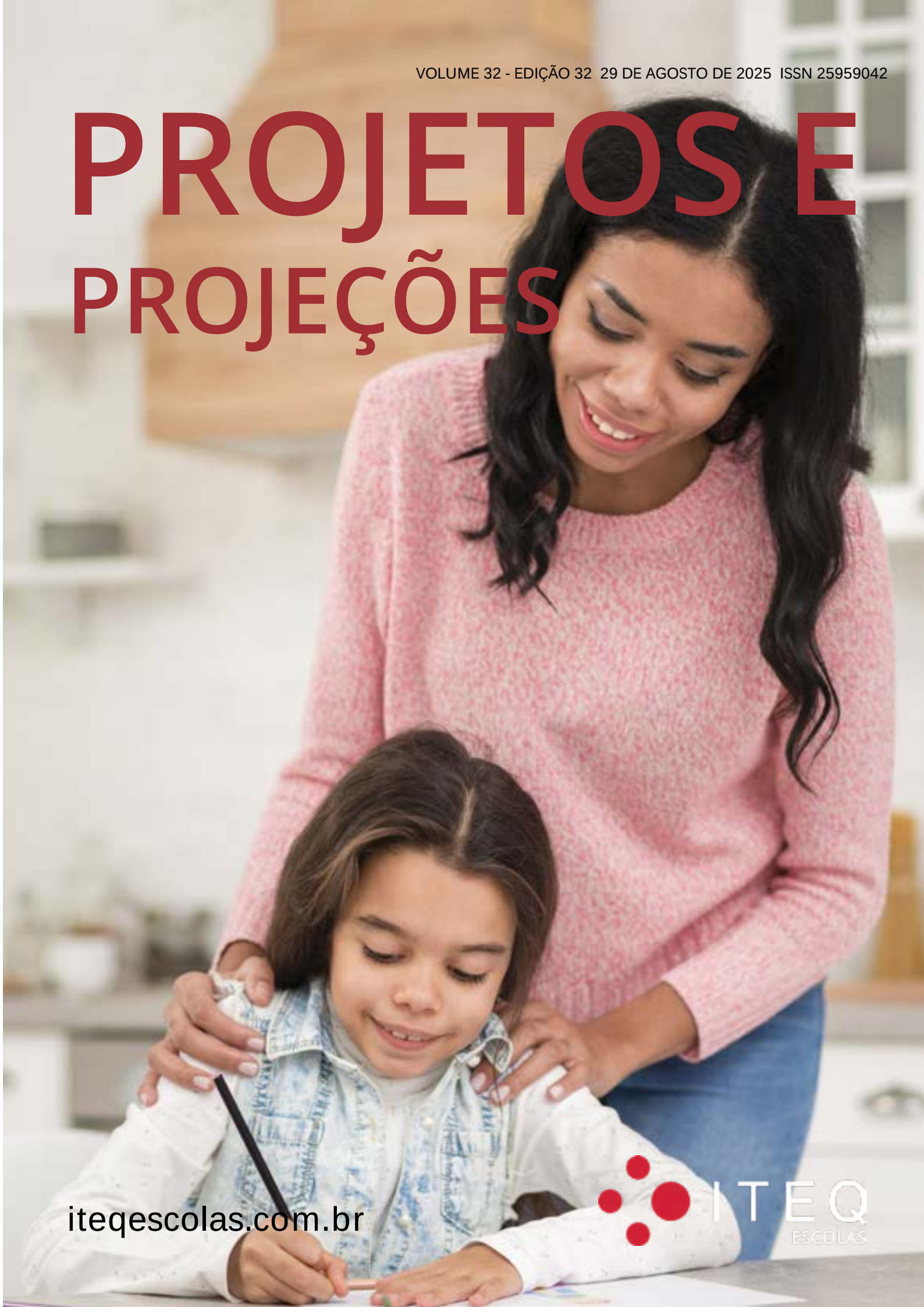
VOLUME 32 - EDIÇÃO 32 29 DE AGOSTO DE 2025 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Educação em Movimento: O Valor da Produção Científica Estudantil

A cada edição desta revista, reafirmamos a certeza de que a educação é um espaço de construção coletiva, onde o conhecimento se expande e se reinventa por meio da pesquisa, da reflexão e da partilha de saberes. Publicar artigos científicos elaborados por nossos alunos é mais do que dar visibilidade às suas produções: é reconhecer o esforço intelectual, a dedicação acadêmica e o compromisso com uma formação que vai além da sala de aula.

Vivemos tempos em que a ciência e a educação precisam se fortalecer mutuamente, reafirmando seu papel transformador diante dos desafios sociais, culturais e ambientais que nos cercam. Nesse contexto, estimular nossos alunos a pesquisar, sistematizar ideias e divulgar resultados é um exercício de protagonismo e de cidadania acadêmica. Cada artigo aqui apresentado traduz, ao mesmo tempo, a singularidade de uma trajetória pessoal e a força de uma coletividade que aprende junto.

Mais do que páginas preenchidas com teoria e prática, esta revista carrega sonhos, descobertas e perspectivas que se entrelaçam. Ao publicarmos os trabalhos de nossos estudantes, abrimos caminhos para que suas vozes ecoem na comunidade científica, fortalecendo vínculos entre teoria, prática e transformação social.

Desejamos que esta edição inspire novos olhares, provoque reflexões e reafirme a crença de que a produção científica estudantil não é apenas um requisito acadêmico, mas um exercício de autonomia, criatividade e compromisso com um futuro mais justo e consciente. Que cada leitor encontre, nestas páginas, sementes de conhecimento capazes de germinar em novos percursos de aprendizagem.

Equipe pedagógica ITEQ Escolas
Coord. Pedagógica: Profa. Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale.

EXPEDIENTE

1- **ABA NA EDUCAÇÃO:PRÁTICAS E BENEFÍCIOS PARA ESTUDANTES COM TEA**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO

2- **EDUCADOR E O BRINCAR: MEDIANDO EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIR

3- **O USO DO BRINCAR NA ABORDAGEM TERAPÊUTICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

4- **LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS NO BRASIL E NO MUNDO**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

5- **O TRANSTORNO DE ANSIEDADE INFANTIL E SUA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E A CONTRIBUIÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**
ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO

6- **O POSICIONAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO DECORRER DOS TEMPOS**
ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS

7- **TRANSCENDENTALIDADE E A INOVAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**
ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA

8- **O ANALFABETISMO FUNCIONAL EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS**
ANDREZA BASTAZINI

9- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

10- **UMA ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA DOS CONTOS DE FADA**
ANTÔNIA FERREIRA SABINO

11- **ELEMENTOS DA CULTURA GREGA PRESENTES NOS FILMES NARRADORES DE JAVÉ E PEIXE GRANDE**
ANTÔNIO CARLOS DA SILVA SIQUEIRA JÚNIOR

12- **ARTE AFRO-BRASILEIRA**
ARIADNE BARRETO DOS SANTOS

13- **AUTISMO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR**
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

14- **A FALTA DE CAPACITAÇÃO PARA TRABALHAR COM ALUNOS TEA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EFETIVA**
BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA

15- **ARQUITETURA E COERÇÃO: UMA ANÁLISE DA ARQUITETURA ESCOLAR E A DOMESTICAÇÃO DOS CORPOS**
CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS

16- **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PARTICIPAÇÃO COLETIVA**
CARLA MEIRELLES SILVA CANAL

17- **O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CAROLINA MARIN ORNELAS

18- **ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CÁTIA BORGES DA ROCHA

19- **A HISTÓRIA ESTUDADA E ENSINADA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CÁTIA PENHA DE ARAÚJO SILVA

20- **INTOLERANCIA RELIGIOSA: O PAPEL DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL**
CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS

21- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA**
CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA

22- **A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO

23- **A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E O PAPEL DO BNDES NA SUSTENTABILIDADE E REVITALIZAÇÃO URBANA**
CLEITON GONÇALVES SENNA

24- **CONTEXTOS E TERRITÓRIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL PRÁTICAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS**
DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA

25- **POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO**
DANIELE DIAS CORREIA

26- **ALFABETIZAÇÃO ATÉ O SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMNETAL: DA TEORIA À PRÁTICA**
DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES.

27- **ENTRE O CUIDAR E O BRINCAR: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO POLÍTICO E POÉTICO**
DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO

28- **ALFABETIZACÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM GRANDE DESAFIO**
DEISE ALVES PEREIRA CASAGRANDE

29- **MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO--APRENDIZAGEM**
DENISE LIMA QUEIROZ
2

30- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MOTORAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**
DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS

31- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**
DIEGO MACEDO RIBEIRO

32- **DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**
EDNEIA FIRMINO

33- **A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS**
ELAINE TEIXEIRA ALVES

34- **COMPARANDO OS COMPARADORES: COMO DEVE SER AVALIADA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERECIDA PELAS UNIVERSIDADES ONLINE?**
ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

35- **APLICAÇÃO E INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA SALA DE AULA**
ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN

36- **A RELAÇÃO ENTRE AS BRINCADEIRAS E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ETIENE MENDES DE ALMEIDA

37- **ENTRE A IMAGINAÇÃO E A FANTASIA: OS ENCANTOS DA NARRATIVA ORAL**
FABIANA PERES CERQUEIRA NASCIMENTO

38- **INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E EQUITATIVA**
FABRICIA FERREIRA LEITE

39- **O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO ANTES DE JUSCELINO KUBITSCHEK**
FELIPE GUSTAVO DO VALLE

40- **IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM TEATRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
FLÁVIO PEREIRA FERREIRA

41- **O PROCESSO DE INCLUSÃO NO SISTEMA ESCOLAR**
FRANCISCO CESAR DA SILVA

42- **A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL**
FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE

43- **ENTRE O ANTIGO E O NOVO — CAMINHOS PARA UMA ESCOLA MAIS HUMANA NA INFÂNCIA**
GABRIELA MELO ROMUALDO

44- **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO**
GARDENIA FERREIRA LIMA DA SILVA

45- **A LUDICIDADE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**
GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI

46- **PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO**
GILSARA ALVES DE MATOS SILVA

47- **A ATUAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA NO COMBATE À INDISCIPLINA**
GISLENE GOMES NUNES

48- **ARTE VISUAL NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES**
GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO

49- **A CULTURA BRASILEIRA COMO MISCIGENAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PLURAL**
GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO

50- **AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL**
HELEN CRISTINA LIMA DA SILVA

51- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: DESAFIOS, PRÁTICAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO**
HELLEN FERREIRA DE AQUINO

52- **A IMPORTÂNCIA DA POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

53- **FUNÇÕES ORGÂNICAS E EDUCACIONAIS E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO

54- **A PSICOPEDAGOGIA E O SEU PODER NA EDUCAÇÃO**
IEDA CRISTINA BENEVIDES

55- **OS CUIDADOS NECESSÁRIOS COM A LINGUAGEM AO CONFECCIONAR MATERIAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**
IGOR LEITE SOUSA

56- **PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESAFIOS E SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS**
IVA GONÇALVES PEREIRA

57- **A IMPORTÂNCIA NOVAS TECNOLOGIAS NOS DIAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JANAINA DE MELO MONTEIRO

58- **EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA

59- **A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO**
JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO

60- **O CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
JESSICA MARIA DE ANDRADE

61- **NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA DOCÊNCIA INCLUSIVA**
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

62- **A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER BRINCANDO**
JULIANA TERSI ALMEIDA

63- **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE

64- **OS PROCESSOS INCLUSIVOS DENTRO DA EDUCAÇÃO**
JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS

65- **ARTE E RECICLAGEM NA ESCOLA**
KATIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES MODESTO

66- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
KELLY FABIANA MARTINS MORAIS

67- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
LAÍS PASSARELLI GONÇALVES

68- **O PAPEL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LAISE GONÇALVES RAPOSO

69- **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS PERCALÇOS**
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

70- **O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN

71- **A LUDICIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
LETÍCIA PEREIRA DA SILVA BARBOSA

72- **GESTÃO NA APRENDIZAGEM: TECNOLOGIAS NO ENSINO DE INGLÊS**
LETÍCIA RODRIGUES DE OLIVEIRA

73- **A PESQUISA DE TÉCNICAS E MATERIAIS NA PRODUÇÃO PICTÓRICA CONTEMPORÂNEA**
LILIAN LUNA TAKACS

74- **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA GOMES DA SILVA

75- **LITERATURA INFANTIL COMO ALICERCE DA LEITURA DE MUNDO**
LUCIANA OLIVEIRA DELGADO CONCEIÇÃO

76- **MOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DE TRABALHO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA SANTOS NOGUEIRA DE ARAUJO

77- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA: OCORRE DE FATO?**
MABIA RODRIGUES DOS SANTOS

78- **O DESENVOLVIMENTO**
MARAIZA DO CARMO CARVALHO

79- **ENSINO DAS ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA**
MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL

80- **ESTUDO DO MEIO: CONCEITO, OBJETIVOS E PRINCÍPIOS**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA

81- **BRINCAR LIVRE E AUTONOMIA INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO LÚDICA**
MARIA MADALENA IOVONOVICH

82- **A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA NILDA LIMA DA SILVA

83- **TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) QUAL A IMPORTÂNCIA DE DIFERENCIAR O TEA DE OUTROS QUADROS COMO O TDAH?**
MARINALVA DA SILVA SOUSA

84- **A DIVERSÃO NO PROCESSO FORMATIVO, COMPETÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO LÚDICA**
MICHELE CRISTINA DE MELO SILVA

85- **A AVALIAÇÃO EXTERNA NO ENSINO PÚBLICO: CAMINHOS PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL**
MICHELE MIRANDA DE SOUZA

86- **INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TDAH**
MÔNICA COSTA SILVEIRA MACHADO

87- **SUSTENTABILIDADE E PLANEJAMENTO URBANO: INTEGRANDO DESENVOLVIMENTO E CONSERVAÇÃO AMBIENTAL**
MÔNICA CRISTINA DE CASTRO OLIVEIRA

88- **EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA**
NADI ELMA ROCHA SANTOS

89- **O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NO ÂMBITO EDUCACIONAL**
NATÁLIA DE SOUZA LIMA

90- **A MÚSICA EM SALA DE AULA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

91- **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS**
NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

92- **LUDICIDADE E APRENDIZAGEM**
NATHALIA CAROLINE DA SILVA SOARES

93- **REFLEXÕES: PARA MELHORIA DA APRENDIZAGEM**
PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO

94- **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DE TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES**
REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA

95- **ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES**
REGIANE MADEIRO BONVINO

96- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RENATA CARLA MONTEIRO DE OLIVEIRA

97- **AVALIAÇÃO: COMO E PORQUE AVALIAR?**
RENATA SORAIA DE ANDRADE PASTOR

98- **A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM PRIMEIROS SOCORROS NO AMBIENTE ESCOLAR**
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES

99- **COMO OS ASPECTOS CULTURAIS MOLDAM A ESCRITA LITERÁRIA**
ROGÉRIO CALIXTO DIAS

100- **A INVESTIGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS PROJETOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA APARECIDA DE JESUS SOUSA

101- **ARTES NAS SÉRIES INICIAIS**
ROSANA EDMÉRCIA AMATTO ABREU

102- **EXPLORANDO O FOLCLORE NA EDUCAÇÃO - INTEGRAÇÃO DAS ARTES NA ESCOLA PARA ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
ROSANA MARTIN DOS SANTOS

103- **ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NO ASSESSORAMENTO DO PROFESSOR**
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

104- **GAMIFICAÇÃO: UM RECURSO QUE PROMOVE COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS**
ROSE LEILA JORGE DE QUEIROZ

105- **INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS, AVANÇOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ROSINETE SANTOS PEREIRA SILVA

106- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
SABRINA TOMAROZZI

107- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO COM BRINCADEIRAS**
SHEYLA BARRETO

108- **A INFLUÊNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS

109- **ADOLESCENTES INFRATORES E SUA RELAÇÃO COM A EJA**
SILVIA FÁTIMA DOS S. ANTONIO

110- **A INCLUSÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAL**
SIMONE DA SILVA DE SOUZA

111- **NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS E FORMAÇÃO CRÍTICA: UM PERCURSO HISTÓRICO-REFLEXIVO**
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

112- **A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA**
SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO

113- **A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: UM DIÁLOGO ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA

114- **DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃOO**
TATIANA FERNANDA DE SOUZA

115- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E INTERVENÇÃO**
TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO

116- **SABER FAZER NO CONTEXTO DOCENTE**
TATIANE FERREIRA DE SOUZA

117- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTLI: NUANCES DE DESAFIOS**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

118- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS**
THAISA AZEVEDO RODRIGUES

119- **INCLUSÃO ESCOLAR**
VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA

120- **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E POSSÍVEIS REFLEXOS NO PPP EM DIFERENTES ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO**
VANESSA DOMINGOS DUARTE

121- **EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA DIGITAL: CAMINHOS PARA UM USO CRIATIVO DAS TECNOLOGIAS**
VITOR HENRIQUE DA COSTA

122- **EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE BASEADA NA (RE)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E DA SOCIEDADE**
VIVIANE LIMA SANTOS

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Raquel Trevisan

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

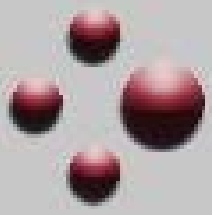
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

29 de agosto de 2025

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



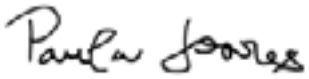
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 32, n. 32 (ago. 2025) – São Paulo: Iteq, 2025.

Mensal
Disponível em: <https://issuu.com/iteqleste>
e-ISSN 25959042

1. Aquisição de linguagem inglesa. 2. Arte. 3. Competência docente. 4. Formação do leitor. 5. Indisciplina. 6. Neurociência. 7. Poesia. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Educação em Movimento: Reflexões e Produções Científicas em Destaque

A educação, em sua essência, é movimento. É um processo que nunca se encerra, mas que se recria constantemente, impulsionado pelas experiências vividas, pelas reflexões críticas e pelo desejo de transformação. Esta revista nasce e se renova com esse propósito: ser um espaço onde o conhecimento circula, é compartilhado e ganha novos significados a partir da produção científica de nossos alunos. Mais do que uma coletânea de textos, ela representa um mosaico de olhares, pesquisas e narrativas que revelam o compromisso com uma formação acadêmica sólida e transformadora.

Cada artigo reunido nesta edição é fruto de dedicação, esforço intelectual e, sobretudo, da inquietação que move o pesquisador a questionar, analisar e propor novos caminhos. Nossos estudantes, ao se debruçarem sobre seus objetos de estudo, não apenas ampliam sua compreensão da realidade, mas também contribuem para a construção de soluções criativas e inovadoras diante dos desafios educacionais e sociais. Assim, o ato de pesquisar deixa de ser um requisito acadêmico para tornar-se um exercício de cidadania, protagonismo e compromisso ético com a transformação da sociedade.

Vivemos um tempo em que o diálogo entre teoria e prática se torna cada vez mais urgente. As páginas desta revista traduzem essa aproximação, apresentando trabalhos que transitam entre o rigor científico e a sensibilidade pedagógica, entre a análise crítica e a vivência prática em diferentes contextos educativos. São contribuições que mostram que o conhecimento não está restrito ao espaço da sala de aula ou da academia, mas se expande para o cotidiano, para a comunidade e para os múltiplos espaços em que a educação se faz presente.

É nesse espírito que apresentamos esta edição: como uma oportunidade de refletir sobre a potência da produção científica estudantil e seu papel na formação de profissionais mais críticos, criativos e preparados para os desafios de um mundo em constante mudança. A cada artigo, reafirma-se a certeza de que dar voz ao aluno-pesquisador é investir em uma educação mais democrática, plural e significativa.

Desejamos que esta leitura seja um convite à inspiração e ao diálogo. Que cada página estimule novas ideias, provoque reflexões profundas e incentive outros percursos de pesquisa. Que esta edição reafirme a crença de que o conhecimento, quando compartilhado, não apenas informa, mas também transforma.

Equipe pedagógica - ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Profª Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

SUMÁRIO

1- **ABA NA EDUCAÇÃO:PRÁTICAS E BENEFÍCIOS PARA ESTUDANTES COM TEA**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO.....18

2- **EDUCADOR E O BRINCAR: MEDIANDO EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIRA.....25

3- **O USO DO BRINCAR NA ABORDAGEM TERAPÊUTICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**
ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA.....34

4- **LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS NO BRASIL E NO MUNDO**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS.....44

5- **O TRANSTORNO DE ANSIEDADE INFANTIL E SUA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E A CONTRIBUIÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**
ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO.....51

6- **O POSICIONAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO DECORRER DOS TEMPOS**
ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS 59

7- **TRANSCENDENTALIDADE E A INOVAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**
ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA.....65

8- **O ANALFABETISMO FUNCIONAL EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS**
ANDREZA BASTAZINI 73

9- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO**
ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES.....80

10- **UMA ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA DOS CONTOS DE FADA**
ANTÔNIA FERREIRA SABINO.....92

11- **ELEMENTOS DA CULTURA GREGA PRESENTES NOS FILMES NARRADORES DE JAVÉ E PEIXE GRANDE**
ANTÔNIO CARLOS DA SILVA SIQUEIRA JÚNIOR.....99

12- **ARTE AFRO-BRASILEIRA**
ARIADNE BARRETO DOS SANTOS.....105

13- **AUTISMO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR**
BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO.....113

14- **A FALTA DE CAPACITAÇÃO PARA TRABALHAR COM ALUNOS TEA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EFETIVA**
BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA.....121

15- **ARQUITETURA E COERÇÃO: UMA ANÁLISE DA ARQUITETURA ESCOLAR E A DOMESTICAÇÃO DOS CORPOS**
CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS.....130

16- **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PARTICIPAÇÃO COLETIVA**
CARLA MEIRELLES SILVA CANAL.....140

17- **O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CAROLINA MARIN ORNELAS 150

18- **ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CÁTIA BORGES DA ROCHA 158

19- **A HISTÓRIA ESTUDADA E ENSINADA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
CÁTIA PENHA DE ARAÚJO SILVA 165

20- **INTOLERANCIA RELIGIOSA: O PAPEL DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL**
CILENE ROSA GUEDES DOS SANTOS.....172

21- **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA**
CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA.....182

22- **A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO.....191

23- **A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E O PAPEL DO BNDES NA SUSTENTABILIDADE E REVITALIZAÇÃO URBANA**
CLEITON GONÇALVES SENNA.....198

24- **CONTEXTOS E TERRITÓRIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL PRÁTICAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS**
DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA.....204

25- **POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NA EDUCAÇÃO**
DANIELE DIAS CORREIA 211

26- **ALFABETIZAÇÃO ATÉ O SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMNETAL: DA TEORIA À PRÁTICA**
DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES.....218

27- **ENTRE O CUIDAR E O BRINCAR: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO POLÍTICO E POÉTICO**
DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO.....225

28- **ALFABETIZACÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM GRANDE DESAFIO**
DEISE ALVES PEREIRA CASAGRANDE.....233

29- **MUSICALIZAÇÃO NO ENSINO--APRENDIZAGEM**
DENISE LIMA QUEIROZ 242

30- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MOTORAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**
DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS 251

31- **JOGOS E BRINCADEIRAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**
DIEGO MACEDO RIBEIRO.....260

32- **DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**
EDNEIA FIRMINO.....268

33- **A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS**
ELAINE TEIXEIRA ALVES.....278

34- **COMPARANDO OS COMPARADORES: COMO DEVE SER AVALIADA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERECIDA PELAS UNIVERSIDADES ONLINE?**
ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA.....288

35- **APLICAÇÃO E INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA SALA DE AULA**
ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN.....297

36- **A RELAÇÃO ENTRE AS BRINCADEIRAS E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ETIENE MENDES DE ALMEIDA.....303

37- **ENTRE A IMAGINAÇÃO E A FANTASIA: OS ENCANTOS DA NARRATIVA ORAL**
FABIANA PERES CERQUEIRA NASCIMENTO.....311

38- **INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E EQUITATIVA**
FABRICIA FERREIRA LEITE 317

39- **O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO ANTES DE JUSCELINO KUBITSCHEK**
FELIPE GUSTAVO DO VALLE.....324

40- **IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM TEATRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**
FLÁVIO PEREIRA FERREIRA.....331

41- **O PROCESSO DE INCLUSÃO NO SISTEMA ESCOLAR**
FRANCISCO CESAR DA SILVA 339

42- **A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL**
FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE.....347

43- **ENTRE O ANTIGO E O NOVO — CAMINHOS PARA UMA ESCOLA MAIS HUMANA NA INFÂNCIA**
GABRIELA MELO ROMUALDO.....355

44- **O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO**
GARDENIA FERREIRA LIMA DA SILVA.....364

45- **A LUDICIDADE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**
GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI.....372

46- **PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO**
GILSARA ALVES DE MATOS SILVA 378

47- **A ATUAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA NO COMBATE À INDISCIPLINA**
GISLENE GOMES NUNES.....385

48- **ARTE VISUAL NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES**
GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO.....392

49- **A CULTURA BRASILEIRA COMO MISCIGENAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PLURAL**
GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO.....400

50- **AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL**
HELEN CRISTINA LIMA DA SILVA.....409

51- **EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: DESAFIOS, PRÁTICAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO**
HELLEN FERREIRA DE AQUINO.....417

52- **A IMPORTÂNCIA DA POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS.....425

53- **FUNÇÕES ORGÂNICAS E EDUCACIONAIS E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO.....434

54- **A PSICOPEDAGOGIA E O SEU PODER NA EDUCAÇÃO**
IEDA CRISTINA BENEVIDES.....442

55- **OS CUIDADOS NECESSÁRIOS COM A LINGUAGEM AO CONFECCIONAR MATERIAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**
IGOR LEITE SOUSA.....449

56- **PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DESAFIOS E SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS**
IVA GONÇALVES PEREIRA 457

57- **A IMPORTÂNCIA NOVAS TECNOLOGIAS NOS DIAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JANAINA DE MELO MONTEIRO 464

58- **EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**
JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA.....472

59- **A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO**
JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO.....480

60- **O CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**
JESSICA MARIA DE ANDRADE 487

61- **NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS PARA UMA DOCÊNCIA INCLUSIVA**
JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA.....501

62- **A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER BRINCANDO**
JULIANA TERSI ALMEIDA 510

63- **DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**
JULIANA XAVIER ELIAS VERONEZE.....518

64- **OS PROCESSOS INCLUSIVOS DENTRO DA EDUCAÇÃO**
JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS.....527

65- **ARTE E RECICLAGEM NA ESCOLA**
KATIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES MODESTO.....534

66- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
KELLY FABIANA MARTINS MORAIS.....543

67- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
LAÍS PASSARELLI GONÇALVES.....552

68- **O PAPEL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LAISE GONÇALVES RAPOSO 559

69- **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS PERCALÇOS**
LAUDENIZ PINTO RIBEIRO.....566

70- **O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN.....573

71- **A LUDICIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**
LETÍCIA PEREIRA DA SILVA BARBOSA 579

72- **GESTÃO NA APRENDIZAGEM: TECNOLOGIAS NO ENSINO DE INGLÊS**
LETÍCIA RODRIGUES DE OLIVEIRA.....586

73- **A PESQUISA DE TÉCNICAS E MATERIAIS NA PRODUÇÃO PICTÓRICA CONTEMPORÂNEA**
LILIAN LUNA TAKACS.....594

74- **ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA GOMES DA SILVA 603

75- **LITERATURA INFANTIL COMO ALICERCE DA LEITURA DE MUNDO**
LUCIANA OLIVEIRA DELGADO CONCEIÇÃO.....613

76- **MOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DE TRABALHO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
LUCIANA SANTOS NOGUEIRA DE ARAUJO.....623

77- **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA: OCORRE DE FATO?**
MABIA RODRIGUES DOS SANTOS.....631

78- **O DESENVOLVIMENTO**
MARAIZA DO CARMO CARVALHO.....639

79- **ENSINO DAS ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA**
MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL 647

80- **ESTUDO DO MEIO: CONCEITO, OBJETIVOS E PRINCÍPIOS**
MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA.....653

81- **BRINCAR LIVRE E AUTONOMIA INFANTIL: O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO LÚDICA**
MARIA MADALENA IOVONOVICH 660

82- **A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA NILDA LIMA DA SILVA.....666

83- **TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) QUAL A IMPORTÂNCIA DE DIFERENCIAR O TEA DE OUTROS QUADROS COMO O TDAH?**
MARINALVA DA SILVA SOUSA 673

84- **A DIVERSÃO NO PROCESSO FORMATIVO, COMPETÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO LÚDICA**
MICHELE CRISTINA DE MELO SILVA.....680

85- **A AVALIAÇÃO EXTERNA NO ENSINO PÚBLICO: CAMINHOS PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL**
MICHELE MIRANDA DE SOUZA.....688

86- **INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TDAH**
MÔNICA COSTA SILVEIRA MACHADO 696

87- **SUSTENTABILIDADE E PLANEJAMENTO URBANO: INTEGRANDO DESENVOLVIMENTO E CONSERVAÇÃO AMBIENTAL**
MÔNICA CRISTINA DE CASTRO OLIVEIRA 705

88- **EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA**
NADI ELMA ROCHA SANTOS 715

89- **O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NO ÂMBITO EDUCACIONAL**
NATÁLIA DE SOUZA LIMA.....723

90- **A MÚSICA EM SALA DE AULA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO**
NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO.....730

91- **A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS**
NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO.....736

92- **LUDICIDADE E APRENDIZAGEM**
NATHALIA CAROLINE DA SILVA SOARES.....744

93- **REFLEXÕES: PARA MELHORIA DA APRENDIZAGEM**
PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO.....750

94- **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DE TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES**
REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA.....759

95- **ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES**
REGIANE MADEIRO BONVINO.....766

96- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
RENATA CARLA MONTEIRO DE OLIVEIRA.....775

97- **AVALIAÇÃO: COMO E PORQUE AVALIAR?**
RENATA SORAIA DE ANDRADE PASTOR.....785

98- **A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM PRIMEIROS SOCORROS NO AMBIENTE ESCOLAR**
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES.....791

99- **COMO OS ASPECTOS CULTURAIS MOLDAM A ESCRITA LITERÁRIA**
ROGÉRIO CALIXTO DIAS.....797

100- **A INVESTIGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS PROJETOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ROSANA APARECIDA DE JESUS SOUSA.....809

101- **ARTES NAS SÉRIES INICIAIS**
ROSANA EDMÉRCIA AMATTO ABREU 817

102- **EXPLORANDO O FOLCLORE NA EDUCAÇÃO - INTEGRAÇÃO DAS ARTES NA ESCOLA PARA ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
ROSANA MARTIN DOS SANTOS.....825

103- **ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NO ASSESSORAMENTO DO PROFESSOR**
ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK 832

104- **GAMIFICAÇÃO: UM RECURSO QUE PROMOVE COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS**
ROSE LEILA JORGE DE QUEIROZ.....841

105- **INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS, AVANÇOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
ROSINETE SANTOS PEREIRA SILVA 848

106- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
SABRINA TOMAROZZI.....855

107- **A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO COM BRINCADEIRAS**
SHEYLA BARRETO.....861

108- **A INFLUÊNCIA DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS.....869

109- **ADOLESCENTES INFRATORES E SUA RELAÇÃO COM A EJA**
SILVIA FÁTIMA DOS S. ANTONIO.....878

110- **A INCLUSÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAL**
SIMONE DA SILVA DE SOUZA.....884

111- **NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS E FORMAÇÃO CRÍTICA: UM PERCURSO HISTÓRICO-REFLEXIVO**
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO.....892

112- **A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA**
SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO.....899

113- **A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: UM DIÁLOGO ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA.....910

114- **DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃOO**
TATIANA FERNANDA DE SOUZA.....916

115- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E INTERVENÇÃO**
TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO.....924

116- **SABER FAZER NO CONTEXTO DOCENTE**
TATIANE FERREIRA DE SOUZA.....933

117- **A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTLI: NUANCES DE DESAFIOS**
TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS 941

118- **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS**
THAISA AZEVEDO RODRIGUES.....949

119- **INCLUSÃO ESCOLAR**
VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA 957

120- **GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E POSSÍVEIS REFLEXOS NO PPP EM DIFERENTES ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO**
VANESSA DOMINGOS DUARTE 964

121- **EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA DIGITAL: CAMINHOS PARA UM USO CRIATIVO DAS TECNOLOGIAS**
VITOR HENRIQUE DA COSTA.....972

122- **EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE BASEADA NA (RE)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E DA SOCIEDADE**
VIVIANE LIMA SANTOS 980

ABA NA EDUCAÇÃO:PRÁTICAS E BENEFÍCIOS PARA ESTUDANTES COM TEA

ADNA MARIA DO NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a aplicação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto da educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando suas contribuições para uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz. Fundamentada em uma revisão bibliográfica, a pesquisa aborda os princípios da ABA e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, enfatizando estratégias que favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, comunicativas e acadêmicas. A ABA, ao utilizar métodos baseados na observação sistemática do comportamento e na análise funcional, permite intervenções individualizadas que respeitam o ritmo e as necessidades específicas de cada estudante. No ambiente escolar, a adoção de práticas baseadas na ABA tem demonstrado resultados positivos na promoção da autonomia e no aprimoramento das interações sociais, além de facilitar o processo de aquisição de novos conhecimentos. O estudo também discute a importância da formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, para que estejam aptos a implementar essas estratégias de forma ética e eficaz. Conclui-se que a integração da ABA ao cotidiano escolar contribui significativamente para a inclusão e o desempenho acadêmico de alunos com TEA, desde que acompanhada de suporte institucional e capacitação docente. A prática pedagógica embasada na ABA representa, portanto, uma ferramenta valiosa na construção de ambientes educacionais acessíveis, responsivos e promotores do desenvolvimento integral desses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Intervenções Pedagógicas

ABSTRACT

This article aims to analyze the application of Applied Behavior Analysis (ABA) in the education of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), highlighting its contributions to more inclusive and effective pedagogical practices. Based on a literature review, the study discusses the principles of ABA and its relevance in the teaching and learning processes of students with ASD, emphasizing strategies that support the development of social, cognitive, communicative, and academic skills. ABA, through methods grounded in systematic behavioral observation and functional analysis, enables individualized interventions that respect each student's pace and specific needs. In the school environment, the implementation of ABA-based practices has shown positive outcomes in promoting autonomy and improving social interactions, while also facilitating the acquisition of new knowledge. The study also addresses the importance of continuous professional development for teachers and other education professionals to ensure they are prepared to apply these strategies ethically and effectively. It is concluded that integrating ABA into the school routine significantly contributes to the academic performance and inclusion of students with ASD, provided there is institutional support and teacher training. Pedagogical practices grounded in ABA thus represent a valuable tool in building accessible, responsive, and developmentally supportive educational environments for these students. KEYWORDS: Applied Behavior Analysis (ABA); Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder (ASD); Pedagogical Interventions.

INTRODUÇÃO

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem se destacado como uma abordagem eficaz na educação de estudantes com Trans-

torno do Espectro Autista (TEA), auxiliando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e acadêmicas. Fundamentada nos princípios do behaviorismo, a ABA baseia-se na análise funcional do comportamento e no uso de reforços positivos para estimular o aprendizado e a adaptação ao ambiente escolar. A inclusão escolar desses alunos requer práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas, promovendo um ambiente de aprendizado acessível e estruturado. Nesse contexto, a ABA oferece estratégias baseadas em evidências que podem ser incorporadas ao ensino, proporcionando suporte individualizado e favorecendo a autonomia dos estudantes com TEA.

A educação de alunos com TEA apresenta desafios que vão além do conteúdo acadêmico, envolvendo aspectos comportamentais e comunicativos que impactam diretamente o processo de aprendizagem. Dificuldades na interação social, na comunicação verbal e não verbal, bem como na adaptação a rotinas e regras, são características que exigem abordagens pedagógicas especializadas. Para lidar com essas demandas, é essencial que os educadores compreendam as particularidades do espectro autista e adotem metodologias eficazes, como a ABA, que visa reforçar comportamentos positivos e reduzir barreiras ao ensino. Técnicas como a análise de tarefas, o ensino por tentativas discretas (DTT) e o ensino incidental são amplamente utilizadas para estruturar o aprendizado e favorecer a progressão dos alunos. Skinner (1957) destacou a importância do ambiente e do reforço para a aprendizagem, conceitos fundamentais para a aplicação da ABA no contexto educacional.

Além do suporte comportamental, a ABA contribui para a adaptação curricular e a personalização do ensino, permitindo que o professor desenvolva estratégias individualizadas para cada aluno. A estruturação do ambiente de aprendizagem, o uso de reforçadores positivos, a modelagem de comportamentos e a promoção de habilidades sociais são aspectos fundamentais dessa abordagem. Pesquisas indicam que a aplicação da ABA no contexto escolar pode melhorar significativamente o desempenho acadêmico e a participação dos alunos com TEA, favorecendo seu desenvolvimento global e a inclusão efetiva na escola.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo discutir as práticas e os benefícios da ABA na educação de estudantes com TEA, analisando suas contribuições para o ensino inclusivo e a adaptação curricular. Além disso, busca-se refletir sobre a importância da formação docente contínua para garantir a aplicação eficaz dessa abordagem no ambiente escolar, destacando o papel dos educadores como mediadores do aprendizado e do desenvolvimento social dos alunos com TEA.

A IMPORTÂNCIA DA ABA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem se consolidado como uma das abordagens mais eficazes no processo educativo de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sua aplicação se fundamenta em uma abordagem científica e baseada em evidências, visando a modificação de comportamentos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a autonomia dos alunos. De acordo com Cooper, Heron e Heward (2020), a ABA utiliza princípios como reforço positivo, modelagem e análise funcional do comportamento para promover mudanças significativas no aprendizado e nas interações sociais dos indivíduos com TEA.

No contexto escolar, os estudantes com TEA frequentemente enfrentam desafios relacionados à comunicação, interação social e adaptação a rotinas escolares. A ABA se destaca ao oferecer uma abordagem altamente individualizada, permitindo que educadores adaptem intervenções de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Para Skinner (1953), a análise do comportamento aplicada em contextos educacionais é uma ferramenta essencial para melhorar a qualidade de vida dos alunos, já que a prática facilita a aquisição de habilidades acadêmicas e sociais essenciais, ajustadas ao ritmo e às capacidades de cada estudante.

Uma das características distintivas da ABA é sua capacidade de identificar comportamentos-alvo específicos e aplicar técnicas precisas para promover a aprendizagem e

reduzir comportamentos desadaptativos. A utilização de métodos como o ensino por tentativas discretas (DTT) e o ensino incidental é fundamental para a organização e estruturação do processo de aprendizagem, promovendo a aquisição de novos conhecimentos de forma sistemática e eficaz (Lovaas, 1987). O DTT, por exemplo, divide tarefas complexas em etapas menores, proporcionando ao aluno uma abordagem mais acessível e eficaz para a aquisição de habilidades. Além disso, a ABA também desempenha um papel crucial na adaptação curricular. Segundo Schreck, Williams e Smith (2004), a aplicação de métodos baseados na ABA permite que o currículo seja ajustado às necessidades individuais dos alunos com TEA, tornando-o mais acessível e funcional. A modificação de estratégias de ensino e a implementação de planos comportamentais individualizados (PBIs) são exemplos de como a ABA contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, promovendo a inclusão dos alunos no ambiente escolar.

A eficácia da ABA é reforçada pela formação contínua dos educadores, que devem ser capacitados para aplicar estratégias comportamentais de forma consistente e adaptativa. Como afirmam Carr e Durand (1985), a eficácia da ABA no ensino de alunos com TEA depende, em grande parte, da habilidade dos profissionais em identificar as necessidades dos estudantes e aplicar intervenções de maneira flexível e personalizada.

Portanto, a ABA se configura como uma ferramenta indispensável para promover o desenvolvimento acadêmico e a inclusão de estudantes com TEA, proporcionando uma aprendizagem mais eficiente e adaptada às necessidades individuais de cada aluno.

PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BASEADAS EM ABA

A aplicação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no contexto educacional é fundamental para promover o desenvolvimento acadêmico e comportamental de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As estratégias pedagógicas baseadas na ABA são amplamente utilizadas para garantir uma aprendizagem eficaz e inclusiva, considerando as necessidades individuais de cada aluno. Algumas das abordagens mais eficazes incluem:

Ensino por Tentativas Discretas (DTT)

O Ensino por Tentativas Discretas (DTT) é uma técnica estruturada e
altamente eficaz, na qual as habilidades são ensinadas em pequenas etapas. Cada tarefa é dividida em componentes menores e ensinada com a ajuda de reforços imediatos para aumentar a motivação do aluno. Cooper, Heron e Heward (2020) destacam que o DTT é amplamente utilizado para o ensino de habilidades acadêmicas básicas, como leitura e matemática, bem como habilidades sociais e de comunicação. A técnica promove o aprendizado de maneira sistemática e consistente, facilitando a retenção e generalização das habilidades.

Ensino Naturalístico e Incidental

Ao contrário do DTT, o Ensino Naturalístico e Incidental ocorre em ambientes naturais e utiliza as interações do dia a dia como oportunidades de aprendizagem. Sundberg e Partington (1998) explicam que essa abordagem favorece a generalização do aprendizado, pois o aluno aprende em contextos reais e interage com o ambiente de maneira mais espontânea. A estratégia também ajuda na promoção da autonomia, já que as habilidades são ensinadas de forma menos formal e mais adaptada à vida cotidiana. Ao permitir que as aprendizagens se integrem ao contexto social, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas de forma mais natural.

Reforço Positivo

O Reforço Positivo é uma das técnicas mais fundamentais dentro da ABA, sendo utilizado para aumentar a frequência de comportamentos desejados por meio de recompensas. Skinner (1957), em sua teoria do behaviorismo, destaca a importância do reforço na modificação de comportamentos. Ao premiar um comportamento desejado, o reforço positivo reforça a sua repetição. A personalização dos reforçadores, ou seja, escolher recompensas que sejam significativas para o aluno, é essencial para garantir a eficácia dessa técnica. Além disso, os reforços devem ser graduados para manter o interesse do aluno ao longo do tempo e ga-

rantir o progresso contínuo.

Análise Funcional do Comportamento

A Análise Funcional do Comportamento é uma abordagem fundamental para identificar as causas dos comportamentos desafiadores e para desenvolver estratégias eficazes para substituí-los por comportamentos mais adequados. Segundo Iwata et al. (1982), a análise funcional permite que os educadores compreendam as funções de um comportamento (como atenção, acesso a objetos ou fuga de tarefas) e, a partir disso, criem planos de intervenção personalizados. Essa abordagem resulta na criação de um ambiente de aprendizagem mais estruturado e eficaz, em que os comportamentos problemáticos são minimizados e os comportamentos adaptativos são reforçados.

Personalização do Ensino e Adaptação dos Materiais

A implementação dessas estratégias no ambiente escolar deve ser planejada de forma a respeitar o nível de desenvolvimento de cada aluno. Segundo Lovaas (1987), a adaptação dos materiais pedagógicos é essencial para garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva. O uso de recursos visuais, como quadros de tarefas e pictogramas, pode ser um recurso eficaz para auxiliar alunos com dificuldades de linguagem. A personalização do ensino, que considera os pontos fortes e as necessidades de cada aluno, é uma prática que maximiza as chances de sucesso e favorece a inclusão dos alunos com TEA no ambiente escolar.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA APLICAÇÃO DA ABA

A efetividade da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) depende fortemente da colaboração entre a escola e a família. A parceria entre educadores e responsáveis é fundamental para garantir que as intervenções sejam consistentes tanto no ambiente escolar quanto no familiar, favorecendo a generalização dos comportamentos aprendidos e promovendo a continuidade da aprendizagem. De acordo com Baer, Wolf e Risley (1968), a generalização é um dos componentes-chave para o sucesso da ABA, pois ela assegura que os comportamentos ensinados em um contexto específico sejam aplicados em outros contextos e situações.

A capacitação contínua dos professores também é um fator crucial para a eficácia da ABA no ambiente escolar. Martins e Souza (2014) ressaltam que a formação docente é determinante para o sucesso da inclusão de alunos com TEA, pois proporciona aos educadores um entendimento mais profundo das necessidades dos estudantes e das melhores formas de aplicar as intervenções baseadas em ABA. A formação contínua deve englobar desde os fundamentos teóricos da ABA até a aplicação prática das técnicas, como o Ensino por Tentativas Discretas (DTT) e a análise funcional do comportamento. Isso garante que os educadores estejam bem preparados para lidar com os desafios que surgem ao longo do processo de ensino.

Além disso, a participação ativa da família é essencial para o desenvolvimento e o sucesso do aluno com TEA. Pais e cuidadores devem ser orientados sobre as técnicas de ABA e incentivados a aplicá-las no cotidiano, reforçando as habilidades adquiridas na escola. Como afirmam Rogers e Vismara (2008), a intervenção precoce baseada em ABA, quando realizada de forma consistente em casa e na escola, maximiza os benefícios para a criança, criando um ambiente de aprendizagem integrado e contínuo. O envolvimento da família facilita a adaptação do estudante ao processo de ensino e fortalece o vínculo entre a escola e o lar, tornando a intervenção mais eficaz.

A comunicação constante entre professores e familiares também é um pontochave. Ela permite ajustes nas estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades do aluno, garantindo um suporte mais eficiente. A troca de informações sobre o progresso do estudante, desafios enfrentados e conquistas alcançadas contribui para a melhoria contínua do processo educacional. Segundo Smith et al. (2007), a colaboração entre educadores e familiares é um dos pilares da educação inclusiva, pois cria uma rede de suporte que beneficia diretamente o estudante com TEA. Além disso, a criação de um ambiente acolhedor e estruturado é fundamental para promover a inclusão e o progresso acadêmi-

co dos alunos com TEA. Segundo Wong et al. (2015), ambientes escolares estruturados, com rotinas bem definidas e comunicação clara, favorecem a adaptação de alunos com TEA e reduzem os comportamentos desafiadores. A previsibilidade das atividades e a organização das tarefas ajudam os estudantes a se sentirem mais seguros e
capazes de se concentrar nas aprendizagens, promovendo um ambiente de aprendizado positivo.

Dessa forma, a implementação da ABA na educação, quando realizada de maneira integrada e contínua, se torna um recurso essencial para garantir a aprendizagem e a autonomia dos estudantes com TEA. Além disso, ela promove a plena participação desses alunos no ambiente escolar e social, favorecendo sua inclusão e desenvolvimento em diversas áreas.

3.0 Materiais e Métodos

Este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica de artigos científicos, livros e documentos que tratam da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A revisão teve como objetivo analisar fontes que discutem a aplicação da ABA no contexto educacional, suas estratégias, impactos no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, e a efetividade dessas práticas na promoção de um ambiente escolar inclusivo.

A metodologia adotada consistiu na seleção de publicações relevantes, priorizando estudos que apresentam evidências empíricas sobre a eficácia da ABA no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada em bases de dados acadêmicas reconhecidas, como Scielo, Google Acadêmico e periódicos especializados na área da educação e análise do comportamento, como o
Journal of Applied Behavior Analysis e Behavior Analysis in Practice. Além disso, foram considerados documentos normativos e diretrizes educacionais que orientam a inclusão de estudantes com TEA no sistema de ensino, como os parâmetros estabelecidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e pelo Ministério da Educação.

A pesquisa foi orientada por uma análise crítica dos métodos de ensino baseados na ABA, como o Ensino por Tentativas Discretas (DTT) e o Ensino Naturalístico e Incidental. Estes métodos, como detalhado por Cooper et al. (2020) e Sundberg e Partington (1998), têm demonstrado grande eficácia na promoção de habilidades acadêmicas e sociais, fundamentais para a adaptação dos estudantes com TEA ao ambiente escolar. A revisão incluiu também estudos sobre o papel da colaboração entre escola e família, uma vez que a consistência das intervenções nos dois contextos é crucial para o sucesso da aprendizagem e generalização dos comportamentos (Baer, Wolf & Risley, 1968).

Foram analisadas também publicações que discutem a importância da formação continuada dos professores para a aplicação adequada da ABA. Como afirmado por Martins e Souza (2014), a capacitação docente é um fator determinante para o sucesso da inclusão de alunos com TEA, permitindo que os educadores compreendam as necessidades dos estudantes e saibam utilizar as estratégias adequadas para promover a inclusão escolar. A revisão incluiu ainda fontes que exploram as implicações práticas da ABA na criação de um ambiente acolhedor e estruturado, onde rotinas bem definidas e comunicação clara são essenciais para o progresso acadêmico e social dos alunos com TEA (Wong et al., 2015).

Dessa forma, a pesquisa se apoia em uma rica base de evidências científicas e orientações normativas que contribuem para a compreensão da aplicação da ABA no contexto educacional. O estudo também enfatiza a importância da parceria entre escola e família, a personalização das estratégias de ensino e a adaptação do ambiente escolar para garantir a inclusão plena dos estudantes com TEA e seu desenvolvimento acadêmico e social.

3.1 Resultados

A análise da literatura revelou que a ABA é amplamente utilizada na educação de estudantes com TEA devido à sua eficácia no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas. Estudos indicam que a aplicação de técnicas baseadas na ABA, como o ensino por tentativas discretas (DTT), o ensino incidental e o reforço positi-

vo, contribui significativamente para a aprendizagem e a adaptação dos alunos no ambiente escolar. Os resultados também apontam que a implementação da ABA favorece a inclusão dos estudantes com TEA ao proporcionar estratégias individualizadas que atendem às suas necessidades específicas. A adaptação curricular, o uso de reforçadores positivos e a análise funcional do comportamento são práticas que auxiliam na redução de barreiras à aprendizagem e promovem a autonomia dos alunos.

Além disso, a literatura revisada destaca a importância da formação continuada dos professores para a aplicação eficaz da ABA no contexto educacional. A capacitação docente é um fator determinante para o sucesso das intervenções, garantindo que os educadores possam utilizar as estratégias de forma adequada e integrada ao planejamento pedagógico.

DISCUSSÃO

Os achados deste estudo estão em conformidade com pesquisas anteriores que demonstram a relevância da ABA na educação inclusiva. Cooper, Heron e Heward (2020) ressaltam que a ABA permite a personalização do ensino, favorecendo a aquisição de novas habilidades por meio da repetição e do reforço positivo. Essa abordagem é essencial para estudantes com TEA, uma vez que muitos apresentam dificuldades na generalização de aprendizados e na adaptação a mudanças no ambiente escolar.

Além disso, autores como Martins e Souza (2014) destacam que a parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso da ABA na educação. A comunicação entre professores e responsáveis possibilita a aplicação de estratégias consistentes em diferentes contextos, favorecendo a manutenção dos comportamentos aprendidos. Outro ponto relevante é a necessidade de políticas públicas que incentivem a adoção da ABA no ensino regular, garantindo que os estudantes com TEA tenham acesso a práticas pedagógicas baseadas em evidências. A inclusão escolar efetiva depende não apenas da aplicação de técnicas adequadas, mas também da conscientização e do engajamento de toda a comunidade escolar na construção de um ambiente de aprendizado acessível e estruturado.

CONCLUSÃO

Este estudo reafirma a importância da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como uma estratégia eficaz na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto escolar. Ao longo da revisão bibliográfica e análise dos métodos e práticas pedagógicas, foi possível observar que a ABA oferece um conjunto de intervenções estruturadas que favorecem a aquisição de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, essenciais para o desenvolvimento de alunos com TEA. Os resultados demonstraram que a aplicação de técnicas como o ensino por tentativas discretas (DTT), o ensino incidental e o reforço positivo são eficazes para a adaptação curricular e a promoção de uma aprendizagem significativa. Tais abordagens não só auxiliam na melhoria do desempenho acadêmico, mas também colaboram para a redução de comportamentos desafiadores e para o fortalecimento das habilidades sociais desses estudantes, garantindo uma inclusão escolar mais eficaz.

Além disso, a pesquisa evidenciou a necessidade de uma formação contínua dos educadores para que possam aplicar a ABA de maneira consistente e personalizada, ajustando as estratégias às necessidades individuais de cada aluno com TEA. A capacitação docente é, portanto, um fator decisivo para o sucesso das intervenções e para a promoção de um ambiente de aprendizado estruturado e acessível. Outro ponto crucial abordado foi a colaboração entre a escola e a família, que se mostrou fundamental para a continuidade das intervenções e para o sucesso da inclusão escolar. A comunicação constante entre educadores e familiares facilita o acompanhamento do progresso dos alunos e a adaptação de estratégias pedagógicas, garantindo que as intervenções sejam eficazes em diversos contextos da vida do aluno.

Em suma, a ABA se configura como uma ferramenta indispensável para a inclusão de estudantes com TEA, oferecendo uma abordagem baseada em evidências que pode ser

adaptada às necessidades de cada aluno, promovendo sua autonomia e integração social. Para garantir que essa abordagem seja implementada de forma eficaz, é necessário que políticas públicas de educação incentivem a formação de professores e a adaptação curricular, assegurando um ensino de qualidade e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições.
Portanto, a ABA representa não apenas uma prática pedagógica, mas um caminho para transformar a educação inclusiva em uma realidade mais sólida e eficaz, promovendo o direito à educação para todos os alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, v. 1, n. 1, p. 91-97, 1968.

CARR, E. G.; DURAND, V. M. The Functional Communication Training: A Model for Behavioral Intervention. Journal of Applied Behavior Analysis, 18(2), 119-127, 1985.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. Applied Behavior Analysis. 3rd ed. Pearson, 2020.
IWATA, B. A.; DORRIS, M. M.; RUSSELL, D. A. Toward a Functional Analysis of Problem Behavior. Journal of Applied Behavior Analysis, 15(3), 391-406, 1982.

LOVAAS, O. I. Behavioral Treatment and Normal Development in Autistic Children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(1), 3-9, 1987.

MARTINS, C. P.; SOUZA, D. G. Educação e Análise do Comportamento: Contribuições para o Ensino de Pessoas com Deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 3, p. 371-388, 2014.

MARTINS, M. C.; SOUZA, D. G.; BEVILAQUA, M. C. Aplicações da Análise do Comportamento ao ensino de pessoas com autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 1, p. 127-144, 2014.

ROGERS, S. J.; VISMARA, L. A. Evidence-based Comprehensive Treatments for Early Autism. Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37(1), 838, 2008.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão escolar: formação e autoeficácia de professores. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 30, n. 22, p. 1-11, 2017. SCHRECK, K. A.; WILLIAMS, K. L.; SMITH, A. F. A Review of the Literature on Autism: Implications for Educators. Education and Training in Developmental Disabilities, 39(1), 7-20, 2004.

SKINNER, B. F. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SKINNER, B. F. Science and Human Behavior. Free Press, 1953.

SMITH, T.; HÜFNER, L.; AMES, P. Collaborative Teamwork in Special Education: A Key to Successful Inclusion. The Journal of Special Education, 41(4), 221-230, 2007.

SUNDBERG, M. L.; PARTINGTON, J. W. Teaching Language to Children with Autism or Other Developmental Disabilities. The Behavior Analyst, 21(1), 2637, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998. WONG, C. et al. Evidence-based Practices for Children with Autism Spectrum Disorder. The American Journal of Occupational Therapy, 69(6), 6906180020p1-6906180020p11, 2015.

RESUMO:
Este artigo tem o propósito de examinar criticamente o papel multifacetado do educador como intermediário das experiências de brincar na Educação Infantil. Com base em uma revisão abrangente da literatura e uma análise de 16 artigos científicos, o que foi levantado após uma triagem inicial por resumos, o estudo visa a descrever as estratégias e abordagens associadas a essa prática interventiva, investigar as maiores contribuições do brincar intermediado para a formação integral da criança e discutir dificuldades intrínsecas e formas de melhorar a prática. Como resultado, descobriu-se que a ação mediadora docente sobrepassa a mera supervisão, representando uma intervenção ativa que ajuda a ditar caminhos para a aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, estratégias que variam desde a organização do ambiente até altíssima qualidade de interação dialógica e a adoção de modelos pedagógicos claros se destacam como mais determinantes do sucesso. As evidências compiladas sugerem que o brincar com intermediação gera benefícios altamente significativos para o aprendizado em domínios cognitivos e socioemocionais que podem ser medidos principalmente em termos de linguagem e matemática e relação e maturação emocional. No entanto, implementar essa prática é desafiante, levando em consideração a necessidade de equilíbrio entre espontaneidade e intencionalidade e a capacitação e ajustamento contínuo da percepção do profissional sobre a prática. O caminho para avançar nessa prática parece ser o investimento em desenvolvimento profissional focado em desenvolvimento de forma integral de qualidade de interação e o estabelecimento de modelos para integrar devidamente o brincar ao currículo. Conclui-se que o educador age como um agente transformador, cuja mediação fundamentada e sensível é crucial para otimizar o potencial do brincar como ferramenta pedagógica central na Educação Infantil, impulsionando assim o desenvolvimento pleno da criança.

PALAVRAS-CHAVE: interação do professor; brincadeira; educação infantil.

ABSTRACT
This article aims to critically examine the multifaceted role of the educator as an intermediary of play experiences in Early Childhood Education. Based on a comprehensive literature review and an analysis of 16 scientific articles, which were raised after an initial screening by abstracts, the study aims to describe the strategies and approaches associated with this intervention practice, investigate the greatest contributions of mediated play to the integral formation of the child and discuss intrinsic difficulties and ways to improve the practice. As a result, it was discovered that the mediating action of the teacher goes beyond mere supervision, representing an active intervention that helps to dictate paths for learning and development. In this sense, strategies that range from the organization of the environment to the highest quality of dialogical interaction and the adoption of clear pedagogical models stand out as the most determinants of success. The evidence compiled suggests that mediated play generates highly significant benefits for learning in cognitive and socioemotional domains that can be measured mainly in terms of language and mathematics and relationship and emotional maturation. However, implementing this practice is challenging, considering the need for a balance between spontaneity and intentionality and the continuous training and adjustment of the professional's perception of the practice. The path to advancing this practice seems to be investing in professional development focused on developing quality interaction and establishing models to properly integrate play into the curriculum. It is concluded that the educator acts as a transformative agent, whose informed and sensitive mediation is crucial to optimize the potential of play as a central pedagogical tool in Early Childhood Education, thus

boosting the child's full development.

KEYWORDS: teacher interaction; play; early childhood.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida como a etapa inicial e fundamental da educação formal, consagra o brincar não apenas como um direito inalienável da criança, mas como um pilar basilar de sua própria essência pedagógica (Trawick-Smith, 2019). Por estas razões, muito longe de ser percebido como uma atividade recreativa ou preenchimento de tempo, o brincar — sobretudo na primeira infância — configura um espaço privilegiado para a atividade exploratória, a socialização com pares, a construção de significados complexos e a promoção do desenvolvimento em todas suas dimensões. Através do brincar, as crianças estabelecem relações interativas com o mundo físico e social circundante, enquanto simultaneamente fortalecem sua capacidade inovadora/capacidade inventiva, aptidões de resolução de problemas compartilhados com seus semelhantes e competências relacionais e comunicativas.

Neste cenário dinâmico, a figura do educador emerge como central inquestionável. Sua intervenção profissional não pode ser mais reduzida à mera organização do espaço físico ou ao acesso a materiais específicos. Ao contrário, é crucial que ela se estenda por meio de mediação qualificada e intencional das experiências de brincar. Essa mediação sensível e responsiva ao contínuo interesse da criança, por sua vez, tem como objetivo intrínseco desbloquear o valor pedagógico inerente às mesmas: estabelecer “as ligações” que as crianças mesmas seriam incapazes de estabelecer sozinhas não entre brincar e aprender, mas entre suas próprias iniciativas espontâneas e autênticas e os resultados específicos do aprendizado esperado por sua faixa etária estabelecidos no currículo vigente. Além disso, porém, a qualidade intrínseca da interação elas mesmas desempenha um papel maior não só na profundidade do aprendizado que pode ser alcançado, mas também, e talvez ainda mais crucialmente, na riqueza da experiência que as crianças têm com isso. Portanto, a compreensão abrangente do papel do educador como mediador do brincar na Educação Infantil implica um afunilamento dos múltiplos aspetos e dimensões que essa figura abarca. Nos últimos anos, a literatura científica contemporânea tem estado cada vez mais interessada nas questões do brincar e na intervenção docente no campo da primeira infância. Como resultado, os pesquisadores modernos tentam fornecer subsídios teóricos sólidos e orientações práticas claras para melhorar a abordagem educacional atual para crianças pequenas que passam bastante tempo brincando. Em particular, este artigo de revisão abrangente se concentra no papel do professor/educador como um mediador e fornecedor seguro de experiências de brincar. Este artigo tem como objetivo principal descrever a fundo as estratégias de mediação, encontrar maneiras de melhorar o ensino de professores com base na abordagem atual e descobrir os desafios contínuos e as oportunidades promissoras associadas ao papel do professor como mediador de brincar. Para essa finalidade, o artigo segue os seguintes objetivos e perguntas de pesquisa. Eles incluem:

Objetivo Geral: Perceber o papel do próprio educador como mediador das experiências de brincar na educação Infantil e as implicações disso no desenvolvimento integral das crianças.

Objetivos Específicos: Descrever as estratégias de mediação adotadas; identificar as contribuições do brincar mediado para o desenvolvimento integral; analisar os desafios e as possibilidades da prática em mediação e compreender as percepções dos próprios educadores acerca disso.

Questões de pesquisa:

qual o papel do educador como mediador do brincar de fato na Educação Infantil?

quais as práticas comuns utilizadas pedagógicas que promovam essa mediação e com quais materiais esse suporte é oferecido?

como o brincar mediado pelo educador pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento infantil?

quais são os principais desafios e as possibilidades melhores do processo de mediação e quais as perspectivas principais para aprimorá-lo?

como os educadores reagem e interpretam o apoio dado ou disfarçado?2.

DESENVOLVIMENTO

Neste ponto, a seção de desenvolvimento, tem início a principal estrutura analítica deste estudo. Esta parte está interligada com a metodologia e destina-se a resumir criticamente as preocupações formuladas e a abordar as questões de pesquisa, baseando-se fortemente no trabalho de referência a fim de garantir cuidados de abordagem e direção de temas e ideias. No contexto pedagógico, o Educador, enquanto mediador da brincadeira na Educação Infantil, está associado ao campo da interação pedagógica e da didática específica da primeira infância. As perspectivas sociocultural e construtivista fornecem a base teórica que deixa claro que a interação qualificada é um motor potente de desenvolvimento e aprendizagem, tanto com crianças de sua idade quanto com adultos, em um ambiente recreativo.

MATERIAL(IS) E MÉTODOS

Este estudo emprega uma revisão de literatura, utilizando artigos científicos como material de análise primário. A busca inicial foi conduzida na base de dados Scopus. A estratégia de busca combinou termos-chave como teacher interaction; play; early childhood para identificar publicações relevantes. Uma busca preliminar identificou 19 artigos potencialmente relevantes. A etapa subsequente de seleção envolveu a leitura criteriosa de títulos, palavras-chave e resumos, aplicando critérios pré-definidos alinhados aos objetivos de pesquisa: foco na prática do brincar na educação infantil, abordagem explícita do papel ou estratégias do educador na brincadeira, discussão das contribuições do brincar para o desenvolvimento e/ou exploração dos desafios, possibilidades e percepções dos educadores sobre a mediação.

Aplicando rigorosamente esses critérios, 16 artigos foram selecionados para análise e síntese qualitativa, sendo considerados plenamente relevantes. Os 3 artigos excluídos, embora identificados na busca inicial, não abordavam a mediação docente no brincar na Educação Infantil de maneira central ou suficiente para os propósitos deste estudo. Suas temáticas divergiam do foco na interação pedagógica lúdica na primeira infância, tratando de outras faixas etárias ou aspectos não diretamente relacionados à prática do educador durante o brincar.

A análise dos 16 artigos incluídos foi realizada através de uma abordagem temática. Informações essenciais e achados principais de cada artigo foram lidos repetidamente e agrupados por similaridade de conteúdo e conexões conceituais. Isso permitiu identificar temas emergentes diretamente relacionados às questões de pesquisa: o papel do educador, estratégias de mediação, contribuições do brincar para o desenvolvimento, desafios, possibilidades de aprimoramento e percepções dos educadores. Essa síntese temática robusta serve de base para a apresentação e discussão aprofundada dos resultados.

RESULTADOS

A análise detalhada dos 16 artigos selecionados oferece um panorama consistente sobre o papel fundamental do educador na mediação do brincar na Educação Infantil. Apresenta as estratégias pedagógicas utilizadas, esclarece as contribuições significativas dessa mediação para o desenvolvimento integral das crianças e explora os desafios e possibilidades associados a essa atuação. Os estudos revisados exibem uma diversidade de abordagens metodológicas, refletindo a complexidade do fenômeno e a busca por diferentes perspectivas de investigação.

O Papel Essencial do Educador na Mediação do Brincar

A literatura converge em destacar o papel central, ativo e multifacetado do educador na potencialização e no enriquecimento das experiências de brincar. O educador não é apenas um supervisor, mas um participante engajado, intencional e responsivo que influencia a brincadeira. Zachrisen (2016), por exemplo, nota que os padrões de interação promovidos pelo professor moldam as experiências infantis com valores democráticos, evidenciando o poder da mediação na construção social. File e Kontos (1993) adicionam que educadores mais engajados e qualifi-

cados tendem a impactar positivamente a qualidade do brincar social.

O papel mediador envolve a criação deliberada de um ambiente físico e social seguro e estimulante (Yalçın & Tantekin Erden, 2018), complementada pela mediação interacional que insere intencionalidade pedagógica (Grieshaber et al., 2021; Suryani et al., 2024). Modelos como os Conceptual PlayWorlds demonstram o planejamento e a execução intencional da interação adulta para alcançar objetivos de aprendizagem (Suryani et al., 2024). A incorporação dessas práticas na rotina exige desenvolvimento profissional contínuo (Li, Fleer, Yang, 2022).

A mediação é proeminente na interação verbal e não verbal. O educador atua como coinvestigador, facilitador e coparticipante na construção do conhecimento (Bateman, 2016), fomentando o "pensamento compartilhado sustentado" (Waibel, 2021). Posturas de escuta sensível e respeito pela subjetividade infantil (Suizu, 2024; Keiffer-Lewis, 2022) validam a importância do brincar e promovem um ambiente emocionalmente seguro. Em suma, o educador é um orquestrador complexo que coordena o ambiente e as interações para conferir significado e valor pedagógico ao brincar.

Estratégias e Formas de Mediação Utilizadas pelos Educadores

A eficácia da mediação reside na aplicação estratégica de diversas abordagens, adaptadas ao contexto da brincadeira e às características das crianças. Os artigos analisam uma variedade dessas estratégias.

A interação direta, dialógica e engajada durante a brincadeira é proeminente. Pode ser através de conversas que constroem narrativas no faz de conta (Bateman, 2016), diálogos que promovem o "pensamento compartilhado sustentado" em grupos (Waibel, 2021), ou questionamentos e feedback que estimulam a reflexão (Aras, 2024). Zachrisen (2016) destaca que a natureza e os padrões dessas interações comunicam valores sociais e influenciam a identidade das crianças.

A organização e adaptação intencional do ambiente físico e a disponibilização de materiais constituem outra estratégia fundamental, frequentemente indireta. Isso inclui criar espaços externos para brincar arriscado seguro (Yalçın & Tantekin Erden, 2018) e selecionar materiais que influenciem a complexidade da brincadeira, como blocos de construção (Trawick-Smith et al., 2017). File e Kontos (1993) relacionam a qualidade geral do ambiente e a proporção adulto/criança ao engajamento docente na mediação.

Modelos pedagógicos estruturados ou propostas de atividades planejadas explicitam a intencionalidade da mediação. Os Conceptual PlayWorlds (Suryani et al., 2024; Li, Fleer, Yang, 2022) são exemplos de modelos que orientam a criação de cenários lúdicos complexos com objetivos de aprendizagem definidos, exigindo do educador a integração da estrutura à espontaneidade da brincadeira.

O brincar digital mediado surge como estratégia relevante (Rulyansah et al., 2023), uma área nova que demanda estratégias pedagógicas adaptadas. Além das ações diretas e indiretas, a postura geral do educador e sua sensibilidade às necessidades infantis são formas poderosas de mediação. Observar atentamente, demonstrar empatia e respeito pela experiência da criança (Suizu, 2024; Keiffer-Lewis, 2022) validam o brincar e criam um ambiente seguro. A mediação eficaz é uma combinação dinâmica de ação planejada, intervenção oportuna e resposta sensível ao fluxo da brincadeira.

Contribuições do Brincar Mediado pelo Educador para o Desenvolvimento Integral

A mediação qualificada e intencional do educador no brincar impacta profundamente o desenvolvimento integral das crianças, indo além do simples entretenimento. As contribuições na literatura abrangem domínios cognitivos, sociais, emocionais e físicos.

No desenvolvimento cognitivo, o brincar mediado é um catalisador para a aquisição de conceitos e habilidades. Modelos como Conceptual PlayWorlds facilitam a aprendizagem de conceitos STEM através de experiências lúdicas mediadas (Suryani et al., 2024). A mediação informada pode direcionar a exploração lúdica para a compreensão de ideias científicas e matemáticas (Suryani et al., 2024). A mediação no brincar com blocos está associada ao crescimento em habilidades matemáticas (Trawick-Smith et al., 2017).

A mediação é crucial para o desenvolvimen-

to da linguagem e comunicação. A interação no faz de conta contribui para a coprodução de conhecimento, vocabulário e narrativas complexas (Bateman, 2016). O brincar digital mediado expande o potencial para o aprendizado de linguagem (Rulyansah et al., 2023).

Adicionalmente, a mediação em brincadeiras com desafios e resolução de problemas (Conceptual PlayWorlds, brincar com blocos) estimula o pensamento crítico, planejamento, criatividade e a busca por soluções (Suryani et al., 2024; Trawick-Smith et al., 2017). A promoção do "pensamento compartilhado sustentado" (Waibel, 2021) estimula o raciocínio conjunto e a colaboração.

Em síntese, o brincar mediado transcende a exploração sensorial e motora, tornando-se um ambiente pedagógico potente para a aprendizagem cognitiva e a construção de competências linguísticas e de pensamento superior.

O impacto no desenvolvimento social e emocional é igualmente substancial. A interação do educador na brincadeira é um veículo para a aprendizagem de regras sociais, negociação, resolução de conflitos, empatia e respeito (Zachrisen, 2016; Keiffer-Lewis, 2022). Padrões de interação docente influenciam experiências com valores democráticos e pertencimento (Zachrisen, 2016). O suporte adulto qualificado incentiva interações sociais mais complexas e colaborativas (File e Kontos, 1993). A Educação Infantil mediada tem potencial para cultivar não-violência e atributos socioemocionais (Keiffer-Lewis, 2022). A mediação também pode combater estereótipos de gênero (Evans, 1998a; 1998b).

O brincar que envolve risco moderado, mediado por um ambiente seguro e suporte do educador, contribui para a autoconfiança, avaliação de riscos e resiliência emocional (Yalçın & Tantekin Erden, 2018), impactando a regulação emocional e autonomia. Embora os artigos não detalhem o desenvolvimento físico extensivamente, a mediação em atividades de movimento corporal e manipulação (brincar com blocos, brincar arriscado) oferece oportunidades para aprimorar habilidades motoras e coordenação (Trawick-Smith et al., 2017; Yalçın & Tantekin Erden, 2018), garantindo que essas explorações físicas sejam seguras e enriquecedoras. Em suma, o brincar com mediação qualificada se configura como um potente motor de desenvolvimento integral, promovendo avanços cognitivos, sociais, emocionais e capacidades físicas.

Desafios e Possibilidades na Atuação do Educador como Mediador do Brincar

Apesar da importância do educador na mediação do brincar, a prática enfrenta desafios que demandam reflexão, formação e suporte. A literatura aponta complexidades inerentes a essa atuação.

Um desafio central é conciliar o brincar livre e espontâneo, liderado pela criança, com a intencionalidade pedagógica do educador (Grieshaber et al., 2021). O educador precisa decidir quando e como intervir sem interromper o fluxo da brincadeira, sem impor sua agenda e sem minar a autonomia. Essa tensão entre abordagens child-led e teacher-directed é acentuada com crianças menores e exige um delicado equilíbrio (Grieshaber et al., 2021).

A formação inicial e contínua dos educadores é tanto um desafio quanto uma possibilidade. Muitos educadores podem se sentir despreparados para mediar intencionalmente, especialmente em novas modalidades como o brincar digital (Rulyansah et al., 2023).

As possibilidades de aprimoramento estão ligadas ao investimento em desenvolvimento profissional. A formação deve ir além da teoria, focando em habilidades práticas de interação qualificada (Aras, 2024; Mischo et al., 2023), reflexão sobre a prática (Li, Fleer, Yang, 2022) e experimentação de modelos pedagógicos para mediação intencional (Suryani et al., 2024). Desenvolver a "visão profissional" (Mischo et al., 2023), a capacidade de perceber e responder pedagogicamente, é crucial.

As percepções dos educadores sobre o valor do brincar e seu papel na mediação são fundamentais. Uma percepção que valoriza o brincar como contexto essencial para o desenvolvimento, e a mediação como enriquecimento (não controle), é essencial para uma prática qualificada (Suizu, 2024). A confiança dos pais (Antonova, 2018) pode fortalecer a colaboração sobre o valor do brincar

mediado.

A pesquisa acadêmica sobre mediação do brincar na Educação Infantil é um campo vibrante e em expansão. Novos focos, como o brincar digital (Rulyansah et al., 2023) e a mediação em contextos de diversidade cultural e inclusão (Trawick-Smith, 2019), demandam atenção. Futuras pesquisas poderiam usar abordagens mais integradas (observação e percepções), estudos longitudinais e investigações em diversos contextos culturais e socioeconômicos para enriquecer o debate e construir modelos de mediação adaptáveis e eficazes.

DISCUSSÃO

Ao sintetizar os resultados da revisão, fica patente a posição do educador como protagonista indispensável e agente transformador nas experiências de brincar na Educação Infantil. Embora o brincar seja inerentemente autônomo e motivado pela criança, seu rico potencial pedagógico é amplificado de maneira significativa pela mediação intencional e sensível do adulto. Esta discussão aprofunda a intrincada ligação entre o papel singular do educador, a variedade de estratégias de mediação empregadas e o impacto direto e multifacetado no desenvolvimento infantil, além de examinar criticamente os desafios e as promissoras possibilidades que caracterizam essa prática vital.

A notável diversidade de estratégias de mediação identificadas na literatura – desde a gestão cuidadosa do ambiente físico e a seleção de materiais até a interação dialógica qualificada e a incorporação de propostas pedagógicas estruturadas – ressalta a complexidade e a versatilidade exigidas do educador (Aras, 2024; Bateman, 2016; Suryani et al., 2024; Yalçın & Tantekin Erden, 2018). Um argumento central que emerge consistentemente é a primazia da qualidade da interação (Mischo et al., 2023; Waibel, 2021). Não basta a simples presença do educador; é imperativo que ele saiba interagir eficazmente para estimular o pensamento crítico, a colaboração, a negociação de significados e a conexão da experiência lúdica com conceitos e conhecimentos mais amplos (Waibel, 2021; Suryani et al., 2024). A mediação verdadeiramente eficaz não é um processo passivo, mas sim ativo, dinâmico e reflexivo, exigindo do educador o desenvolvimento e a aplicação de habilidades sofisticadas de observação atenta, escuta sensível e resposta pedagógica oportuna, complementadas por um repertório didático diversificado.

As evidências compiladas neste estudo solidificam a premissa de que o brincar mediado constitui um veículo pedagógico excepcionalmente potente para o desenvolvimento integral da criança. As contribuições para o desenvolvimento cognitivo, abarcando áreas como STEM, matemática e linguagem, são claramente demonstradas e documentadas quando a mediação é empregada intencionalmente para guiar a exploração dentro do contexto lúdico (Suryani et al., 2024; Trawick-Smith et al., 2017; Rulyansah et al., 2023). De igual modo, e de forma igualmente crucial, a mediação no brincar influencia o desenvolvimento social e emocional, atuando como facilitadora na aprendizagem de valores sociais, na promoção de interações positivas entre pares e no apoio ao desenvolvimento da regulação emocional (Zachrisen, 2016; Keiffer-Lewis, 2022; Yalçın & Tantekin Erden, 2018). Nesse sentido mais amplo, a mediação atua como uma ponte vital que conecta a experiência subjetiva e intrínseca da criança no brincar a conhecimentos, competências e valores culturalmente relevantes e socialmente valorizados.

No entanto, a prática da mediação, apesar de seu inestimável valor, é intrinsecamente desafiadora. A dialética entre respeitar a autonomia da criança no brincar livre e espontâneo e a necessidade de perseguir objetivos de aprendizagem através da intencionalidade pedagógica configura um dilema prático e conceitual constante para os educadores (Grieshaber et al., 2021). Essa polaridade não é uma dicotomia simplista, mas um desafio a ser habilmente manejado, exigindo do educador a capacidade de alternar fluidamente entre diferentes níveis de envolvimento e diretividade, selecionando a abordagem mais pertinente para cada contexto específico da brincadeira. A literatura sugere que a formação profissional, muitas vezes inadequada, e a falta de clareza conceitual sobre como integrar significativamente o brincar ao currículo contribuem

para exacerbar esse desafio (Li, Fleer, Yang, 2022; Rulyansah et al., 2023).

As promissoras possibilidades de aprimoramento da prática mediadora estão intimamente ligadas ao investimento estratégico no desenvolvimento profissional dos educadores. A formação deve transcender a mera transmissão de teoria, priorizando o desenvolvimento de habilidades práticas de interação pedagógica qualificada (Aras, 2024; Mischo et al., 2023), a capacidade de reflexão crítica (Li, Fleer, Yang, 2022) e a familiarização com modelos pedagógicos que ofereçam bases conceituais e práticas para a mediação intencional (Suryani et al., 2024). O cultivo da "visão profissional" (Mischo et al., 2023), ou seja, a habilidade de perceber, interpretar e responder pedagogicamente aos eventos do brincar, é um componente formativo crucial.

As percepções e crenças dos educadores sobre o valor intrínseco do brincar e seu próprio papel ativo na sua facilitação e enriquecimento são de suma importância. Uma percepção que valoriza o brincar não apenas como recreação, mas como um contexto essencial para o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões, e que compreende a mediação como um processo de enriquecimento e potencialização, é fundamental para uma prática pedagógica qualificada (Suizu, 2024). A confiança dos pais (Antonova, 2018) pode ser aproveitada para construir uma parceria colaborativa que reforce a compreensão mútua sobre o valor pedagógico do brincar mediado.

A análise dos artigos sugere que a pesquisa acadêmica sobre a mediação do brincar na Educação Infantil é um campo dinâmico e multifacetado. Novos focos, como a mediação no brincar digital (Rulyansah et al., 2023) ou em contextos de diversidade cultural e inclusão (Trawick-Smith, 2019), estão emergindo e requerem atenção. Para impulsionar o conhecimento, futuras pesquisas poderiam adotar abordagens metodológicas mais integradas (combinando observações e percepções), estudos longitudinais e investigações em diversos contextos culturais e socioeconômicos.

Em síntese, a discussão dos resultados reforça vigorosamente o papel do educador como pilar essencial na promoção de um brincar de alta qualidade. Sua mediação, informada por conhecimento teórico-prático, planejada e sensível às necessidades infantis, é o elo crucial que conecta o brincar ao desenvolvimento integral, preparando a criança para futuros desafios e aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, uma revisão aprofundada da literatura científica, teve como objetivo principal analisar o papel fundamental do educador como mediador das experiências de brincar na Educação Infantil, investigando suas estratégias, contribuições para o desenvolvimento infantil, desafios e possibilidades de aprimoramento. Os achados da análise confirmam inequivocamente a natureza indispensável, complexa e multifacetada dessa função pedagógica vital.

Restou claro que o educador supera o papel de mero supervisor de atividades, posicionando-se como um mediador proativo, engajado e eminentemente intencional. Sua mediação se manifesta concretamente através de uma vasta gama de estratégias, destacando-se a organização e adaptação cuidadosa do ambiente físico, a seleção estratégica de materiais, o uso de interações verbais e não verbais de alta qualidade, a promoção ativa de diálogos que estimulam o pensamento compartilhado, e a introdução planejada de propostas pedagógicas e modelos que integram o brincar a objetivos de aprendizagem específicos.

As contribuições do brincar mediado para o desenvolvimento integral das crianças revelaram-se substanciais, abrangentes e multifacetadas. A mediação docente qualificada impulsiona significativamente o desenvolvimento cognitivo, enriquecendo a aprendizagem de conceitos fundamentais em áreas como linguagem, matemática e STEM. Igualmente importante, a mediação qualificada no contexto do brincar fomenta ativamente o desenvolvimento social e emocional, auxiliando as crianças na construção de relações positivas, na internalização de valores sociais, na gestão de riscos e na promoção da empatia e cooperação.

Apesar de seu valor inestimável e múltiplas contribuições, a prática da mediação apre-

senta desafios intrínsecos. Nota-se a necessidade constante de um equilíbrio dinâmico e sensível entre respeitar a espontaneidade, autonomia e liberdade da criança no brincar livre e a intencionalidade educativa do adulto. Soma-se a isso a demanda por formação contínua e aprimoramento das habilidades de interação pedagógica e da capacidade de desenvolver uma visão profissional que permita ao educador agir eficazmente. Contudo, esses desafios são contrabalançados por claras possibilidades de avanço, focadas no investimento estratégico em desenvolvimento profissional para capacitar educadores e integrar o brincar ao currículo de forma profunda e significativa.

Conclui-se, portanto, que o educador é o agente primordial, o pilar fundamental e insubstituível para transformar o vasto potencial inerente ao brincar em realidade concreta para o desenvolvimento pleno das crianças na Educação Infantil. Sua mediação, baseada em conhecimento, estrategicamente planejada e sensível, não é um apêndice, mas um componente vital de uma prática pedagógica de alta qualidade. Essa prática não só valoriza o brincar como direito universal, mas o compreende e utiliza como via essencial para aprendizagem, exploração e crescimento na primeira infância. O fortalecimento da formação e o suporte institucional aos educadores em seu papel mediador são, assim, um investimento estratégico para a excelência na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARAS, S. Employing learning-oriented assessment to develop early childhood preservice teachers' interaction skills. Learning: Research and Practice, v. 10, n. 1, p. 44-57, 2024. DOI: 10.1080/23735082.2023.2216210.

ANTONOVA, N. L. The specifics of parent--teacher interaction in early childhood education. Obrazovanie i Nauka, v. 20, n. 2, p. 147-161, 2018. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-147161.

BATEMAN, A. Conversation analysis and early childhood education: The co-production of knowledge and relationships. [S. l.]: Taylor and Francis, 2016. DOI: 10.4324/9781315574158.

EVANS, K. S. Combating gender disparity in education: Guidelines for early childhood educators. Early Childhood Education Journal, v. 26, n. 2, p. 83-87, 1998. DOI: 10.1023/A:1022999128728.

EVANS, K. S. Combating gender disparity in education: Guidelines for early childhood educators. Early Childhood Education Journal, v. 26, n. 2, p. 117-123, 1998. DOI: 10.1023/a:1022911631454.

FILE, N.; KONTOS, S. The Relationship of Program Quality to Children'S Play in Integrated Early Intervention Settings. Topics in Early Childhood Special Education, v. 13, n. 1, p. 1-18, 1993. DOI: 10.1177/027112149301300104.

GRIESHABER, S. et al. Intentional teaching in early childhood education: A scoping review. Review of Education, v. 9, n. 3, art. no. e3309, 2021. DOI: 10.1002/rev3.3309.

KEIFFER-LEWIS, V. Developing a culture of nonviolence through cultural humility professional development: Cultural humility professional development for nonviolence. In: Research Anthology on Modern Violence and Its Impact on Society. Volume 3. [S. l.]: IGI Global, 2022. p. 1035-1046. DOI: 10.4018/978-1-6684-7464-8.ch056.

LI, L.; FLEER, M.; YANG, N. Studying teacher professional development: how a Chinese kindergarten teacher brings play practices into the program. Early Years, v. 42, n. 1, p. 104118, 2022. DOI: 10.1080/09575146.2021.2000942.

MISCHO, C.; WOLSTEIN, K.; PETERS, S. Professional vision and interaction of early childhood teachers. Zeitschrift fur Padagogische Psychologie, v. 37, n. 1-2, p. 72-86, 2023. DOI: 10.1024/1010-0652/a000285.

RULYANSAH, A. et al. Digital Play for Enhancing Language Learning in Early Grades. Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi, v. 13, n. 2, p. 182-190, 2023. DOI: 10.47750/pegegog.13.02.22. SUIZU, S. Sozo Kurahashi's philosophy of Japanese early childhood education and care: An analysis of poetic descriptions of his interactions with children.

Global Studies of Childhood, 2024. [prelo]. DOI: 10.1177/20436106241303759.
SURYANI, A. et al. Contributing to SDGs Through Conceptual PlayWorlds: Changing the STEM Story for Children, Families and Teachers. In: International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Volume 42. [S. l.]: Springer Science and Business Media B.V., 2024. p. 59-70. DOI: 10.1007/978-3-031-56484-0_5.

TRAWICK-SMITH, J. Young children's play: Development, disabilities, and diversity. [S. l.]: Taylor and Francis, 2019. DOI: 10.4324/9780367198077.

TRAWICK-SMITH, J. et al. Block play and mathematics learning in preschool: The effects of building complexity, peer and teacher interactions in the block area, and replica play materials.

Journal of Early Childhood Research, v. 15, n. 4, p. 433-448, 2017. DOI: 10.1177/1476718X16664557.

WAIBEL, A. The visualisation of polyadic sustained shared thinking interactions: A methodological approach. Forum Qualitative Sozialforschung, v. 22, n. 2, art. 4, 2021. DOI: 10.17169/fqs-22.2.3566.

YALÇIN, F.; TANTEKIN ERDEN, F. Risky play in early childhood education: A risk worth taking [Erken çocukluk döneminde riskli oyunlar: Risk almaya değer]. Elementary Education Online, v. 17, n. 4, p. 1847-1860, 2018. DOI: 10.17051/ilkonline.2019.506862.

ZACHRISEN, B. The Contribution of Different Patterns of Teachers' Interactions to Young Children's Experiences of Democratic Values During Play. International Journal of Early Childhood, v. 48, n. 2, p. 179-192, 2016. DOI: 10.1007/s13158-016-0166-0.

O USO DO BRINCAR NA ABORDAGEM TERAPÊUTICA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

ALEXSANDRA RICZ DE MELO SOUZA

RESUMO

O uso do brincar na abordagem terapêutica de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) é fundamental para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como comunicação, interação social e regulação emocional. O brincar permite que as crianças explorem o mundo ao seu redor de forma lúdica, facilitando a aquisição de competências sociais e emocionais que, muitas vezes, são desafiadoras para quem tem TEA. A terapia lúdica pode ser aplicada para estimular a comunicação, melhorar as interações sociais e promover a autorregulação. O brincar tem como objetivo principal ajudar na estimulação de áreas frequentemente afetadas pelo TEA, como a linguagem, a flexibilidade cognitiva e o controle emocional. Atividades lúdicas, como jogos simbólicos, também auxiliam na compreensão de emoções e nas relações interpessoais. As abordagens terapêuticas que utilizam o brincar incluem a Terapia de Integração Sensorial, Análise Comportamental Aplicada (ABA), e Terapia de Brincadeira Dirigida, todas voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Embora o brincar seja uma estratégia valiosa, ele pode apresentar desafios, já que algumas crianças com TEA têm dificuldades em se engajar em atividades lúdicas. Portanto, é essencial que as intervenções sejam personalizadas e adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada criança. Em resumo, o brincar é uma ferramenta poderosa no tratamento de crianças com TEA, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento e qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar Terapêutico, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Desenvolvimento Infantil, Intervenção Precoce

INTRODUÇÃO

O brincar constitui uma atividade essencial no desenvolvimento infantil e tem se consolidado como uma importante ferramenta terapêutica para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa condição é caracterizada por dificuldades significativas na comunicação, na interação social e na presença de comportamentos repetitivos ou restritivos, o que pode comprometer a capacidade da criança de se engajar espontaneamente em atividades lúdicas. Nesse contexto, o brincar adquire um papel fundamental, não apenas como meio de expressão e aprendizado, mas também como estratégia terapêutica voltada à promoção de habilidades essenciais e à melhoria da qualidade de vida da criança.

A aplicação do brincar em contextos terapêuticos envolve o uso de atividades lúdicas com objetivos definidos, voltadas ao estímulo da comunicação, ao desenvolvimento da socialização, ao fortalecimento do controle emocional e à promoção da flexibilidade cognitiva. Para muitas crianças, brincar é uma atividade natural; no entanto, no caso de crianças com TEA, a participação lúdica frequentemente requer adaptações e mediações específicas, de modo a atender às suas necessidades particulares. A estruturação das brincadeiras deve considerar o nível de desenvolvimento da criança, seus interesses, sensibilidades sensoriais e o contexto em que está inserida, permitindo que o brincar se torne acessível, prazeroso e funcional.

No Brasil, essa perspectiva terapêutica do brincar tem sido amplamente reconhecida e incorporada por profissionais que atuam com o público autista. As intervenções são planejadas com base nas características individuais de cada criança e buscam criar vínculos afetivos sólidos entre terapeuta e paciente, favorecendo um ambiente de confiança e acolhimento. As atividades lúdicas são utilizadas como mediadoras na construção de habilidades sociais e comunicativas, na imitação de comportamentos e na internalização de regras sociais. Essa abordagem respeita o ritmo de cada criança e valoriza a ludicidade como um caminho para o aprendizado significativo.

Dentre as práticas estruturadas que utilizam

o brincar como recurso terapêutico, destacam-se modelos como a Terapia de Integração Sensorial e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Na primeira, o brincar é utilizado para estimular a organização das respostas sensoriais e melhorar a percepção do corpo e do ambiente. Já na ABA, as atividades lúdicas são planejadas com o intuito de reforçar comportamentos adequados e ensinar habilidades funcionais de forma sistemática. Ambas as abordagens têm mostrado resultados positivos na promoção do desenvolvimento infantil, especialmente quando aplicadas de forma consistente e adaptadas às particularidades do TEA.

O brincar simbólico, ou de faz de conta, também desempenha um papel relevante nas intervenções terapêuticas. Esse tipo de brincadeira, que envolve representação, imitação e expressão de sentimentos, contribui para o desenvolvimento da empatia, da linguagem e da compreensão de normas sociais. Por meio de histórias, jogos de papéis e situações simuladas, as crianças têm a oportunidade de explorar emoções, aprender a se colocar no lugar do outro e exercitar diferentes formas de interação. Essas experiências lúdicas favorecem a aquisição de habilidades que podem ser transferidas para o convívio social cotidiano.

Entretanto, a utilização do brincar na terapia de crianças com TEA exige atenção a diversos desafios. É comum que essas crianças apresentem dificuldades em iniciar ou manter brincadeiras espontaneamente, demonstrando pouco interesse por atividades convencionais ou restringindo-se a padrões repetitivos. Essas limitações exigem do profissional uma postura ativa, com intervenções planejadas e ajustadas constantemente, de modo a estimular a curiosidade, a interação e a exploração de novas possibilidades. A personalização do processo terapêutico é essencial para que as atividades propostas realmente contribuam para o desenvolvimento da criança.

Portanto, o brincar, quando incorporado de forma intencional e sensível às intervenções terapêuticas, torna-se um instrumento potente na promoção do desenvolvimento global de crianças com TEA. Ele favorece o avanço das competências cognitivas, emocionais e sociais, ao mesmo tempo em que respeita a singularidade de cada criança. Por meio de um ambiente lúdico, seguro e acolhedor, é possível criar oportunidades ricas de aprendizagem, estimular o protagonismo infantil e ampliar os caminhos para uma participação mais plena na vida em sociedade.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA TERAPÊUTICA

Brincar é um comportamento natural e fundamental para o desenvolvimento das crianças. Através do brincar, elas aprendem a explorar o mundo, a entender emoções, a criar relações sociais e a resolver problemas. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas habilidades podem ser mais difíceis de adquirir, já que elas frequentemente apresentam dificuldades em estabelecer conexões sociais, compreender normas sociais e expressar suas emoções de forma adequada. O brincar, portanto, torna-se uma ferramenta essencial para promover a socialização e o desenvolvimento global da criança com TEA, uma vez que envolve, de maneira lúdica, diversos aspectos do aprendizado e da interação com o mundo.

No contexto terapêutico, o brincar pode ser utilizado como uma estratégia para melhorar a comunicação e a interação social das crianças com TEA. Através do uso de brinquedos, jogos simbólicos e atividades lúdicas, o terapeuta pode criar situações que estimulam a criança a se envolver em interações sociais, a compreender melhor as emoções e a desenvolver habilidades cognitivas e motoras. O brincar também pode ser visto como uma via para a expressão de sentimentos e necessidades que, muitas vezes, as crianças com TEA não conseguem comunicar verbalmente (Barbosa, 2015).

Segundo Gagliardi (2007), o brincar terapêutico permite que a criança com TEA desenvolva, de forma gradual, habilidades que são fundamentais para seu processo de adaptação social e emocional. Através da interação com o terapeuta e com outros elementos lúdicos, a criança aprende a lidar com frustrações, compartilhar, fazer escolhas e compreender a importância das regras sociais. Além disso, o jogo simbólico pode ser utilizado para estimular a imitação e a capacidade

de criar narrativas, essenciais para a construção de uma comunicação mais eficiente (Moreira, 2010). O brincar terapêutico é uma abordagem fundamental no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois permite o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais de forma natural e envolvente. Ele é utilizado como uma ferramenta para promover a interação, a comunicação, a expressão emocional e a compreensão de normas sociais, aspectos que muitas vezes são desafiadores para as crianças com TEA. Esse tipo de brincar, diferentemente do brincar espontâneo, é estruturado e mediado por um terapeuta, que orienta a criança em atividades específicas, com objetivos claros e adaptados às suas necessidades individuais.

Através do brincar terapêutico, a criança com TEA é estimulada a explorar diferentes formas de comunicação, incluindo a não verbal, e a desenvolver habilidades como o compartilhamento de atenção e a reciprocidade social. A intervenção lúdica também possibilita a construção de um vínculo afetivo entre a criança e o terapeuta, elemento essencial para o processo terapêutico, pois a relação de confiança permite que a criança se sinta segura para se expressar e interagir. Como destaca Gagliardi (2007), o brincar terapêutico pode ser um espaço onde a criança se sente mais livre e menos pressionada, o que facilita a aprendizagem e a aquisição de novas habilidades. Dentro desse contexto, os jogos simbólicos se apresentam como uma forma de brincar altamente eficaz para o desenvolvimento de crianças com TEA, pois envolvem a utilização de objetos ou ações para representar algo que não está fisicamente presente. O jogo simbólico é um tipo de brincadeira em que a criança utiliza a imaginação para criar cenários, personagens e situações, desenvolvendo sua capacidade de imitação, narrativa e expressão emocional.

De acordo com Lima (2008), o jogo simbólico ajuda a criança a compreender o mundo ao seu redor, a lidar com suas emoções e a elaborar experiências cotidianas de maneira mais compreensível. Crianças com TEA, frequentemente, têm dificuldade em entender e expressar emoções de maneira adequada, mas, através do jogo simbólico, elas podem representar situações que envolvem sentimentos e interações sociais, facilitando a compreensão dessas experiências. Por exemplo, brincar de "casinha" ou simular que um brinquedo está triste pode ser uma maneira de a criança explorar emoções de uma forma segura e controlada, ao mesmo tempo em que aprende sobre as respostas emocionais de outros.

A importância do jogo simbólico no tratamento de crianças com TEA é amplamente reconhecida na literatura. Segundo Souza (2013), o jogo simbólico favorece o desenvolvimento da empatia e da teoria da mente — a habilidade de entender que outras pessoas têm pensamentos, sentimentos e perspectivas diferentes das suas. Essas habilidades sociais são essenciais para a criança aprender a interagir de maneira mais eficaz com outras pessoas. Por exemplo, quando uma criança brinca de simular uma conversa ou de cuidar de uma boneca, ela começa a praticar comportamentos que envolvem o reconhecimento das necessidades e emoções do outro, como a escuta e o cuidado.

O jogo simbólico também é importante para a flexibilidade cognitiva, que é frequentemente afetada em crianças com TEA. A prática de criar histórias e cenários imaginários permite que a criança desenvolva a capacidade de lidar com diferentes pontos de vista e de se adaptar a novas situações, algo essencial para a resolução de problemas e para a adaptação social. Como aponta Moreira (2010), as brincadeiras simbólicas promovem a cognição social, pois exigem que a criança entenda e se adapte às regras que surgem nas interações lúdicas, mesmo que essas regras sejam temporárias ou improvisadas.

Além disso, os jogos simbólicos contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Através dessas brincadeiras, a criança é incentivada a usar palavras, gestos e expressões para representar objetos ou situações. Isso pode facilitar o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, aspectos muitas vezes desafiadores para as crianças com TEA. De acordo com Barbosa (2015), ao se envolver em jogos simbólicos, a criança aprende a usar a linguagem de maneira mais flexível, como um meio de ex-

pressar ideias, sentimentos e necessidades.
Embora o brincar terapêutico e os jogos simbólicos sejam ferramentas poderosas no desenvolvimento das crianças com TEA, é importante destacar que essas atividades devem ser cuidadosamente adaptadas ao perfil de cada criança. Algumas crianças com TEA podem ter dificuldades em se engajar em jogos simbólicos, especialmente se apresentarem um nível mais alto de comprometimento, como é o caso de algumas crianças com autismo severo. Nesse sentido, o terapeuta deve ser sensível ao ritmo e ao nível de desenvolvimento de cada criança, ajustando as atividades lúdicas conforme necessário para garantir que elas sejam eficazes e significativas.
Para Souza (2013), as atividades lúdicas estruturadas podem ser fundamentais para ajudar as crianças com TEA a melhorar suas competências sociais, como a compreensão de emoções e a prática de comportamentos adequados em situações sociais. O brincar, quando mediado pelo terapeuta, oferece oportunidades para a criança vivenciar interações que envolvem empatia, troca e o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas. As brincadeiras simbólicas, por exemplo, ajudam as crianças a entenderem a dinâmica de outras pessoas e a construir significados sobre o que ocorre ao seu redor, promovendo, assim, uma integração mais eficaz com o ambiente social.
A adaptação do brincar às necessidades da criança com TEA também é destacada por Lima (2008), que afirma que as atividades lúdicas devem ser ajustadas conforme as particularidades de cada criança. Muitas vezes, é necessário que o terapeuta proponha jogos e brinquedos que atendam ao nível de desenvolvimento da criança, incentivando-a a expandir suas habilidades de forma gradual e respeitando seu ritmo. O brincar, assim, não deve ser visto como uma atividade isolada, mas como parte de uma abordagem terapêutica mais ampla, que visa integrar as funções cognitivas, emocionais e sociais da criança.
Além disso, o brincar também favorece o processo de autorregulação emocional, como sugere Almeida (2017). A interação com o ambiente lúdico permite que a criança com TEA aprenda a lidar com situações de frustração, ansiedade e insegurança, promovendo a construção de uma maior resiliência emocional. Esse processo é fundamental para que a criança consiga reagir de maneira mais adaptativa a desafios cotidianos e para que possa desenvolver um senso de autonomia e confiança em si mesma.
Portanto, o brincar terapêutico desempenha um papel essencial no desenvolvimento de crianças com TEA, promovendo a aprendizagem de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Quando mediado de forma estratégica, o brincar pode ser uma poderosa ferramenta para estimular a comunicação, a interação social e o autocuidado, ajudando as crianças a se integrarem mais plenamente no mundo ao seu redor e a melhorar sua qualidade de vida

ABORDAGENS TERAPÊUTICAS QUE UTILIZAM O BRINCAR

Existem várias abordagens terapêuticas que incorporam o brincar como uma estratégia central no tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas abordagens visam melhorar diferentes áreas do desenvolvimento, tais como a comunicação, habilidades sociais, regulação emocional e flexibilidade cognitiva, frequentemente afetadas por esse transtorno. A seguir, são apresentadas algumas das abordagens mais relevantes que utilizam o brincar como ferramenta terapêutica.
Terapia de Integração Sensorial é uma abordagem que trabalha com a estimulação dos sentidos para melhorar a resposta da criança a estímulos ambientais e sociais. De acordo com Ayres (2005), a Terapia de Integração Sensorial utiliza atividades lúdicas para explorar diferentes texturas, sons e movimentos, permitindo que a criança experimente e se adapte ao seu ambiente de forma mais eficiente. A ideia é que, ao experimentar e interagir com materiais sensoriais em um contexto controlado, a criança consiga desenvolver respostas mais adequadas a estímulos do mundo real. Para as crianças com TEA, que muitas vezes apresentam dificuldades sensoriais, essa abordagem é particularmente útil.
Já a Análise Comportamental Aplicada (ABA),

proposta por Lovaas (1987), utiliza o brincar como uma maneira de reforçar comportamentos desejáveis e ensinar novas habilidades. A ABA baseia-se no princípio do reforço positivo, utilizando recompensas para incentivar a repetição de comportamentos sociais e comunicativos adequados. O brincar, nesse contexto, é estruturado de forma que a criança seja incentivada a interagir com brinquedos ou com o terapeuta, visando o desenvolvimento de habilidades como a comunicação, a interação social e a autonomia. Como Lovaas (1987) aponta, o uso de brincadeiras durante a terapia de ABA pode ser eficaz para ensinar habilidades de forma gradual, aumentando a motivação e o engajamento da criança.

A Terapia de Brincadeira Dirigida (Child-Centered Play Therapy), abordada por Landreth (2012), é outra estratégia terapêutica importante, na qual o terapeuta guia a criança em atividades lúdicas específicas para promover o desenvolvimento social e emocional. O objetivo dessa abordagem é criar um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança possa expressar suas emoções e sentimentos através do brincar. O terapeuta observa as escolhas da criança e interage de forma não diretiva, permitindo que a criança lidere o processo terapêutico. Segundo Landreth (2012), o brincar facilita a expressão de emoções reprimidas, promove a autorregulação emocional e reforça o vínculo terapêutico, o que é essencial para o sucesso do tratamento.

Além dessas abordagens mais estruturadas, as brincadeiras simbólicas e de faz de conta têm um papel central no desenvolvimento de crianças com TEA. De acordo com Souza (2013), essas brincadeiras estimulam a imaginação da criança, ajudando a desenvolver habilidades de comunicação e compreensão do mundo ao seu redor. Por meio da simulação de cenários, como brincar de "casinha" ou de "super-herói", a criança tem a oportunidade de aprender sobre papéis sociais, expressar emoções e entender as interações interpessoais de forma mais concreta. Essas atividades são particularmente eficazes para ajudar crianças com TEA a desenvolverem a teoria da mente e a empatia, habilidades muitas vezes desafiadoras para esse grupo.

O principal objetivo do brincar na terapia de crianças com TEA é promover o desenvolvimento de áreas que frequentemente são afetadas por esse transtorno. Alguns dos objetivos específicos incluem:

Estimulação da comunicação: Crianças com TEA geralmente apresentam dificuldades na comunicação verbal e não verbal. Atividades lúdicas podem ajudar a incentivar a comunicação, seja ela verbal ou por meio de gestos e sinais. Gagliardi (2007) destaca que o brincar terapêutico pode proporcionar um ambiente seguro onde a criança possa se expressar sem a pressão de uma interação social formal, facilitando o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Aprimoramento das habilidades sociais: O brincar em grupo ou com o terapeuta pode ensinar habilidades importantes, como fazer turnos, compreender as regras sociais e compartilhar brinquedos. De acordo com Barbosa (2015), o brincar em situações controladas e orientadas pelo terapeuta permite que a criança com TEA pratique interações sociais de maneira gradual, aumentando sua confiança para interagir em contextos mais amplos.

Desenvolvimento da regulação emocional: Atividades lúdicas também podem ser usadas para ajudar as crianças a reconhecerem e lidar com suas emoções, promovendo a autorregulação e o controle emocional. Souza (2013) aponta que o brincar pode ser um recurso terapêutico eficaz para a criança com TEA, ajudando-a a gerenciar suas reações emocionais, como frustração e ansiedade, através da repetição de situações desafiadoras em um ambiente seguro.

Promoção da flexibilidade cognitiva: Muitas crianças com TEA têm dificuldades com mudanças e a flexibilidade. O brincar pode ajudá-las a desenvolver essa habilidade, ao apresentar novas situações e contextos. O trabalho de Lima (2008) sugere que o brincar terapêutico, ao incorporar variações nas atividades, pode ajudar as crianças a se adaptarem melhor a mudanças e a desenvolver estratégias para lidar com novas experiências de forma mais flexível e menos ansiosa.

Em suma, o uso do brincar nas abordagens terapêuticas para crianças com TEA é uma estratégia rica e multifacetada que busca o

desenvolvimento de várias áreas do comportamento e da cognição. Quando incorporado adequadamente, o brincar terapêutico pode oferecer oportunidades para a criança explorar, aprender e se adaptar de forma gradual e prazerosa, promovendo avanços significativos em sua integração social e emocional.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES

Apesar de sua importância, o uso do brincar na terapia de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode apresentar diversos desafios que exigem uma abordagem cuidadosa e adaptada às particularidades de cada criança. A natureza do TEA pode tornar o processo terapêutico mais complexo, visto que as crianças com esse transtorno frequentemente enfrentam dificuldades significativas em áreas como comunicação, socialização, regulação emocional e tolerância a frustrações. Tais dificuldades podem impactar diretamente sua capacidade de se engajar de forma produtiva nas atividades lúdicas propostas pelo terapeuta. Um dos principais desafios no uso do brincar terapêutico é a falta de interesse ou motivação da criança para participar de jogos ou atividades lúdicas. Muitas crianças com TEA têm interesses restritos ou preferências muito específicas por certos objetos ou atividades, o que pode dificultar sua participação em brincadeiras mais amplas ou que envolvam outros componentes lúdicos. Segundo Barbosa (2015), a falta de interesse pode ser particularmente desafiadora quando se trata de atividades coletivas, nas quais a interação social é essencial. Algumas crianças podem resistir a participar de brincadeiras que envolvem troca ou imitação, uma vez que não entendem o valor dessas interações ou simplesmente não têm interesse em atividades que não atendem aos seus interesses específicos. Nesse contexto, o terapeuta precisa ser altamente criativo e sensível para adaptar os brinquedos e jogos, tornando-os mais atraentes e significativos para a criança, de modo a incentivar sua participação.

Além disso, a baixa tolerância à frustração é uma característica comum em muitas crianças com TEA. O brincar terapêutico, especialmente quando envolve jogos que exigem turnos ou a resolução de problemas, pode ser frustrante para elas, já que a criança pode não compreender a lógica das regras ou os limites impostos pela atividade. A frustração pode gerar reações intensas, como comportamentos agressivos, crises de choro ou retirada, o que pode interromper o progresso terapêutico. De acordo com Lima (2008), em situações como essas, é fundamental que o terapeuta possua estratégias adequadas para ajudar a criança a lidar com essas emoções, como oferecer apoio verbal, redirecionar o foco da criança para outro aspecto da brincadeira ou modificar a atividade para reduzir a dificuldade e aumentar a sensação de sucesso. A frustração e a falta de interesse em atividades lúdicas ou sociais são aspectos frequentemente observados em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas reações podem ser explicadas por diversos fatores relacionados às características centrais desse transtorno. Uma das principais razões está relacionada às dificuldades de comunicação e interação social. Crianças com TEA muitas vezes não compreendem o valor das interações sociais ou não sabem como se engajar de forma significativa em brincadeiras com outras crianças. Elas podem não entender a importância de fazer turnos, dividir brinquedos ou interagir de forma cooperativa, o que leva à falta de interesse nas brincadeiras que envolvem essas trocas sociais. Além disso, essas crianças podem ter dificuldade em reconhecer ou processar as emoções dos outros, o que torna ainda mais desafiador o envolvimento em jogos sociais.

Outro fator importante para a frustração e a falta de interesse nas atividades lúdicas é a sensibilidade sensorial. Muitas crianças com TEA têm uma percepção sensorial alterada, podendo ser excessivamente sensíveis ou, ao contrário, pouco sensíveis a estímulos como luzes, sons ou texturas. Isso pode tornar o brincar uma experiência desconfortável ou até aversiva, principalmente quando os brinquedos ou jogos envolvem estímulos sensoriais intensos ou inesperados. A hiper ou hipossensibilidade sensorial pode levar a uma reação emocional intensa, como irritabilidade, agressividade ou até retirada, o que compromete o engajamento da criança

em atividades lúdicas.

Além disso, a regulação emocional é outra área frequentemente comprometida nas crianças com TEA. A dificuldade em controlar as emoções, especialmente em situações de frustração, pode ser um obstáculo significativo no processo de brincadeira. Quando a criança enfrenta um desafio ou uma dificuldade durante o brincar, ela pode não saber como lidar com esse desconforto, o que resulta em reações intensas, como choro, gritos ou comportamentos desafiadores. A falta de tolerância à frustração é uma característica comum, e as crianças com TEA podem se sentir sobrecarregadas quando não conseguem atingir um objetivo de forma imediata, como concluir uma tarefa ou ganhar um jogo. Isso pode levá-las a abandonar a atividade ou a demonstrar resistência a participar de novas brincadeiras.

Os interesses restritos e os comportamentos repetitivos também são fatores que contribuem para a falta de interesse em atividades lúdicas mais amplas. Muitas crianças com TEA têm um foco intenso e exclusivo em certos objetos ou atividades, o que pode torná-las menos motivadas a explorar novas opções de brincadeiras. Elas podem preferir atividades que envolvam seus interesses específicos, como organizar objetos de maneira repetitiva ou brincar com itens que sigam um padrão predeterminado, em vez de participar de jogos que envolvam regras ou interação social. A flexibilidade cognitiva limitada também está diretamente relacionada a essa falta de interesse. Crianças com TEA podem se sentir desconfortáveis e frustradas quando as atividades exigem mudanças ou adaptação, como novas regras ou a introdução de novos brinquedos, pois essas mudanças podem ser vistas como ameaças à sua rotina ou estrutura previsível.

Outro desafio que pode surgir no uso do brincar terapêutico é a dificuldade de adaptação das atividades ao nível de desenvolvimento da criança. Como as crianças com TEA apresentam uma grande variabilidade em suas habilidades cognitivas, motoras e sociais, é essencial que o terapeuta ajuste as atividades de acordo com o perfil individual de cada criança. O jogo simbólico, por exemplo, pode ser uma estratégia muito eficaz para muitas crianças com TEA, mas pode não ser bem aceito por crianças com comprometimento mais severo, que podem ter dificuldade em compreender ou imitar ações simbólicas. Nesse caso, é necessário que o terapeuta utilize jogos mais concretos e com uma estrutura clara, como brinquedos que imitam atividades do cotidiano (por exemplo: brinquedos de cozinha, carros, figuras de animais), para que a criança possa começar a praticar a troca de turnos ou as interações sociais simples.

Ainda nesse sentido, o tempo e a capacidade de concentração são considerações importantes a serem levadas em conta. Crianças com TEA podem ter dificuldades para se concentrar por períodos prolongados em uma atividade. Algumas podem se distrair facilmente ou perder o interesse rapidamente, o que torna o brincar terapêutico desafiador, pois a duração e a complexidade das atividades precisam ser adaptadas ao tempo de atenção e ao nível de interesse da criança. Como aponta Gagliardi (2007), essas adaptações são fundamentais para garantir que a criança tenha experiências de sucesso, pois atividades excessivamente longas ou complexas podem resultar em frustração e desengajamento, comprometendo o efeito terapêutico do brincar. Por outro lado, o uso do brincar na terapia de crianças com TEA também exige considerações éticas importantes, especialmente no que se refere ao respeito às limitações da criança e à necessidade de um ambiente seguro e acolhedor. O terapeuta deve garantir que a criança não se sinta pressionada ou forçada a participar das atividades, respeitando sempre o seu ritmo e nível de desenvolvimento. Para tanto, a observação atenta e a escuta ativa da criança são essenciais. O terapeuta deve estar atento às suas reações e sinais de desconforto, ajustando a abordagem sempre que necessário para criar um ambiente de confiança e segurança, no qual a criança se sinta respeitada e acolhida.

Outro ponto relevante é que, ao trabalhar com o brincar terapêutico, o terapeuta deve estar sempre atento à diversidade do espectro autista. As crianças com TEA variam significativamente em termos de habilidades, interesses, dificuldades e necessidades, o

que exige uma abordagem individualizada. O uso do brincar deve ser flexível, permitindo que o terapeuta personalize as atividades de acordo com as respostas da criança e suas preferências. Como sugere Souza (2013), a personalização das atividades lúdicas é um aspecto crucial para garantir que o brincar seja, de fato, uma ferramenta eficaz no desenvolvimento da criança.

Finalmente, outro desafio importante é a interação com a família, uma vez que as famílias desempenham um papel crucial no processo terapêutico. As estratégias utilizadas durante a terapia de brincar precisam ser compreendidas e reforçadas no contexto familiar, o que exige uma comunicação eficaz entre o terapeuta e os familiares. Os pais e cuidadores podem ser orientados a aplicar atividades semelhantes em casa, de forma a criar consistência e continuidade no desenvolvimento da criança, como sugerido por Almeida (2017). Contudo, o terapeuta deve estar preparado para lidar com a diversidade de experiências familiares, pois as dinâmicas familiares podem influenciar diretamente o processo terapêutico.

Em suma, o uso do brincar como ferramenta terapêutica para crianças com TEA é, sem dúvida, uma prática valiosa, mas repleta de desafios. Esses desafios podem ser superados por meio de uma abordagem terapêutica cuidadosa e adaptada, que leve em consideração as necessidades, limitações e interesses da criança, além de promover a colaboração contínua entre o terapeuta e a família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do brincar terapêutico com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, emocionais e comunicativas, áreas frequentemente desafiadoras para essas crianças. No entanto, a eficácia do brincar como intervenção terapêutica depende da compreensão aprofundada das especificidades do transtorno e da adaptação das atividades de acordo com as necessidades e características individuais de cada criança. A falta de interesse, a frustração e a dificuldade em engajar-se em atividades lúdicas são obstáculos comuns, mas podem ser superados com a aplicação de estratégias personalizadas, cuidadosas e sensíveis às particularidades do TEA.

A primeira consideração importante refere-se à necessidade de uma abordagem flexível, que respeite o ritmo e os interesses das crianças. Como vimos ao longo do trabalho, muitas crianças com TEA têm interesses restritos e dificuldades em compreender as dinâmicas sociais típicas de atividades lúdicas. Por isso, o terapeuta deve estar atento para criar um ambiente terapêutico que combine o brincar com os interesses da criança, introduzindo gradualmente novas formas de interação e ampliando o leque de estímulos sem causar sobrecarga sensorial ou emocional. A personalização das atividades e o uso de brinquedos e jogos adaptados são fundamentais para promover o engajamento das crianças e possibilitar que elas sintam sucesso em suas interações, o que, por sua vez, fortalece sua motivação para participar de novas experiências lúdicas.

Outro ponto importante é a questão da regulação emocional. A dificuldade em lidar com frustrações é um dos maiores desafios para as crianças com TEA durante o brincar. Estratégias que envolvem o suporte emocional constante e a estruturação clara das atividades podem ser decisivas para o sucesso da intervenção. O terapeuta precisa ser paciente e preparado para lidar com os momentos de crise que podem surgir durante a brincadeira. O uso de visualizações e técnicas de comunicação alternativa, como a comunicação aumentativa, pode ajudar a minimizar a frustração e a facilitar a expressão das emoções, tornando o processo de brincar mais acessível e proveitoso para a criança.

Ademais, é necessário que as intervenções terapêuticas sejam desenvolvidas em estreita colaboração com as famílias. O papel dos pais e cuidadores é fundamental para o sucesso do processo terapêutico, pois as atividades de brincar não devem se restringir ao ambiente clínico, mas devem ser continuadas no contexto familiar. O terapeuta, nesse sentido, tem um papel educativo, orientando os pais sobre como incorporar o brincar terapêutico em suas rotinas diárias, proporcionando oportunidades para a criança

praticar as habilidades adquiridas durante a terapia. A continuidade das atividades em casa fortalece o aprendizado e contribui para a criação de uma rede de apoio consistente, que garante que os avanços terapêuticos sejam sustentados no longo prazo. É importante destacar que, embora o brincar terapêutico tenha mostrado resultados promissores em muitos casos, ele não deve ser visto como uma solução única ou exclusiva para o tratamento do TEA. O transtorno é altamente heterogêneo, e cada criança com TEA apresenta um conjunto único de desafios e habilidades. Por isso, é essencial que os profissionais utilizem uma abordagem multimodal, que combine diferentes estratégias terapêuticas, como a Terapia de Integração Sensorial, a Análise Comportamental Aplicada (ABA), e a Terapia de Brincadeira Dirigida. O brincar terapêutico deve ser apenas uma parte de um plano de intervenção mais amplo, que leve em consideração todas as dimensões do desenvolvimento da criança.

A presença de profissionais capacitados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos e fonoaudiólogos, também é imprescindível para o sucesso do tratamento. Esses profissionais, quando atuam em conjunto, podem oferecer uma intervenção mais integrada, que se adapta às necessidades específicas da criança e garante um acompanhamento contínuo, ajustando as estratégias terapêuticas conforme o progresso observado. Além disso, a evolução do brincar terapêutico no contexto do TEA deve estar atenta aos avanços nas pesquisas científicas e nas abordagens terapêuticas mais recentes. A literatura atual tem trazido novas perspectivas sobre a eficácia de estratégias de intervenção precoce e o impacto positivo do brincar na plasticidade cerebral de crianças com TEA. É crucial que os profissionais se mantenham atualizados sobre os novos estudos e implementem as melhores práticas baseadas em evidências, para otimizar os resultados das intervenções terapêuticas.

Em um nível mais amplo, a sociedade também desempenha um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento de crianças com TEA. A conscientização e a inclusão são aspectos essenciais para garantir que essas crianças possam participar de atividades lúdicas, tanto em ambientes terapêuticos quanto em contextos escolares e sociais. A promoção de uma cultura inclusiva, que aceite e valorize as diferenças, é fundamental para garantir que as crianças com TEA tenham acesso a oportunidades que favoreçam seu desenvolvimento pleno e sua integração social.

Por fim, as abordagens terapêuticas que utilizam o brincar como ferramenta para o desenvolvimento de crianças com TEA são, sem dúvida, extremamente valiosas. Elas não apenas promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais, mas também permitem que as crianças experimentem momentos de prazer e satisfação, favorecendo o fortalecimento de sua autoestima e a construção de uma identidade mais positiva. No entanto, para que o brincar tenha um impacto efetivo e duradouro, é necessário que ele seja planejado de forma cuidadosa, respeitando as especificidades de cada criança, e que seja parte de um plano terapêutico mais amplo e integrado, que envolva a família e a sociedade. Com isso, será possível proporcionar a essas crianças uma melhor qualidade de vida, maior autonomia e uma participação mais ativa em sua comunidade.

REFERÊNCIAS

Almeida, C. P. (2017). A importância do brincar na intervenção terapêutica de crianças com autismo: uma abordagem de autorregulação emocional. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 12(1), 45-53.

Ayres, A. J. (2005). The Sensory Integration and Praxis Tests. Western Psychological Services.

Barbosa, A. C. (2015). O brincar como instrumento terapêutico na abordagem do autismo: desafios e possibilidades. Psicologia Escolar e Educacional, 19(2), 215-225.

Gagliardi, L. R. (2007). O brincar e o autismo: Construção de um espaço terapêutico. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 2(1), 56-64.

Landreth, G. L. (2012). Play Therapy: The Art

of the Relationship. Routledge.
Lima, L. C. (2008). Brincadeiras e interações sociais: A perspectiva de crianças com autismo. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo.

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal education of autistic children. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 18(3), 221-229.

Moreira, M. M. (2010). O brincar e a construção de habilidades sociais em crianças com autismo: Uma revisão da literatura. Psicologia: Teoria e Prática, 12(3), 22-35.

Souza, A. F. (2013). A importância do brincar simbólico no desenvolvimento de crianças com TEA: Implicações terapêuticas. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, 7(2), 113-119.

RESUMO
O presente artigo discute o letramento digital na formação de professores, analisando o contexto brasileiro e internacional, com ênfase nas profundas transformações provocadas pela pandemia de COVID-19. O estudo apresenta dados atuais que evidenciam o aumento da demanda por competências digitais docentes, destacando a necessidade de atualização das diretrizes curriculares e de ampliação da formação inicial e continuada para o domínio das tecnologias digitais. São apresentados exemplos de boas práticas nacionais, como a oferta de cursos gratuitos de letramento digital, oficinas interdisciplinares, uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e a implementação de plataformas digitais para ensino remoto e híbrido. Destaca-se a experiência da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que investiu em laboratórios maker, formação dos Professores Orientadores de Educação Digital (POEDs), distribuição de kits pedagógicos digitais e realização de eventos como a Mostra de Tecnologias, promovendo a inclusão digital e o desenvolvimento de competências inovadoras em larga escala.No cenário internacional, o artigo aborda iniciativas da UNESCO e de países como Canadá, Austrália e Coreia do Sul, que investem em políticas públicas integradas, formação docente massiva e infraestrutura tecnológica, visando garantir equidade de acesso e atualização constante das competências digitais dos professores. A análise comparativa evidencia que, embora haja avanços significativos em São Paulo e em algumas redes brasileiras, persistem desafios relacionados à desigualdade de acesso, à necessidade de atualização permanente e à integração efetiva das tecnologias digitais ao currículo escolar.O estudo conclui que o letramento digital é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva, crítica e inovadora, sendo imprescindível o investimento contínuo em formação docente, atualização curricular e infraestrutura tecnológica para garantir a qualidade do ensino e a equidade no acesso às oportunidades educacionais na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento digital; Formação de professores; Pandemia; Educação digital; Políticas educacionais.

ABSTRACT
This article discusses digital literacy in teacher training, analyzing the Brazilian and international context, with an emphasis on the profound transformations caused by the COVID-19 pandemic. The study presents current data that demonstrate the increased demand for digital teacher skills, highlighting the need to update curricular guidelines and expand initial and continuing education for mastering digital technologies.Examples of national best practices are presented, such as the provision of free digital literacy courses, interdisciplinary workshops, the use of virtual learning environments (VLEs) and the implementation of digital platforms for remote and hybrid teaching. The experience of the Municipal Department of Education of São Paulo stands out, which invested in maker labs, training of Digital Education Advisor Teachers (POEDs), distribution of digital teaching kits and holding events such as the Technology Showcase, promoting digital inclusion and the development of innovative skills on a large scale.In the international scenario, the article addresses initiatives by UNESCO and countries such as Canada, Australia and South Korea, which invest in integrated public policies, mass teacher training and technological infrastructure, aiming to guarantee equal access and constant updating of teachers' digital skills. The comparative analysis shows that, although there have been significant advances in São Paulo and in some Brazilian networks, challenges remain related to unequal access, the need for permanent updating and the effective integration of digital technologies into the school curriculum.The study concludes that digital literacy is fundamental to the promotion of inclusive, critical and innovative education,

and that continuous investment in teacher training, curricular updating and technological infrastructure is essential to guarantee the quality of teaching and equal access to educational opportunities in contemporary society.
KEYWORDS: Digital literacy; Teacher training; Pandemic; Digital education; Educational policies.

INTRODUÇÃO

O letramento digital consolidou-se como uma competência fundamental para a atuação docente no século XXI, em razão do avanço acelerado das tecnologias digitais e das exigências impostas pelo mercado de trabalho e pela sociedade contemporânea.

Entre as habilidades essenciais para os educadores do presente e do futuro, destacam-se a alfabetização digital, o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a adaptabilidade, sendo o domínio das tecnologias digitais um requisito para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e para a preparação dos estudantes para um mundo cada vez mais conectado e dinâmico.

A pandemia de COVID-19, iniciada em 2020, foi um marco na transformação digital da educação, ao forçar a migração em massa para o ensino remoto e híbrido em todo o mundo. Esse processo acelerou a integração de tecnologias digitais no cotidiano escolar, mas também evidenciou desigualdades de acesso, desafios de infraestrutura, lacunas de formação docente e a necessidade de adaptação rápida por parte dos professores.

Estudos internacionais e nacionais apontam que, embora a competência digital dos professores tenha evoluído durante a pandemia, persistem diferenças significativas quanto à prontidão, à experiência prévia e ao uso pedagógico efetivo das ferramentas digitais.

No Brasil, políticas públicas recentes, como a Política Nacional de Educação Digital (2023) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, reforçam a importância do letramento digital na formação inicial e continuada, incluindo competências como o pensamento computacional, a ética digital e a produção de conteúdos multimídia. Iniciativas como o Portal do Professor e a autoavaliação de competências digitais, desenvolvidas pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), têm buscado apoiar os docentes nesse processo de transformação.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) destacou-se durante a pandemia ao implementar parcerias com empresas de tecnologia, como o Google for Education, e ao promover a formação de mais de 80 mil professores para o uso de plataformas digitais e recursos educacionais online, beneficiando mais de um milhão de estudantes da rede municipal.

Essas ações ilustram o esforço para garantir a continuidade do ensino, promover a inclusão digital e desenvolver competências essenciais para a educação contemporânea.

Diante desse cenário, este artigo propõe analisar o panorama do letramento digital na formação docente, trazendo exemplos de boas práticas nacionais e internacionais, com especial atenção às políticas e experiências da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em comparação com iniciativas globais. O objetivo é discutir avanços, desafios e perspectivas para a consolidação do letramento digital como elemento central na formação e atuação dos professores no século XXI.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conceito de letramento digital

O conceito de letramento digital vai além do uso instrumental de dispositivos eletrônicos, abrangendo a capacidade de compreender, criticar, produzir e interagir com informações em ambientes digitais, de forma ética, crítica e criativa. Segundo o Glossário Ceale, letramento digital refere-se às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, como computadores, celulares e tablets, em plataformas variadas, incluindo e-mails, redes sociais e aplicativos de mensagens. Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações e propósitos nesses ambientes, além de buscar, selecionar, avaliar e produzir informações de maneira reflexiva e responsável.

As definições mais amplas de letramento digital destacam que ele envolve valores, práticas e habilidades situadas social e cul-

turalmente, incluindo leitura, escrita, comunicação e participação em ambientes eletrônicos, indo além do simples domínio técnico das ferramentas digitais. Isso significa que o letramento digital está profundamente relacionado ao contexto social, cultural e ético no qual as tecnologias são utilizadas, exigindo dos indivíduos senso crítico para avaliar a credibilidade das informações e responsabilidade nas interações online.

Segundo Almeida e Alves (2020), "o letramento digital é fundamental para que professores possam mediar o conhecimento e problematizar as possibilidades e desafios das tecnologias digitais no contexto escolar", promovendo práticas pedagógicas inovadoras e a formação de cidadãos críticos. Nesse sentido, o letramento digital está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da responsabilidade social no uso das tecnologias.

De acordo com Soares (2018), "ser letrado digitalmente significa saber ler, escrever, interagir e produzir conhecimento em múltiplos ambientes digitais, compreendendo as linguagens e os contextos próprios dessas mídias". Assim, o letramento digital não se restringe ao domínio técnico, mas envolve valores, práticas e competências essenciais para a participação plena na sociedade contemporânea.

No contexto educacional, o letramento digital é fundamental para que professores possam mediar o conhecimento, problematizar as possibilidades e desafios das tecnologias digitais e promover práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. A correta implementação do letramento digital na formação docente contribui para uma atuação que transcende o uso básico das ferramentas, favorecendo a construção de cidadãos críticos e aptos a interagir de forma significativa e segura no mundo digital

.LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação inicial de professores no Brasil ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito ao letramento digital, evidenciando a necessidade urgente de atualização curricular para atender às demandas da educação contemporânea, especialmente após a pandemia de COVID-19. Estudos recentes indicam que os cursos de licenciatura, em sua maioria, não contemplam de forma sistemática o desenvolvimento de competências digitais, limitando-se muitas vezes ao uso instrumental das tecnologias e deixando de lado aspectos críticos e criativos essenciais para a atuação docente. Essa carência impacta diretamente a capacidade dos futuros professores de mediar o conhecimento e de promover práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às realidades digitais dos estudantes. Como destacam Silva e Almeida (2022), "a ausência de uma abordagem integrada das tecnologias digitais nos cursos de formação inicial compromete o preparo dos professores para os desafios da educação atual".

Por outro lado, a formação continuada mostrou-se fundamental para a adaptação dos docentes ao ensino remoto e híbrido durante e após a pandemia, permitindo o desenvolvimento de novas competências e a resiliência frente aos desafios impostos pelo contexto emergencial. Pesquisas qualitativas apontam que, diante das limitações de infraestrutura e da rápida evolução das ferramentas digitais, os professores buscaram alternativas criativas, como o uso de vídeos educativos, simulações interativas e plataformas de aprendizagem, para dinamizar as aulas e promover experiências práticas e interativas. No entanto, a escassez de recursos tecnológicos e a falta de familiaridade com as mudanças tecnológicas representaram desafios adicionais, ressaltando a importância de uma abordagem holística que combine desenvolvimento de habilidades digitais, investimento em infraestrutura e estratégias de atualização permanente.

Portanto, tanto a formação inicial quanto a continuada precisam ser repensadas e fortalecidas, de modo que o letramento digital seja incorporado como eixo estruturante dos cursos de licenciatura e dos programas de capacitação docente, promovendo práticas pedagógicas dinâmicas, inclusivas e significativas para o contexto educacional contemporâneo.

LETRAMENTO DIGITAL E PANDEMIA: IMPACTOS E DESAFIOS

A pandemia de COVID-19 provocou mudanças profundas e abruptas no setor educacional, exigindo a migração emergencial para o ensino remoto e a adoção intensiva de tecnologias digitais por parte de professores e estudantes (ROCHA et al., 2024). Esse cenário revelou desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, a necessidade de formação emergencial dos docentes e a adaptação rápida das metodologias de ensino (SILVA et al., 2025). Muitos professores relataram dificuldades em articular o uso das tecnologias digitais devido à limitação de recursos e à ausência de preparo específico, o que impactou diretamente a qualidade do ensino e o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes (ROCHA et al., 2024).

A literatura recente aponta que a formação continuada foi fundamental para o enfrentamento desses desafios, permitindo aos docentes desenvolver novas competências, adaptar suas práticas pedagógicas e buscar alternativas criativas, como o uso de videoaulas, simulações interativas e ambientes virtuais de aprendizagem (ROCHA et al., 2024). Estratégias inovadoras e ambientes colaborativos tornaram-se essenciais, assim como a implementação de políticas públicas abrangentes que promovam a inclusão digital e a equidade no acesso às tecnologias (ROCHA et al., 2024).

Segundo Tomadon e Lopes (2022), a flexibilidade das ferramentas tecnológicas permitiu a adoção de práticas diversificadas, como gravação de videoaulas e uso de simulações interativas, mas a falta de apoio institucional e de políticas de inclusão digital limitou o alcance dessas inovações, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade. Os autores destacam que, apesar do esforço dos professores, a ausência de investimentos consistentes em infraestrutura e formação continuada dificultou a consolidação do letramento digital como prática efetiva e universal.

O período pandêmico evidenciou a necessidade de uma abordagem holística na formação docente, integrando investimentos em recursos tecnológicos, estratégias de atualização permanente e políticas educacionais que garantam a equidade e a qualidade do letramento digital para todos os envolvidos no processo educativo

BOAS PRÁTICAS NO BRASIL

No Brasil, a promoção do letramento digital entre professores tem avançado por meio de uma variedade de boas práticas, que vão desde a formação continuada até projetos interinstitucionais e políticas públicas inovadoras. Entre as iniciativas de destaque, estão cursos gratuitos de letramento digital, oficinas de produção de conteúdos digitais, uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), projetos de extensão universitária e parcerias entre redes públicas e instituições de ensino superior.

Um exemplo relevante é o Projeto Letramento Digital, uma iniciativa gratuita e híbrida promovida pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) em parceria com instituições como a Facti e a Softex. O projeto oferece capacitação tecnológica para professores e estudantes do Ensino Fundamental, unindo aulas online e oficinas presenciais com foco em inclusão social e desenvolvimento de competências digitais desde os anos iniciais escolares. O curso é acessível a pessoas de todas as áreas e níveis de formação, sem necessidade de conhecimento prévio em tecnologia, e já impacta municípios como Londrina e Pato Branco, promovendo a disseminação do conhecimento tecnológico e a preparação de professores para os desafios da educação contemporânea.

Outro caso de sucesso é o curso de letramento digital promovido pela Universidade Federal do Ceará para professores da rede municipal de Quixadá. Realizado virtualmente durante a pandemia, o curso atendeu mais de 200 docentes da educação básica, com resultados expressivos: 77,8% dos participantes conseguiram aplicar os conteúdos em sala de aula e 19,4% manifestaram intenção de fazê-lo futuramente. A experiência demonstrou a relevância das ações formativas e a importância do suporte institucional para a efetiva integração das tecnologias digitais ao cotidiano escolar.

Além disso, projetos de formação continuada como o desenvolvido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em parceria com universidades e secretarias de

educação, têm oferecido oficinas de letramento digital para a produção de videoaulas e podcasts, mobilizando centenas de professores em atividades síncronas e assíncronas. Essas práticas proporcionam aos docentes a vivência de diferentes gêneros discursivos digitais e o domínio de ferramentas inovadoras, ampliando o repertório pedagógico e promovendo a troca de experiências entre pares.

Pesquisas recentes também evidenciam que o desenvolvimento do letramento digital ocorre de múltiplas formas: por meio de cursos e treinamentos, da troca de experiências com colegas, do diálogo com estudantes e da prática pedagógica cotidiana. No entanto, estudos apontam que, apesar dos avanços, o uso pleno das ferramentas digitais ainda é limitado pela falta de infraestrutura adequada e pela necessidade de formação mais sólida e continuada, especialmente em regiões mais vulneráveis.

Por fim, a aprovação da Política Nacional de Educação Digital (PNED) em 2023 representa um marco importante, ao estruturar ações em eixos como inclusão digital, capacitação docente e pesquisa em TICs. Contudo, sua efetividade depende do engajamento dos professores, do investimento em infraestrutura e da integração do letramento digital aos currículos de formação inicial e continuada.

Essas iniciativas demonstram que o avanço do letramento digital no Brasil está diretamente relacionado ao investimento em formação continuada, à oferta de oportunidades de atualização, à colaboração entre instituições e à implementação de políticas públicas que promovam a equidade e a inclusão, preparando os professores para atuarem como agentes de transformação na sociedade digital contemporânea

EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

No cenário internacional, o letramento digital na formação de professores tem sido pauta prioritária, especialmente após os desafios impostos pela pandemia de COVID-19, que acelerou a digitalização do ensino em diferentes países. Organismos multilaterais, como a UNESCO, têm desempenhado papel central ao promover programas de formação docente em competências digitais, utilizando módulos online, oficinas práticas e redes de apoio que já beneficiaram milhares de educadores em países como Bangladesh, Egito e México (ROCHA et al., 2024). Essas iniciativas buscam não apenas a capacitação técnica, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da responsabilidade ética no uso das tecnologias digitais, aspectos considerados essenciais para a atuação docente no século XXI (ESCOLAS CONECTADAS, 2025).

Países como Canadá e Austrália se destacam pelo investimento contínuo em laboratórios maker, plataformas digitais de aprendizagem e programas massivos de formação continuada. No Canadá, por exemplo, o Digital Literacy Training Program oferece oficinas e tutoriais autoinstrucionais para professores de diferentes níveis, abordando desde o uso básico de ferramentas digitais até a criação de conteúdo multimídia e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Já na Austrália, políticas educacionais integram o letramento digital ao currículo nacional, priorizando a equidade no acesso à tecnologia e a atualização constante das competências docentes (ESCOLAS CONECTADAS, 2025).

Além disso, experiências recentes em países como Ucrânia e Coreia do Sul evidenciam a importância de políticas públicas integradas e de suporte institucional. Na Ucrânia, diante do contexto de ensino remoto emergencial, a UNESCO capacitou mais de 50 mil professores em pedagogia digital, oferecendo módulos interativos, suporte psicossocial e redes de mentoria para o compartilhamento de boas práticas (ROCHA et al., 2024). Essas ações contribuíram para a criação de comunidades de aprendizagem e para o fortalecimento da resiliência docente frente a situações de crise.

A literatura internacional destaca que, apesar dos avanços, ainda existem desafios relacionados à infraestrutura, à resistência à mudança e à necessidade de atualização permanente dos currículos de formação docente. Segundo estudo de Caderno Pedagógico (2024), “muitos programas de formação de professores ainda carecem de uma integração eficaz e abrangente do letramento di-

gital, sendo fundamental a revisão dos currículos e o incentivo à autoformação como parte do desenvolvimento profissional contínuo".

Portanto, as experiências internacionais demonstram que o sucesso do letramento digital pós-pandemia depende de políticas públicas integradas, investimento em tecnologia, formação continuada e do fortalecimento de redes colaborativas entre educadores. Tais estratégias são fundamentais para garantir a inclusão digital, a inovação pedagógica e a qualidade do ensino em diferentes contextos (ROCHA et al., 2024; ESCOLAS CONECTADAS, 2025).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO: AVANÇOS E DESAFIOS

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) tem se destacado nacionalmente pelo investimento contínuo em inovação pedagógica, formação docente e integração de tecnologias digitais ao cotidiano escolar. Entre os principais avanços, destaca-se a transformação de antigas salas de informática em laboratórios maker, em parceria com a Fundação Lemann, equipados com computadores portáteis, impressoras 3D, cortadoras a laser, kits de robótica e ferramentas para fabricação digital. Esses espaços, chamados Laboratórios de Educação Digital (LED), promovem a cultura digital e estimulam o protagonismo dos alunos, alinhando-se ao novo currículo da rede municipal, que valoriza o uso da tecnologia como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento do pensamento computacional e do letramento digital.

Além disso, a SME-SP investe em cursos presenciais e online, oficinas, congressos, seminários e visitas pedagógicas, voltados à formação continuada de professores, gestores e demais profissionais da educação, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. O credenciamento de formadores externos amplia a diversidade e a qualidade das ofertas formativas, possibilitando a atualização permanente dos educadores em temas como metodologias inovadoras, uso de tecnologias e práticas interdisciplinares, sempre pautadas pelos princípios da Educação Integral, Equidade e Inclusão.

Outro avanço importante é a informatização das salas de aula e a distribuição de kits pedagógicos digitais, beneficiando mais de 100 mil professores com formação em letramento digital nos últimos anos. O reconhecimento nacional, como o Selo Nacional do Compromisso com a Alfabetização, evidencia o compromisso da SME-SP com a qualidade do ensino e a formação continuada dos profissionais da rede.

No âmbito da gestão pedagógica, a SME-SP reorganizou seus Projetos Especiais de Ação (PEA) para garantir que as necessidades formativas dos docentes sejam diagnosticadas e atendidas de maneira articulada ao Projeto Político-Pedagógico das escolas, ao Currículo da Cidade e às avaliações internas e externas. A avaliação contínua dos projetos permite ajustes e aprimoramentos, promovendo a efetividade das ações formativas e a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Apesar dos avanços, persistem desafios significativos, principalmente relacionados à equidade no acesso à tecnologia, à atualização constante dos professores diante das inovações do setor e à necessidade de políticas públicas que garantam conectividade e recursos adequados para todas as unidades escolares. A SME-SP reconhece a importância de fortalecer parcerias, ampliar a infraestrutura e promover a formação docente permanente para consolidar uma educação digital de qualidade e inclusiva para todos os estudantes da rede.

COMPARAÇÃO ENTRE SÃO PAULO, BRASIL E EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

Aspecto	São Paulo (SME)	Brasil (geral)	Boas Práticas Internacionais
Formação Continuada	Cursos online e presenciais, laboratórios maker, kits digitais, JEIF	Cursos emergenciais, formação autônoma, iniciativas locais	Módulos online ofertas, redes globais
Investimento em Infraestrutura	Informatização das escolas, laboratórios, plataformas digitais	Desigualdade de acesso, investimentos pontuais	Laboratórios cultur, plataformas massivas
Impacto da Pandemia	Aceleração da digitalização, continuidade de práticas híbridas	Exposição de desigualdades, busca autônoma por qualificação	Políticas públicas integradas
Desafios	Equidade, atualização constante, inclusão digital	Falta de recursos, formação insuficiente em algumas regiões	Inclusão, atualização tecnológica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento digital é elemento central para a formação de professores no século XXI,

sendo fundamental para a promoção de uma educação inclusiva, crítica e inovadora. Dados recentes indicam que, até 2030, cerca de 90% das profissões exigirão algum nível de competência digital, tornando urgente a preparação dos educadores para esse novo cenário (ESCOLAS CONECTADAS, 2025). Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), trabalhadores com competências digitais têm 17% mais chances de serem contratados, o que reforça a importância do domínio dessas habilidades para a empregabilidade e a cidadania global.

A pandemia de COVID-19 acelerou processos de transformação, mas também evidenciou desigualdades estruturais profundas. Pesquisas mostram que a falta de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas brasileiras e a desigualdade no acesso à internet são obstáculos significativos para a implementação eficaz do letramento digital (SANTOS, 2020).

Durante o ensino remoto, muitos professores relataram dificuldades em acessar ferramentas digitais e adaptar suas metodologias, intensificando a necessidade de políticas integradas e formação continuada (ROCHA et al., 2024). Estudos qualitativos apontam que a ausência de capacitação específica pode levar ao uso superficial das tecnologias, sem explorar seu real potencial para a aprendizagem (ALMEIDA; VALENTE, 2021).

São Paulo apresenta avanços significativos, como a ampliação da formação continuada, a criação de laboratórios maker e a informatização das escolas, mas desafios persistem, especialmente no que tange à equidade e à atualização constante das competências digitais (SILVA et al., 2025). A necessidade de atualização das diretrizes curriculares e de políticas públicas que garantam acesso a recursos tecnológicos é destacada como fundamental para que o letramento digital seja implementado de maneira equitativa em todo o país.

Experiências internacionais reforçam a importância de políticas públicas robustas, investimento em infraestrutura e formação docente permanente. Países como Canadá e Austrália investem em formação massiva, plataformas digitais e laboratórios maker, enquanto organismos como a UNESCO promovem programas que já beneficiaram milhares de professores em países em desenvolvimento (ROCHA et al., 2024). Essas ações demonstram que o sucesso do letramento digital depende de uma abordagem holística, capaz de integrar tecnologia, pedagogia e inclusão social, preparando professores e estudantes para os desafios e oportunidades do mundo digital contemporâneo.

9 Referências

ALMEIDA, G. de; ALVES, M. Habilidades relacionadas ao letramento digital exigidas nas interações docentes. IOSR Journal of Humanities and Social Science, v. 29, n. 3, p. 17-23, 2024.

ESCOLAS CONECTADAS. Educação em 2025: competências digitais moldam o futuro da aprendizagem. Escolas Conectadas, 2025. Disponível em: https://www.escolasconectadas.org.br/noticias/temas-educacao-2025. Acesso em: 03 maio 2025.

ROCHA, M. E. et al. Letramento Digital em Tempos de Pandemia: Reflexões Sobre Práticas Docentes. IOSR Journal of Humanities and Social Science, v. 29, n. 3, p. 17-23, 2024.

SILVA, J. R. et al. A formação continuada de professores na pandemia da COVID-19. Studies in Management and Research, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2025.

SILVA, V. F.; ALMEIDA, M. Letramento digital na formação inicial de professores. Revista Cocar, v. 16, n. 34, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5106. Acesso em: 03 maio 2025.

ALMEIDA, G. de; ALVES, M. Habilidades relacionadas ao letramento digital exigidas nas interações docentes. IOSR Journal of Humanities and Social Science, v. 29, n. 3, p. 17-23, 2020.

SOARES, M. Letramento digital: novos desafios para a escola. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 1-15, 2018.

ESCOLAS CONECTADAS. Educação em 2025: competências digitais moldam o futuro da aprendizagem. Escolas Conectadas, 2025.

SILVA, W. F. et al. O letramento digital na formação de professores: possibilidades aos processos ensino e aprendizagem. REAMEC, v. 13, p. 1-17, 2025.

O TRANSTORNO DE ANSIEDADE INFANTIL E SUA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E A CONTRIBUIÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

ANA PAULA GALBIATTI CARLUCCI FRANCO

RESUMO
O transtorno de ansiedade (TA) ao longo do tempo vem sendo cada vez mais comum dentro do ambiente escolar. Essa realidade pode influenciar negativamente no processo de aprendizagem da criança, o que leva a necessidade dos professores e psicopedagogos se unirem em prol de criar mecanismos para auxiliar as crianças com TA a desenvolver uma aprendizagem efetiva e com qualidade. Mediante a este contexto, este estudo teve como objetivo geral compreender a contribuição da psicopedagogia cotidiana junto as dificuldades de aprendizagem da criança com TA. Este estudo teve como metodologia a revisão de literatura, cujo, as bases de dados utilizadas foram a Scientific Eletronic Library On-line (SciELO) e Google Acadêmico, onde o ano de publicação se concentrou dentre 2010 a 2025. Tendo como resultado a compreensão de que, uma vez que, o transtorno de ansiedade é uma realidade cada vez mais comum, torna-se essencial que múltiplas ferramentas sejam utilizadas, o que torna a psicopedagogia um diferencial na redução das dificuldades das crianças com TA. Concluindo que o trabalho em conjunto entre professores e os psicopedagogos pode representar a diferença positiva, no cotidiano da aprendizagem das crianças com TA.
PALAVRA-CHAVE: Transtorno de Ansiedade (TA); Psicopedagogia; Inclusão

INTRODUÇÃO

Pais e educadores convivem há muito tempo com as dificuldades psicológicas e sociais que caracterizam crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, onde as mesmas costumam ser tão problemáticas quanto a própria deficiência. Na verdade, isso geralmente ocorre no final da infância e na adolescência. Os problemas psicossociais como o transtorno de ansiedade, complicam ainda mais a aprendizagem, o trabalho escolar, os relacionamentos e o processo de desenvolvimento psicológico.

As dificuldades de aprendizagem afetam adversamente o senso de domínio e competência em desenvolvimento da criança, além de contribuir para os sentimentos de frustração e inadequação dos pais. As consequências às vezes trágicas de tais sentimentos é um assunto que deve ser abordado constantemente. Este parece ser particularmente o caso quando os pais e mais tarde, os professores, não reconhecem que a criança está com dificuldades de aprendizagem.

Avaliações dos efeitos psicológicos das dificuldades de aprendizagem também ilustram como essas crianças e adolescentes podem desenvolver uma gama notavelmente ampla de sintomas psicológicos, distúrbios e estratégias de enfrentamento desadaptativas, que incluem esquiva, retirada, regressão, deslocamento, fobias, somatização, paranoia, distúrbios de impulso, agressividade passiva, palhaçada e depressão devido à frustração e raiva internalizadas.

Visto que os comprometimentos fazem parte da realidade educacional; qual a contribuição da psicopedagogia no cotidiano das crianças com TA que apresentam dificuldade de aprendizagem? Justifica-se a escolha do tema, o fato de que é imperativo que as escolas, bem como os seus professores, estejam aptos para identificar as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam, incluindo as crianças com TA, fazendo com que os mesmo busquem mecanismos e ferramentas adequadas para reduzir essas dificuldades, destacando a importância que a psicopedagogia pode proporcionar dentro desta realidade.

Portanto, mediante a este contexto este estudo teve como objetivo geral compreender a contribuição da psicopedagogia cotidiana junto as dificuldades de aprendizagem da criança com TA., e como objetivos específicos, conceituar transtorno de ansiedade; pontuar os tipos de dificuldades de que a crianças com TA apresenta incluindo o contexto educacional; elencar a contribuição da psicopedagogia na educação infantil, entendendo assim a sua contribuição junto as crianças com TA que apresentam dificulda-

de de aprendizagem.
Este estudo teve como abordagem metodológica a revisão de literatura sendo pautada em publicações, jornais e revistas direcionados a área científica dentro dos últimos 15 anos (2010 a 2025), onde a busca bibliográfica ocorreu por meio das fontes constituídas pelos recursos eletrônicos nas seguintes bases de dados: Scientific Eletronic Library On-line (SciELO) e Google Acadêmico, cujo, os descritores utilizados foram: Transtorno de ansiedade; psicopedagogia; inclusão. Os documentos selecionados respeitaram a temporalidade selecionada, estavam em português, lembrando que aqueles que não atenderam a estes critérios foram excluídos.

DESENVOLVIMENTO
Transtorno de ansiedade, pode ser caracterizado por uma sensação de medo, pavor ou apreensão que surge sem uma causa clara ou apropriada. A ansiedade normalmente é um mecanismo adaptativo que sinaliza uma mudança interna ou externa potencialmente prejudicial e, assim, permite que os indivíduos evitem danos ou lidem com o estresse. Quando a ansiedade ocorre aparentemente sem motivo ou de forma exagerada em resposta a estímulos relativamente inócuos e perturba a vida de uma pessoa, um transtorno de ansiedade pode ser diagnosticado (GUIMARÃES et al., 2015).
Os transtornos de ansiedade são alguns dos transtornos psiquiátricos mais comuns do mundo. No entanto, apesar dos tratamentos eficazes, muitos indivíduos afetados não são diagnosticados ou tratados de forma adequada. Os transtornos de ansiedade geralmente são condições crônicas e incapacitantes associadas a enormes custos emocionais e monetários (LOWENTHAL, 2013).
Pessoas com transtorno de ansiedade generalizada apresentam sintomas de ansiedade e preocupação persistentes por pelo menos um período de seis meses. A condição afeta mais mulheres do que homens, com idade média de início de cerca de 30 anos. Tende a ter um curso crônico. O transtorno de ansiedade generalizada geralmente é acompanhado por outras condições, como depressão, transtorno do pânico, transtorno de ansiedade social e abuso de substâncias (MONTIEL et al., 2014).
Certos índices de deficiência no transtorno de ansiedade generalizada, particularmente o comprometimento do papel, são comparáveis em gravidade àqueles do transtorno depressivo maior. A presença simultânea de depressão ou outras condições no transtorno de ansiedade generalizada aumenta não apenas o fardo da deficiência da pessoa, mas também os custos econômicos (devido ao absenteísmo, aumento do uso de cuidados de saúde e hospitalizações) associados ao transtorno (NASCIMENTO et al., 2011).
O transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) é caracterizado pela presença de pensamentos, impulsos ou imagens repetitivas, altamente intrusivos e que provocam ansiedade, conhecidos como obsessões. Em cerca de 80 por cento dos casos, as obsessões levam a compulsões mentais e motoras (pensamentos ou atos ritualizados repetitivos) para reduzir a ansiedade (MONTIEL et al., 2014).
Pessoas com TOC podem passar várias horas todos os dias engajadas em compulsões, excluindo as atividades normais da vida. O TOC geralmente se manifesta em crianças ou adultos jovens, tende a apresentar um curso crônico de aumento e diminuição e está associado a deficiências significativas em muitas áreas da vida. Muitos pacientes com TOC relatam baixa autoestima, tendem a procurar ajuda muito tarde e apresentam altas taxas de depressão maior durante a vida. Pessoas com TOC grave podem ter sérios prejuízos no funcionamento social e podem depender financeiramente de outras pessoas (GUIMARÃES et al., 2015).
O transtorno de pânico é caracterizado por ataques repentinos, às vezes espontâneos, de ansiedade assustadora, acompanhados por sintomas como a experiência de terror, palpitações cardíacas e suor. O medo dos próprios ataques gera um padrão de evitação que pode restringir severamente a vida da pessoa. Durante os ataques, o medo de que os sintomas possam indicar um ataque cardíaco, derrame ou outro problema médico leva a repetidas visitas ao pronto-socorro e exames caros (LOWENTHAL, 2013).
Pessoas com transtorno do pânico tendem a usar cuidados médicos com mais frequência do que pessoas sem a doença. O grau de

comprometimento dos pacientes com transtorno do pânico pode ser influenciado por vários fatores, como idade, educação, diagnóstico de transtorno do pânico ou a presença de outra condição psiquiátrica (especificamente, depressão maior) (GUIMARÃES et al., 2015).

O transtorno de ansiedade social geralmente se desenvolve na adolescência, é mais comum em mulheres e geralmente tem um curso crônico. Os sintomas podem incluir medo de estranhos, medo de humilhação ou de ser julgado por outras pessoas e evitação de situações sociais em que a atenção se concentra no indivíduo. Quando confrontado com essas situações, o indivíduo pode apresentar rubor, diarreia, aumento da frequência cardíaca, náuseas, sudorese ou tremores. O transtorno de ansiedade social geralmente é acompanhado por depressão e um risco aumentado de abuso de álcool. Pacientes com sintomas subliminares de transtorno de ansiedade social podem sofrer de deficiência significativa, potencialmente aumentando a depressão concomitante (NASCIMENTO et al., 2011).

Fobias específicas envolvem medo irracional que está focado em uma entidade particular (por exemplo, cães) ou situação (por exemplo, dirigir através de um túnel). Sintomas de ansiedade antecipatória, angústia na presença do objeto ou situação temida e evitação ativa de situações desencadeantes são característicos de indivíduos com fobias específicas (MONTIEL et al., 2014).

Existem várias opções de tratamento para transtornos de ansiedade, incluindo terapia cognitivo-comportamental e medicamentos. No entanto, a vergonha, o medo e o estigma que costumam acompanhar os diagnósticos fazem com que muitos pacientes evitem procurar atendimento em primeiro lugar. Outros obstáculos ao tratamento podem incluir falha do sistema de saúde em detectar um transtorno de ansiedade. Mesmo quando tratados, muitos pacientes ficam com sintomas residuais e incapacidades (GUIMARÃES et al., 2015).

No entanto, há evidências claras de que o tratamento psicoterapêutico e médico eficazes podem melhorar o funcionamento pessoal e ocupacional, aumentar a qualidade de vida e reduzir os custos de uso médico desnecessário para a maioria dos casos de transtorno de ansiedade. Além disso, o objetivo específico de ganhos funcionais em vez de apenas redução dos sintomas com tratamentos foi proposto como um meio de melhorar muito os resultados funcionais para pessoas com transtornos de ansiedade (LOWENTHAL, 2013).

O uso rotineiro de escalas de classificação validadas simples pode documentar objetivamente o comprometimento funcional, auxiliar na avaliação da verdadeira eficácia dos tratamentos e auxiliar os pacientes em sua aplicação para benefícios por invalidez ou acomodações adequadas no local de trabalho (GUIMARÃES et al., 2015).

Os transtornos de ansiedade na infância são o tipo mais comum de problema psiquiátrico em crianças. Esses transtornos causam comprometimento grave e sofrimento excessivo. Embora exista terapia psicossocial e medicamentosa eficaz, esses jovens ansiosos são virtualmente ignorados em comparação com crianças com outros problemas psiquiátricos. Poucas crianças clinicamente ansiosas chamam a atenção de médicos ou outros profissionais de saúde mental (FONSECA; MUSZKAT; RIZUTTI, 2012).

Em 11 dos 15 estudos em todo o mundo sobre transtornos de ansiedade na infância, a prevalência foi maior que 10%. Outros problemas psiquiátricos são comuns em crianças ansiosas, particularmente depressão, transtornos de comportamento e uso indevido de substâncias. O transtorno de ansiedade infantil começa tipicamente na primeira infância e segue um curso crônico e flutuante até a idade adulta (KONKIEWITZ, 2013).

Embora historicamente considerados benignos, esses transtornos podem interferir no funcionamento acadêmico, social e familiar. Eles estão associados a um risco aumentado de fracasso escolar e, na idade adulta, empregos mal remunerados e dependência financeira do bem-estar ou de outros subsídios governamentais. A ansiedade infantil é preditiva de transtorno de ansiedade em adultos, depressão grave, tentativas de suicídio e hospitalização psiquiátrica (PATERLINI et al., 2019).

Crianças nascidas de pais ansiosos têm maior probabilidade de ficar ansiosas. O mecanismo para essa associação não é claro - fatores ambientais (estilo parental, interações pais e filhos) e fatores genéticos foram implicados. Pais ansiosos podem exacerbar a ansiedade de seus filhos por meio de um estilo específico de interação, incluindo superproteção e controle excessivo (KONKIEWITZ, 2013).

Infelizmente, a maioria das crianças com transtornos de ansiedade não recebe avaliação e tratamento adequados. Esse fato é particularmente perturbador porque esses transtornos podem ser tratados de forma eficaz com terapia comportamental cognitiva e o uso de inibidores seletivos da recaptação da serotonina (PATERLINI et al., 2019).

Por que os médicos negligenciam a ansiedade infantil? O motivo pode ser uma crença comum, embora imprecisa, de que a ansiedade em crianças e adolescentes é normal em termos de desenvolvimento, geralmente transitória e inócua. Termos como medo, fobia e ansiedade são frequentemente usados alternadamente entre profissionais de saúde mental e médicos, levando a confusão diagnóstica e a percepções errôneas sobre o real significado dos transtornos de ansiedade na infância (SILVA; FARIA, 2016).

Os medos são reações adequadas ao desenvolvimento a ameaças, que podem ser objetivas (exames de sangue, extrações de dentes) ou subjetivas (estranhos, raios). Durante o primeiro ano de vida, as crianças geralmente temem estímulos intensos, como ruídos altos; estímulos potencialmente prejudiciais, como estranhos, e novos estímulos (KONKIEWITZ, 2013).

O medo de itens tangíveis (cães, lesões corporais) e objetos vagos (monstros, escuridão, separação) são mais prevalentes durante os anos pré-escolares (idades de 1 a 4). Durante os anos escolares, medos apropriados de avaliação, eventos relacionados à escola (testes, apresentações orais) e aspectos das relações entre pares são mais comuns (FONSECA; MUSZKAT; RIZUTTI, 2012).

As fobias são diferentes dos medos por serem mais persistentes, desproporcionais às demandas da situação e impermeáveis ao raciocínio. As fobias geralmente ocorrem fora do período normal de desenvolvimento durante o qual ocorrem os medos (por exemplo, medo do escuro aos 15 anos em vez dos 4). A ansiedade é mais difusa, carece de especificidade e pode ser considerada como um estado de apreensão sem causa (SILVA; FARIA, 2016).

Embora medos e ansiedades transitórios sejam considerados parte do desenvolvimento normal, um transtorno de ansiedade deve ser diagnosticado se a ansiedade se tornar uma força negativa persistente na vida de uma criança e causar sofrimento excessivo ou interferência significativa com a escola, envolvimento dos colegas, atividades autônomas e / ou funcionamento familiar (FONSECA; MUSZKAT; RIZUTTI, 2012).

Transtorno de ansiedade de separação, ansiedade excessiva em relação à separação de casa ou figuras importantes de apego, e mutismo seletivo, a falha persistente em falar em situações sociais específicas, apesar de falar em outros ambientes, são os únicos diagnósticos relacionados à ansiedade na infância e adolescência (PATERLINI et al., 2019).

Como os medos e as preocupações da infância são variáveis, a avaliação do transtorno de ansiedade na infância requer atenção aos fatores de desenvolvimento, cognitivos, sócio emocionais e biológicos. Os médicos e outros provedores de saúde mental exigem dados de múltiplas fontes (pais, filhos e professores) e multi-métodos (escala de avaliação, entrevista e observação) para determinar a presença de um transtorno, para estabelecer níveis de gravidade e deficiência atuais e para identificar alvos apropriados para intervenção (SILVA; FARIA, 2016).

Considerando que as técnicas comportamentais individuais, como exposição e dessensibilização sistemática, podem ser eficazes para pacientes com fobias simples e outras apresentações clínicas menos complicadas, os pacotes de tratamento cognitivo-comportamental multicomponentes são o tratamento de escolha para a maioria das crianças com outros transtornos de ansiedade (FONSECA; MUSZKAT; RIZUTTI, 2012).

A psicopedagogia é um domínio multifacetado e contestado de conhecimentos e práticas que resiste a uma definição simples. Suas formas e enfoques variaram conside-

ravelmente ao longo do tempo e do lugar, e as vertentes de conhecimento e prática que viajaram sob esse descritor disciplinar foram moldadas e contribuíram para a mudança da compreensão dos problemas e promessas da educação (SOARES; SILVA JUNIOR; PEREIRA, 2017).

Os conceitos de diferenças individuais e formas de medição mental estão prontamente associados ao surgimento da psicologia educacional. No entanto, sua história é ampla em escopo, incluindo preocupações com desenvolvimento, aprendizagem, comportamento social, ajuste pessoal e muito mais (PEREIRA; SANTOS, 2017).

Desde seu surgimento, a psicopedagogia tem sido objeto de considerável debate e contestação, tanto de dentro quanto de fora da disciplina. Sua história inicial é marcada por esforços para distinguir esse novo campo de investigação de outros empreendimentos científicos, principalmente o estudo da criança. Isso envolvia críticas à epistemologia e aos métodos de estudo da criança, tanto de educadores quanto de psicólogos, mas às vezes por razões diferentes (LEITE, 2018).

A psicopedagogia é, obviamente, não incomum por ser marcada por debates internos e divisões sobre sua natureza, propósitos e as melhores maneiras de promover o conhecimento. O que é mais interessante é uma vertente de bolsa de estudos que questiona a adequação da psicologia para abordar as funções variadas da educação e escolaridade e, mais importante, a consequência não intencional da absorção de conhecimentos e práticas psicológicas (PEREIRA; SANTOS, 2017).

Nas últimas décadas, as abordagens para interpretar a história da psicopedagogia foram marcadas por viradas críticas e culturais nas ciências sociais e humanas. Uma linha importante de análise foram as interpretações sociológicas críticas da educação que se concentraram nos efeitos desconhecidos do acesso à escolaridade com base nos chamados conhecimentos psicológicos neutros (LEITE, 2018).

A psicopedagogia na educação infantil está intimamente relacionada com o processo de aprendizagem das crianças com Transtorno de Ansiedade. Isso se deve ao fato de que a psicopedagogia abrange a psicologia científica de pesquisadores, a psicologia popular de escritores e psicologia de senso comum de pais e professores sobre o desenvolvimento infantil (FREITAS; CORSO, 2016).

A ansiedade é uma manifestação de medo que leva a uma amplificação do estado de medo em relação a qualquer situação difícil. A ansiedade pode ser definida como um transtorno mental determinado principalmente por fatores psico-traumáticos, cujo, o núcleo de sintomatologia é representado pela síndrome ansiosa (SILVA, 2015).

Também pode ser descrita como medo difuso sem um objeto bem definido. A ansiedade é definida como um transtorno de personalidade exibido por meio de agitação, medo e preocupação desmotivada, carente dos fatores que os provocam. Ansiedade revela-se como um estado de medo devido à incerteza do indivíduo, onde o indivíduo tem a impressão de um infortúnio iminente ao seu redor, que não pode ser descrito ou removido (OLIVEIRA, 2017).

Problemas de ansiedade são seguidos por fenômenos fisiológicos, tais como: palpitações, constrangimento precordial, respiração difícil, suor etc. sintoma psicopatológico, o mais comum é a melancolia ansiosa, em neurose obsessiva e fóbica, no aparecimento de psicoses ou nas endócrinas e distúrbios cardíacos (SANTOS, 2017).

O TA é considerado um transtorno que interfere na capacidade de uma criança de se sair bem na escola. As Dificuldades de Aprendizagem podem aparecer em crianças e ou adolescentes, sendo ou não deprimidas e introspectivas. Crianças em idade escolar com dificuldades de aprendizagem podem ter dificuldade em ler, soletrar, escrever e / ou aritmética. Uma das dificuldades de aprendizagem mais conhecidas é a deficiência de leitura (LYRA, 2011).

Um aluno com deficiência de aprendizagem tem um déficit em uma ou duas áreas, enquanto o desempenho é igual ou superior à média em outras áreas. Por exemplo, um aluno com deficiência de leitura geralmente não terá problemas com matemática, a menos que tenha uma deficiência nessa área. Nas escolas, os alunos são diagnosticados

com dificuldades de aprendizagem quando há uma discrepância significativa entre seu QI e o desempenho em testes de desempenho. Esses testes são geralmente aplicados pelo psicólogo da escola e são diferentes dos testes padronizados que são aplicados a toda a escola (SILVA, 2015).

Em contraste, o TA afeta o aprendizado globalmente e compromete todas as funções cognitivas, ao invés de apenas uma ou duas. Isso não é mensurável nos testes, a menos que os testes tenham sido dados incorretamente (por exemplo, se os testes foram feitos enquanto o aluno estava distraído). Embora as dificuldades de aprendizagem sejam diagnosticadas pelo sistema escolar, o TA necessita um diagnostico especifico devendo também ser acompanhado por um psicólogo e psicopedagogo, além de ser observado pelo docente. O TA é uma condição médica e o diagnóstico só pode ser feito por profissionais médicos (MUNIZ; FERNANDES, 2016).

Os alunos com TA devem sempre ser examinados quanto a deficiências de aprendizado, se não por outro motivo que uma deficiência de aprendizado não diagnosticada. Saber exatamente o que está acontecendo é essencial para decidir sobre um curso de ação eficaz (LYRA, 2011).

É sabido que fatores psicológicos, sociais e biológicos estão intrinsecamente entrelaçados, já que os seres humanos são biopsicossociais. Embora muitos educadores tenham se concentrado nos aspectos psicológicos ou biológicos das deficiências de aprendizagem de forma polêmica, a experiência de ter uma deficiência de aprendizagem é naturalmente apenas um elemento no desenvolvimento da criança (OLIVEIRA, 2017).

É etiologicamente útil para diferenciar preocupações, conflitos e estratégias de enfrentamento que surgiram inicialmente da deficiência daquelas que não surgiram. No entanto, os efeitos de uma deficiência de aprendizagem inevitavelmente se entrelaçam com outras preocupações, conflitos, interesses, pontos fortes, pontos fracos, desejos e estratégias adaptativas. Com o tempo, torna-se cada vez mais difícil distinguir os aspectos neuropsicológicos dos psicológicos e os aspectos reativos da pessoa dos caracterológicos (SANTOS, 2017).

A deficiência de aprendizado não apenas tem um efeito significativo sobre vários aspectos da experiência pessoal e da vida emocional da pessoa, mas também atua como um organizador do desenvolvimento. Embora essas configurações tenham caracterizado de forma consistente as crianças e adolescentes com deficiência de aprendizagem, é importante notar que, de modo geral, eles pertencem a um grupo mais heterogêneo do que homogêneo (BATISTA, 2013).

Os jovens com deficiência de aprendizagem apresentam duas configurações particulares de problemas com a aprendizagem: (1) problemas devido à própria deficiência e (2) problemas devido a fatores psicológicos que estão diretas e / ou indiretamente relacionados à deficiência de aprendizagem. A variedade de problemas educacionais devido a dificuldades de aprendizagem na infância é bastante conhecida (MUNIZ; FERNANDES, 2016).

Os problemas de aprendizagem devido a fatores psicológicos variam enormemente nas crianças com TA. No entanto a dificuldade em trabalhar de maneira cada vez mais independente é um dos fatores mais relevantes, assim como, ser capaz de competir sem ansiedade indevida e perda de controle emocional, além de muitas vezes mesmo que inconscientemente, de ser incapaz de aprender, criar uma variedade de preocupações, conflitos e desejos sobre si mesmos e os outros, fatores que interferem na avaliação realista dos pontos fortes, fracos, interesses e capacidade de aprender (SANTOS, 2017).

As crianças e adolescentes com TA que apresentam dificuldades de aprendizagem evidenciam duas configurações emocionais principais: (1) um baixo nível de depressão crônica; e (2) uma propensão excepcionalmente alta para experimentar sofrimento, ansiedade e ansiedade de pânico. Essas características emocionais estão entrelaçadas no tecido mais amplo da personalidade de cada jovem (MUNIZ; FERNANDES, 2016).

Observa-se que as crianças com TA que apresentam deficiência de aprendizagem apresentam sentimentos depressivos, alta frustração internalizada, raiva devido à frus-

tração. Frequentemente (mas nem sempre), essa sensação de perda está relacionada a parte de sua "cabeça / cérebro". A triste sensação de que há uma discrepância entre o que se "é" e o que se "deve" ser. A natureza intermitente do transtorno de ansiedade moderadamente pode contribuir de maneira importante para as dificuldades psicológicas (MUNIZ; FERNANDES, 2016).

As formas como as crianças e adolescentes compensam suas dificuldades de aprendizagem estão diretamente relacionadas a aspectos importantes de sua auto representação em geral, de sua identidade profissional em particular e de várias preocupações e conflitos. É bem sabido que a experiência de ter uma deficiência de aprendizagem pode resultar no desenvolvimento da criança de estratégias compensatórias, incluindo a descoberta e a utilização de mecanismos de enfrentamento que permitam ao aluno contornar a área de deficiência (OLIVEIRA, 2017).

Resumidamente uma deficiência de aprendizagem é inicialmente apenas um elemento mental desenvolvido, mas é um elemento que põe em movimento uma série de processos psicológicos contínuos que podem se relacionar com vários aspectos do funcionamento e desenvolvimento psicológico e social. Esse conjunto de eventos e respostas frequentemente se reforçam mutuamente e se entrelaçam com o caráter e a identidade em evolução da pessoa (SANTOS, 2017). Concluindo que as crianças com TA que apresentam dificuldades de aprendizagem precisam de reforço contínuo de um senso de domínio, o que caracteriza a necessidade de um acompanhamento psicopedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo observou-se que os especialistas em educação se concentram na natureza da deficiência de aprendizagem das crianças e dos jovens com TA e em estratégias de aprendizagem úteis e eficazes. No entanto, os problemas motivacionais e psicológicos que muitas vezes caracterizam esses indivíduos com TA também precisam ser abordados. Na verdade, no final da infância e no início da adolescência, os tipos de fatores psicológicos descritos aqui são frequentemente tão problemáticos, senão mais, do que o próprio transtorno de ansiedade.

As reações psicológicas ao ser incapaz de aprender podem facilmente se tornar uma fonte adicional de fracasso escolar e mau ajustamento. Precisa-se, então, desenvolver programas que ajudem a pessoa a lidar não apenas com o TA, mas com seus efeitos, o que caracteriza a necessidade do acompanhamento psicopedagógico, ajudando as crianças e adolescentes a reconhecer essa tendência e a funcionar de maneira mais flexível.

Ensinar uma criança com TA precisa considerar várias soluções e depois agir com flexibilidade no processo de resolução e avaliação dos resultados o que não representa uma meta fácil ou simples de alcançar. Mas é um elemento particularmente importante de um programa psicopedagógico. Ressaltando que os educadores, pais, psicopedagogo e, talvez o mais importante, os próprios alunos devem compreender não apenas quais são as fraquezas e os pontos fortes específicos, mas também como a dificuldade de aprendizagem se relaciona com os aspectos conscientes e inconscientes de expectativas, memórias, medos, imagens de si mesmo e dos outros, e estilos característicos de enfrentamento.

REFERENCIAS

BATISTA, D. A. Métodos psicopedagógicos: a aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9581_6071.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025

FREITAS, C. N.; CORSO, H. V. A psicopedagogia na educação infantil: o papel das brincadeiras na prevenção das dificuldades de aprendizagem. Rev. psicopedag. vol.33 no.101 São Paulo 2016

FONSECA, M. F. B.; MUSZKAT, M.; RIZUTTI, S. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade na escola: mediação psicopedagógica. Rev. psicopedag. vol.29 no.90 São Paulo 2012. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/wp-content/uploads/2015/08/aprendizagem-comporta-

mento-e-emocoes-na-infancia-e-adolescente-uma-visao-transdisciplinar-elisabete-castelon-konkiewitz-org.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

GUIMARÃES, A. M. V. et al. Transtornos de ansiedade: um estudo de prevalência sobre as fobias específicas e a importância da ajuda psicológica. Ciências Biológicas e da Saúde | Maceió | v. 3 | n.1 | p. 115-128 | Novembro 2015.

KONKIEWITZ, E. C. Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar. Tese de Mestrado, apresentado a UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.

LEITE, E. B. A aprendizagem da criança na educação infantil e as contribuições da psicopedagogia. Revista PLUS FRJ: Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde, ISSN - 2525-4014 p. 23, nº 4, Jan/2018

LOWENTHAL, R. Saúde mental na infância e na adolescência. In: Saúde mental na infância: proposta de capacitação para atenção primária. São Paulo: Editora Mackenzie, 2013. Saberes em tese collection, vol. 2, pp. 35-46

LYRA, G. J. H. As dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar; Patologias ou Intervenções Pedagógicas não adequadas: o Universo do impedimento do não Saber; o ser Aprendente em risco. 2011. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_dificuldades_de_aprendizagem_patologias_1_1.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

MONTIEL, J. M. et al. Caracterização dos sintomas de ansiedade em pacientes com transtorno de pânico. Bol. - Acad. Paul. Psicol. vol.34 no.86 São Paulo 2014.

MUNIZ, M.; FERNANDES, D. C. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 20, Número 3, Setembro/Dezembro de 2016: 427-436.

NASCIMENTO, C. L. F. et al. Ampliando o conhecimento sobre o transtorno de ansiedade generalizada. 2011. Disponível em: <https://biblioteca.univap.br/dados/INIC/cd/epg/epg7/epg7-11.pdf> Acesso em: 10 ago. 2020.

OLIVEIRA, A. L. Ansiedade infantil e dificuldade de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15479/1/ALO14062017.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

PATERLINI, L. S. M. et al. Triagem e diagnóstico de dificuldades/transtornos de aprendizagem - desfecho de avaliações interdisciplinares. Rev. CEFAC vol.21 no.5 São Paulo 2019 Epub Nov 25, 2019.

PEREIRA, S. S.; SANTOS, R. B. O psicopedagogo e a educação infantil: algumas considerações. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27405_14168.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTOS, M. B. G. Psicopedagogia: um olhar sobre o transtorno de ansiedade. 2017. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G202859.pdf> Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, J. A. O.; FARIA, A. C. S. Relação de ansiedade com a dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental. 2016. Disponível em: FEPIrevista.fepi.br › index.php › revista › article › download. Acesso em: 10 abr. 2025.

SILVA, J. A. O. Relação da ansiedade com a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita, 2015. Disponível em: http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/58.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOARES, G. M.; SILVA JUNIOR, G. P. S.; PEREIRA, B. G. Função do psicopedagogo e as contribuições da história para o ensino da matemática. Cadernos da Fucamp, v.16, n.27, p.121-129/2017

O POSICIONAMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO DECORRER DOS TEMPOS

ANDREA FUNDATO DE SOUZA SANTOS

RESUMO
Algumas crianças gostam mais de matemática, outras de ciências e outras estudam só porque querem agradar aos pais ou quando o conteúdo tem relação com o seu cotidiano. Deste último exemplo devemos observar que, na maioria das vezes, o prazer é futuro diante de um esforço empreendido no presente, o que vai contra aquilo que estamos acostumadas a ser em nossa sociedade de consumo. Para que se entenda a infância é necessário pesquisar a respeito de fatos históricos, pois para cada época há uma educação diferente e os conceitos de infância vão mudando conforme o passar dos anos. O desenvolvimento da criança passa a ter uma conotação interacionista e global, considerando, esta, em seu contexto social, ambiental, cultural e suas relações em busca de uma construção autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Cotidiano; Posicionamento Social

INTRODUÇÃO

Percebe-se o quanto os conceitos de infância são concomitantes, completando-se a favorecer o desenvolvimento integral da criança, e sua separação caracterizar-se na fragmentação de um ser social.
Acredita-se que a criança se desenvolve por meio de trocas afetivas e do contato com o outro, por isso é fundamental refletir sobre o posicionamento social da criança nas diversas épocas da nossa História.
Educar é adaptar o indivíduo ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor. (PIAGET, 1982, p. 49)
Portanto, educar significa inserir a criança no convívio social, fazendo com que ela passe a viver em grupo, cabendo aos adultos fornecer uma educação adequada perante a sociedade.
A infância da criança há muito tempo passou despercebida aos olhos dos adultos. Na Europa do velho mundo do século XVI passava-se pela descoberta da infância segundo fala Philipe Áries apud Priore (1998, p.11).
No Brasil, de acordo com Del Priore (1998. p 11) no que diz respeito à infância, a infância Brasileira está totalmente ligada à chegada dos jesuítas. A Igreja católica neste período responsabilizava-se por exercer no adulto uma influência sobre a forma de ver e pensar a criança, através da disseminação de duas imagens, em primeiro caso via-se a criança mística e em segundo havia a imagem da criança que imitava Jesus. Constitui-se daí a imagem da criança santa, pura e sem manchas. A autora aborda ainda o uso dessas imagens para a conversão dos índios à fé cristã. Vejam como a imagem da criança era representada nesse período:
As características humanas – olhar, o perfume e os gestos – desta criança divinizada somada a doçura, inocência e afabilidade tocariam a todos que a cercassem. Assim, fora da manjedoura, fiéis e pagãos, convertiam-se ante a dulcíssima visão do pequeno e luminoso Jesus.

E assim foi ao longo de toda a sua puerícia. O pequeno corpo, o caminhar infantil, as tenras mãozinhas irradiavam uma meiguice absolutamente convincente para a conversão das almas mais emperdenidas. (DEL PRIORE, 1992 p.12)

A infância de acordo a autora citada era, como em outros países, venerada como período isento de desejos carnais e de uma inocência plena. As crianças foram escolhidas pelos jesuítas por que eram consideradas um “papel em branco”. Eles ainda pregavam que era preciso que as crianças evitassem os adultos para evitarem seus maus costumes.

UM BREVE HISTÓRICO DA CRIANÇA NO BRASIL

Segundo Del Priore (1998, p.12,13) foram trazidas muitas crianças órfãs para o Brasil pelos jesuítas nesse período com o objetivo de

influenciar beneficamente os nativos. Diziam os jesuítas: melhor investir nos "culumins" nos "meninos da terra" nos "indiozinhos" filhos de gentios, que de mãos dadas aos órfãos portugueses enviados pela metrópole para auxiliar os inacianos encontrariam a ambígua mata e seus miméticos habitantes, formando um exército de pequenos Jesus a pregar e a sacrificar-se entre as "brenhas" e os "sertões", para a salvação e consequente adestramento moral destes índios no Brasil (PRIORE,1998, p.12,13).

Segundo Nunes et al (2000, p.55) os jesuítas foram os primeiros a criar um espaço instituição para as crianças brasileiras, predominantemente habitado por índios nativos. Os jesuítas trouxeram para as crianças índias uma série de limites, os índios não estavam acostumados com os castigos impostos, com o horário planejado. De acordo com esse autor a psicologia infantil no Brasil teve como base a ideia de doutrinação "messiânica" trazida pelos jesuítas. O verdadeiro objetivo do trabalho de valorização que tinham com a criança era para que esta despertasse para a fé, segundo eles, para as coisas não demoníacas. A cultura indígena era por eles vista como coisas demoníacas, principalmente por causa dos seus ritos e das suas danças, mesmo porque os índios não usavam roupas. Para os jesuítas a infância era o momento oportuno para que elas se identificassem com os princípios morais da fé Cristã.

Associava-se a infância ao fato de Jesus um dia ter sido criança. Assim, realizar a missão de conversão por meio da criança seria uma garantia de uma constituição mais angelical que diabólica.

A arte da época representava o menino Jesus nos braços de Maria nu e mesmo na manjedoura ele aparecia nu. Porque o menino Jesus da madona podia ficar nu e os indiozinhos não, se ele era o modelo a ser seguido? Mesmo com todas as exigências e mudanças feitas não conseguiram tirar totalmente os costumes dos indiozinhos. No lazer, esses ainda praticavam em suas diversões banhos de rio, cantos e danças nos quais a cultura nativa se impunha claramente.

Nunes (2000, p. 56) ressalta acerca do tempo que era destinado às diversões das crianças índias que eram os que jesuítas definiam e estipulavam o tempo de lazer e, mesmo assim isso só era feito depois deles terem rezado, cantado e feito a tarefa.

O autor ainda vem falando da obrigação que os indiozinhos e os pais tinham que era de sustentar esses padres e construir suas casas. As crianças eram obrigadas a trabalhar, e se não o fizessem eram castigadas.

Del Priore fala a respeito desses castigos:

> Frequentemente eram aplicados castigos aos meninos que não queriam participar das atividades escolares. Esses castigos muitas vezes, faziam com que os meninos fugissem das escolas, pois na cultura indígena não se tinha o hábito de bater, nem falar alto com as crianças: qualquer resistência física e cultural aparecia sempre aos olhos dos jesuítas como tentativas demoníacas, como assombração ou visão terrível (DEL PRIORE, 1998, P. 22)

Mesmo com todas as mudanças e conquistas que ao longo dos tempos a sociedade vivenciou acerca da criança, mesmo com o surgimento de leis favoráveis a proteção e aos cuidados da infância, com a garantia legal que o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) traz, estamos longe de resgatar a história social de exclusão e marginalização da criança. Isso porque a promulgação do ECA em 1990 não mudou a realidade de milhões de crianças oriundas das camadas mais pobres de nossa sociedade.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA

A palavra criança é conhecida como ausência de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança é inserida.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade. As atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura sócio econômica.

Se adotarmos uma concepção abstrata da infância, está analisando a criança como

"natureza infantil", distanciando de suas condições objetivas de vida e como se estas fossem desvinculadas das relações de produção existente na realidade. Entender a criança em relação ao contexto social e não como natureza infantil, constitui o princípio central desta definição.
Quanto ao contexto social que determina o surgimento deste tipo de sentimento e dois aspectos precisam ser enfatizados, de acordo com o historiador Philippe Ariès (1978, p. 41):

Era muito alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos. É importante acentuar que essa mortalidade continua hoje a ser regra geral para os filhos de classes dominadas em países de economia dependente.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é paparicada pelos adultos e outra surge junto com a primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da educação feita pelo adulto.
Este duplo sentimento é a nova função efetiva que a instituição familiar assume e começa na burguesia até chegarmos ao povo. É bom esclarecer que não é a família que é nova, mas o sentimento de família que surge no momento, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar, torna-se então cada vez mais privado e esta instituição vai assumindo funções antes destinadas para a comunidade.
A concepção atual de infância, segundo Sonia Kramer (1987) é que o sentimento de infância resulta numa dupla atitude com relação à criança: "preservá-la da corrupção do meio, mantendo sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo seu caráter e sua razão". AS noções de inocência e de razão não se opõem, elas são elementos básicos que fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza.
A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.
Esta forma de organização instituiu diferentes classes sociais no interior das quais o papel da criança é diferente. A ideia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes.

O CONCEITO DE INFÂNCIA DENTRO DA PEDAGOGIA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.
Essa ideia de infância está atribuída de significados ideológicos, não só a nível da relação da criança com o adulto, mas também a nível das relações da criança com a sociedade. Segundo Sonia Kramer (1987), no primeiro nível, o adulto estabelece uma imagem de criança como um ser fraco e incompleto, atribuindo essas características à "natureza infantil". Porém essa ideia de natureza dissimula as relações da criança com o adulto a medida em que o mesmo exerce sobre a criança uma autoridade constante que é social e não natural, e que reproduz as formas de autoridade de uma determinada sociedade.
Quanto ao segundo nível, a criança é considerada como um ser que não é ainda social, desempenhando apenas um papel marginal nas relações sociais, tanto em relação

à produção dos bens materiais, quanto em relação à participação nas decisões. Desta forma, o desenvolvimento cultural da possibilidade naturais da criança, ao invés de socialmente determinado e condicionado por sua origem social. Fica dissimulada a rejeição social e econômica que a criança sofre, e fica mascarado o papel efetivamente desempenhado no trabalho pelas crianças provenientes de classes sociais em que este trabalho é fundamental para a sua sobrevivência, dado as condições precárias de vida, fruto das desigualdades existentes na estrutura da sociedade capitalista.

Tomando a pedagogia como tema de análise, percebe-se que nas duas opções (tradicional e nova) encontra-se a dupla concepção de infância.

Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é corrompida, a tarefa da educação é discipliná-la e colocar regras, através de intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos.

Para a pedagogia nova ou moderna, concebe a natureza da criança como inocência original, a educação deve proteger o natural infantil, preservando a criança da corrupção da sociedade e salvando sua pureza. A educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade. A concepção de infância elaborada pela pedagogia nova torna possível o surgimento de uma psicologia científica da criança e de um método genético a partir do qual a criança deve ser compreendida em função de seu passado individual.

Ambas as perspectivas tratam a criança como um ser abstrato camuflando o significado social da infância, que se esconde de argumentos filosóficos e psicológicos.

A EDUCAÇÃO MEDIEVAL E SEUS PERCALÇOS

No início da civilização, em sociedades primitivas e por muito tempo, crianças eram tidas como adultos, participando desta vida social e agindo como tal. Só na época da Revolução Francesa, que Rousseau (1712-1778) revolucionou esta concepção. Para Rousseau apud Elias, 2000, p.30): "A criança não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas experiências próprias".

Assim, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.

Ao abordarmos o assunto ensino e aprendizagem no âmbito escolar, nos referimos a um processo diferenciado da forma de como se ensina e aprende em casa, com a família ou amigos, no ambiente em que se vive, com brinquedos e meios de comunicação.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar e o aprender. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho do coletivo dos educadores. De cada professor é exigido um sério preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhecer importância de envolvê-los, mobilizar seus processos de pensamento, explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fizer ou refizer percursos, criar e renovar procedimentos e olhar seu grupo-classe a partir de suas próprias características, estará propiciando aprendizagem.

Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa mais adiante, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Para nós educadores é sempre possível e necessário prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem sempre podemos prever a maneira de conduzir uma aula ou um processo de estudo. Aquilo que se mostrou mais eficaz numa situação, pode não surtir o mesmo efeito em outra.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados. Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferen-

tes. Além disso, não se pode esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a atividade do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos alunos.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo programa deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Quando o momento não é oportuno porque há outro tema sendo estudado, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para os alunos, será possível fornecer algumas explicações através de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A família desde os primórdios é diretamente responsável pela educação, deixando a escola como um auxílio e complemento dessa educação.

No período medieval a prática do matrimônio já havia se tornado comum, partindo desta se formou a família, que ainda não era dentro de um padrão moderno, mas apresentando uns laços estreitos, aos quais essa desempenhava uma função de fortalecimento do indivíduo. Tal formação familiar quando expandiu suas características e espalhou em toda a sociedade que na prática não deixaria espaço para criança ou a infância propriamente dita. Este modelo de família sofreria influências externas que levariam o estreitamento dos laços externos de tal forma que esta chegaria à percepção da infância a partir de um sentimento gerado dentro da própria família, na qual o pai um mero administrador dos bens que possui passa a demonstrar uma afetividade humana para com seu filho, e a mãe é representada amamentando e em cenas de afetividade materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse artigo tentou-se abordar os temas mais pertinentes e que possam esclarecer algumas dúvidas que permeiam a educação e o posicionamento social da criança desde o período medieval e no decorrer dos tempos, para que assim os leitores possam encontrar subsídios ou alternativas para que a educação das crianças ocorra da forma mais natural possível.

A concepção de criança que temos atualmente, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres é muito recente e veio sendo construída ao longo da história de forma heterogênea.

Educar é uma tarefa árdua, mas se souber lidar com os problemas do cotidiano, essa construção vai ocorrer da forma mais natural possível, e os limites tão temidos no início vão ser apenas detalhes da vida da criança e de seus pais também.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. A história Social da Criança e da Família. Rio de janeiro. LTC. 2015.

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. São Paulo. 1998.

ELIAS, Marisa D. C. De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização, São Paulo: editora Scipione, 2000.

JUNIOR, Kuhlmann Moysés. Uma História da Infância: Da Idade Média a Época Contemporânea no ocidente. Disponível em: www.scielo.br. Acesso: 08 abr.2025.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/escola – Desafios e perspectivas. Brasília: Editora Plano, 2001.

ZAGURY, Tania. Como ensinar: um desafio. Editora Raízes e Asas. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

TRANSCENDENTALIDADE E A INOVAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

ANDREA MANO MOREIRA DA SILVA TAGLIAPIETRA

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a transcendentalidade e sua influência na organização curricular nas instituições educacionais contemporâneas. Aborda-se a diferença entre pluridisciplinar-idade, interdisciplinar-idade e transcendentalidade, destacando a última como um paradigma emergente que ultrapassa as fronteiras das disciplinas acadêmicas tradicionais. O artigo analisa como a abordagem transdisciplinar pode contribuir para uma formação mais integral do aluno, favorecendo a articulação entre conhecimentos, valores e práticas sociais, além de estimular o pensamento crítico e criativo. Apresenta ainda exemplos práticos de implementação de currículos transdisciplinares e os desafios enfrentados por gestores, professores e demais agentes educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Transdisciplinaridade; Currículo; Inovação pedagógica; Formação integral; Prática docente.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on transcendentality and its influence on curriculum organization in contemporary educational institutions. It discusses the differences between pluridisciplinarity, interdisciplinarity, and transcendentality, highlighting the latter as an emerging paradigm that transcends the boundaries of traditional academic disciplines. The article analyzes how a transdisciplinary approach can contribute to a more holistic education, promoting the integration of knowledge, values, and social practices, as well as stimulating critical and creative thinking. It also presents practical examples of the implementation of transdisciplinary curricula and the challenges faced by administrators, teachers, and other educational agents.

KEYWORDS: Transdisciplinarity; Curriculum; Pedagogical innovation; Holistic education; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A Organização Curricular Tradicional e os Desafios da Contemporaneidade

A organização curricular tradicional, alicerçada na compartimentalização do saber em disciplinas estanques, vem sendo amplamente questionada frente às novas exigências educacionais do século XXI. Este modelo, profundamente enraizado nas bases da Revolução Industrial e na lógica do pensamento cartesiano, estrutura o conhecimento de maneira fragmentada, distribuindo-o em compartimentos rígidos e especializados. Embora esse arranjo tenha proporcionado, ao longo da história, avanços importantes no aprofundamento técnico e na especialização de áreas do saber, ele também gerou consequências significativas que hoje se revelam como entraves para uma formação mais integral e contextualizada do sujeito.

Ao separar o conhecimento em áreas específicas, esse modelo contribuiu para o desenvolvimento científico e tecnológico de forma sistemática e controlada, favorecendo a criação de expertises e a consolidação de campos disciplinares bem definidos. No entanto, essa mesma lógica de compartimentos pouco comunicantes tornou-se, com o passar do tempo, um obstáculo à integração dos saberes, à construção de sentidos mais amplos e à compreensão complexa dos fenômenos sociais, culturais e ambientais que afetam a humanidade.

Segundo Morin (2000), a fragmentação do saber impede a compreensão do todo e dificulta a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. A escola, nesse sentido, passou a oferecer uma formação que muitas vezes não dialoga com as vivências dos estudantes, nem tampouco com as urgências de um mundo cada vez mais interconectado, plural e dinâmico. A realidade atual exige cidadãos capazes de pensar criticamente, agir com empatia, colaborar em equipe e resolver problemas complexos que ultrapassam os limites de uma única disciplina.

Diante disso, diversas abordagens educacio-

nais vêm sendo propostas como alternativas à estrutura curricular tradicional. Entre elas, destacam-se os paradigmas da pluridisciplinaridade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Cada um desses conceitos propõe modos diferentes de romper com a rigidez disciplinar, promovendo formas mais integradas de construção do conhecimento. A pluridisciplinaridade, por exemplo, reúne várias disciplinas em torno de um mesmo tema, mas mantém suas fronteiras e metodologias intactas. A interdisciplinaridade, por sua vez, propõe uma articulação entre disciplinas, permitindo a troca de saberes e a construção de significados mais amplos, embora ainda parta de uma lógica centrada nas disciplinas.

Já a transdisciplinaridade surge como uma proposta mais radical e inovadora, ao propor a superação das fronteiras disciplinares em favor de uma abordagem que integre saberes científicos, artísticos, filosóficos e populares, considerando a complexidade do real e a totalidade do ser humano (NICOLESCU, 2005). Nesse sentido, ela não apenas rompe com a fragmentação do saber, mas também questiona os próprios fundamentos epistemológicos que sustentam a divisão disciplinar.

A transdisciplinaridade busca uma formação que contemple o sujeito em sua integralidade — corpo, mente, emoções e espiritualidade — e que esteja profundamente conectada com os grandes desafios contemporâneos, como a sustentabilidade, os direitos humanos, a equidade social e a convivência pacífica. Para Paulo Freire (1996), a educação deve estar enraizada na realidade concreta dos educandos, estimulando a reflexão crítica e a ação transformadora sobre o mundo.

Nesse cenário, a escola precisa se reinventar como espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes significativos. O currículo deve ser repensado como um percurso flexível, integrador e aberto à diversidade de experiências e conhecimentos. Isso exige uma mudança profunda na cultura pedagógica, que valorize a colaboração entre professores de diferentes áreas, a autonomia dos alunos na construção do saber e a participação ativa da comunidade escolar na definição dos conteúdos e metodologias de ensino.

Por fim, é importante reconhecer que a transição de um modelo curricular tradicional para um modelo mais integrador e transdisciplinar não ocorre sem desafios. Há resistências institucionais, limitações na formação docente, dificuldades de avaliação e exigências dos sistemas de ensino que ainda operam sob a lógica da compartimentalização. No entanto, os benefícios de uma abordagem mais holística e integrada para a formação humana justificam o esforço de transformação. A escola do futuro — que já se anuncia no presente — é aquela capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis, criativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável.

PLURIDISCIPLINARIDADE, INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Para compreendermos plenamente a proposta transdisciplinar, é necessário, antes de tudo, distinguir seus conceitos correlatos: pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade. Cada uma dessas abordagens possui características próprias e responde a diferentes compreensões sobre o papel do conhecimento na educação.

A pluridisciplinaridade refere-se à justaposição de várias disciplinas que abordam um mesmo tema, sem que haja, necessariamente, uma interação significativa entre elas. Trata-se de uma convivência paralela dos saberes, em que cada área do conhecimento mantém sua autonomia metodológica e epistemológica. Nesse sentido, o tema comum serve apenas como ponto de partida, sem promover, de fato, uma integração entre os conteúdos. É comum, por exemplo, encontrar projetos escolares em que diferentes professores trabalham um mesmo tópico — como a água, o meio ambiente ou a cultura indígena — sem dialogarem entre si sobre os métodos ou os objetivos da aprendizagem. O resultado é uma multiplicidade de olhares que, embora ricos em variedade, pouco contribuem para uma visão integrada do objeto de estudo.

Já a interdisciplinaridade representa um avanço em relação à pluridisciplinaridade, pois busca promover o diálogo entre disciplinas diferentes, estimulando a troca de

métodos, conceitos e linguagens. Nessa perspectiva, as fronteiras disciplinares são flexibilizadas, permitindo que os saberes se inter-relacionem e construam, juntos, uma compreensão mais abrangente e crítica da realidade. A interdisciplinaridade não anula as disciplinas, mas favorece a sua complementaridade, reconhecendo que os fenômenos do mundo real não se encaixam perfeitamente nos limites rígidos do saber escolar tradicional. A partir dessa lógica, o conhecimento se torna mais dinâmico, contextualizado e significativo para os estudantes, favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Contudo, mesmo a interdisciplinaridade ainda está limitada a um modelo baseado nas disciplinas e em seus respectivos recortes epistemológicos. É nesse ponto que surge a transdisciplinaridade, como uma proposta mais radical e inovadora, capaz de romper com a lógica disciplinar e avançar na direção de um saber verdadeiramente integrado, holístico e humano. A transdisciplinaridade não se limita a integrar disciplinas; ela ultrapassa suas fronteiras, buscando articular diferentes tipos de conhecimento — acadêmico, científico, popular, empírico, espiritual, artístico — e considerando, de forma central, as dimensões subjetivas, afetivas e existenciais do ser humano.

Segundo Basarab Nicolescu (2005), a transdisciplinaridade é baseada em três pilares: a complexidade, a lógica do terceiro incluído e os diferentes níveis de realidade. Essa abordagem reconhece que a realidade é multifacetada e que sua compreensão exige a confluência de diversos saberes. Além disso, valoriza o sujeito como um ser integral, que pensa, sente, age e se transforma ao longo do processo de aprendizagem. Ao integrar valores, experiências e sentidos, a transdisciplinaridade propõe uma educação voltada para a formação integral do ser humano, promovendo o autoconhecimento, a empatia, a responsabilidade social e a abertura ao outro.

A prática transdisciplinar na escola implica, portanto, uma mudança de paradigma. Não se trata apenas de reorganizar os conteúdos curriculares, mas de repensar o próprio papel da educação, o sentido do aprender e o modo como o conhecimento é construído. Envolve uma postura ética e política por parte dos educadores, que passam a atuar como mediadores do saber e facilitadores do processo de descoberta, e não mais como meros transmissores de conteúdos. Exige também um compromisso institucional com a inovação pedagógica, a escuta ativa dos estudantes e a valorização da diversidade cultural, social e cognitiva presente no ambiente escolar.

Embora a transdisciplinaridade ainda enfrente desafios para sua consolidação nas práticas educacionais, ela representa uma via promissora para transformar a escola em um espaço mais inclusivo, criativo e conectado com as urgências do mundo contemporâneo. Em tempos de crises múltiplas — sociais, ambientais, éticas e emocionais —, pensar uma educação que vá além da técnica e do conteúdo é um ato de resistência e esperança.

A CONTRIBUIÇÃO DA TRANSDISCIPLINARIDADE PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

A formação integral do aluno constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea. Trata-se de um processo educacional que não se limita ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas que também abarca dimensões éticas, estéticas, emocionais, sociais e espirituais do ser humano. Nesse contexto, a transdisciplinaridade emerge como uma abordagem inovadora e necessária, pois propõe uma visão holística e integrada do conhecimento, considerando o sujeito em sua totalidade e em constante relação com o mundo.

A transdisciplinaridade rompe com a fragmentação do saber ao propor a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, saberes populares, experiências pessoais e valores universais. Ao adotar essa perspectiva, o processo educativo deixa de ser apenas a transmissão de conteúdos disciplinares e passa a ser um caminho de descoberta, reflexão e transformação. Isso favorece o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade, como a empatia, o pensamento crítico, a capacidade de diálogo e a sensibilidade estética.

Além disso, a transdisciplinaridade está diretamente relacionada à formação de su-

jeitos autônomos, capazes de agir de forma consciente e responsável em diferentes contextos. Ao promover a interligação entre os conteúdos escolares e as experiências de vida dos estudantes, essa abordagem torna o conhecimento mais significativo e aplicável. O aluno deixa de ser um receptor passivo e passa a ocupar um papel ativo em sua aprendizagem, participando da construção de saberes que dialogam com a realidade concreta e com os desafios contemporâneos.

A formação integral, mediada pela transdisciplinaridade, também favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais, como a autorregulação, a escuta ativa, o trabalho em equipe e o respeito às diferenças. Essas competências, cada vez mais valorizadas no mundo do trabalho e nas relações humanas, dificilmente são promovidas em uma educação baseada exclusivamente na lógica disciplinar. Ao integrar dimensões subjetivas e afetivas ao currículo, a transdisciplinaridade amplia os horizontes do ensino e reconhece a importância da educação para além do rendimento escolar.

Outro aspecto importante é a valorização da dimensão ética na formação dos estudantes. A transdisciplinaridade reconhece que o conhecimento não é neutro e que todo saber carrega implicações sociais, políticas e morais. Ao discutir temas complexos como justiça social, sustentabilidade, diversidade cultural e direitos humanos, essa abordagem contribui para a construção de uma consciência crítica e comprometida com a transformação da realidade. Os alunos aprendem a refletir sobre suas atitudes, a questionar normas estabelecidas e a buscar soluções criativas para os problemas coletivos.

Também merece destaque a dimensão estética, que se refere à sensibilidade, à expressão e à fruição das diferentes formas de beleza e arte presentes no mundo. A formação integral implica a valorização da arte, da cultura e da criatividade como meios de expressão e construção de sentido. A transdisciplinaridade favorece essa dimensão ao permitir que o conhecimento seja apresentado de maneira mais sensível e aberta às múltiplas linguagens: visual, musical, corporal, verbal, entre outras.

No contexto educacional, a implementação de práticas transdisciplinares pode se dar por meio de projetos pedagógicos que integrem conteúdos curriculares a partir de temas geradores significativos, próximos da realidade dos estudantes. Por exemplo, ao trabalhar a temática da água, é possível explorar conteúdos da geografia, da biologia, da física e da química, sem perder de vista os aspectos sociais, políticos e culturais que envolvem o acesso à água potável. Essa abordagem estimula a participação ativa dos alunos, o diálogo entre diferentes saberes e o desenvolvimento de soluções criativas para questões reais.

Entretanto, para que a transdisciplinaridade contribua de fato para a formação integral, é necessário repensar práticas pedagógicas, reorganizar o currículo e investir na formação docente. Os educadores precisam ser preparados para atuar como mediadores sensíveis, capazes de ouvir os estudantes, acolher suas experiências e promover um ambiente de aprendizagem colaborativo, aberto e reflexivo. O compromisso institucional com a inovação e com uma educação humanizadora é, portanto, essencial.

Conclui-se que a transdisciplinaridade oferece uma via promissora para a formação integral do aluno, ao articular saberes, valores e experiências de forma contextualizada e significativa. Essa abordagem rompe com a lógica fragmentada do ensino tradicional e promove uma educação mais conectada com a vida, com o mundo e com o ser humano em sua complexidade. Em tempos de incertezas, mudanças rápidas e desafios globais, formar sujeitos íntegros, críticos e sensíveis é, mais do que nunca, uma urgência ética e pedagógica.

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR TRANSDISCIPLINAR

A adoção da abordagem transdisciplinar nas instituições educacionais é, ao mesmo tempo, uma proposta inovadora e um desafio de grandes proporções. Diversas escolas e universidades têm experimentado formas de flexibilização curricular que visam romper com a fragmentação do saber e promover a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, valores e práticas sociais. Entre

essas iniciativas, destacam-se os projetos integradores, os temas geradores, as semanas temáticas, as feiras interdisciplinares e os projetos socioambientais, que buscam promover uma aprendizagem contextualizada, colaborativa e significativa.

Essas experiências mostram que a transdisciplinaridade é viável e pode trazer resultados concretos na formação dos estudantes. Por exemplo, ao trabalhar um tema como "Desigualdade Social", é possível envolver as disciplinas de geografia, sociologia, matemática (com análise de dados estatísticos), língua portuguesa (na produção de textos argumentativos), artes (com expressão visual da realidade social) e história (na análise das causas estruturais da desigualdade). Nesse modelo, os estudantes são incentivados a investigar, debater, refletir e propor soluções criativas para os problemas apresentados, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais de forma integrada.

Entretanto, transformar essa proposta em realidade exige mais do que boa vontade. Existem barreiras estruturais e culturais que dificultam a efetiva implementação de um currículo transdisciplinar. Um dos principais entraves é a resistência por parte do corpo docente, muitas vezes habituado à organização disciplinar tradicional e receoso de sair da sua zona de conforto. Isso é compreensível, considerando que grande parte dos professores foi formada dentro de uma lógica fragmentada e tecnicista do saber, que valoriza a especialização em detrimento da articulação entre áreas.

Outro desafio relevante é a formação insuficiente dos professores para atuar em projetos transdisciplinares. Muitos docentes não foram preparados para pensar e agir de forma integrada, dialogando com outras áreas do conhecimento e com saberes não acadêmicos. A ausência de formação continuada nesse sentido limita a capacidade de construção coletiva de projetos inovadores e impede uma abordagem verdadeiramente transdisciplinar do currículo.

A rigidez dos sistemas de avaliação também representa um entrave considerável. Em muitas instituições, as avaliações ainda seguem critérios padronizados e fragmentados por disciplina, o que dificulta a valorização de processos criativos, investigativos e colaborativos que emergem de projetos integradores. Avaliar o desempenho dos alunos em propostas transdisciplinares requer uma mudança na lógica da mensuração e a adoção de instrumentos diversificados e mais coerentes com os objetivos da formação integral.

Além disso, há limitações estruturais, como a carga horária engessada, a falta de espaços adequados para o trabalho em grupo e a ausência de tempo para planejamento colaborativo entre os professores. A organização do tempo escolar e dos conteúdos curriculares muitas vezes inviabiliza a criação de projetos comuns, já que cada disciplina possui metas específicas a cumprir dentro de prazos rígidos.

Superar esses desafios exige um esforço coletivo e contínuo. A formação continuada dos educadores é fundamental para desenvolver competências reflexivas, criativas e colaborativas. Essa formação deve promover espaços de troca, experimentação e análise crítica das práticas, possibilitando que os docentes compreendam o potencial da transdisciplinaridade e se sintam encorajados a inovar. Também é essencial que haja uma gestão pedagógica comprometida com a transformação, que incentive a participação ativa dos professores, valorize suas contribuições e promova a articulação entre os diversos setores da escola.

Outro aspecto fundamental é a abertura à escuta dos estudantes, reconhecendo seus saberes, interesses e contextos como elementos centrais no processo de aprendizagem. Os alunos não devem ser apenas receptores de conteúdos, mas coautores do processo educativo. Quando os projetos são construídos a partir de suas realidades e desafios, a aprendizagem se torna mais engajadora e significativa.

Por fim, cabe às políticas públicas e às instituições formadoras oferecerem suporte teórico, metodológico e estrutural para que a transdisciplinaridade possa florescer nas escolas. Trata-se de um investimento necessário para que a educação cumpra seu papel social de formar sujeitos críticos, éticos e capazes de agir de forma consciente e solidária no mundo contemporâneo.

Uso de Tecnologias Digitais na Transdisciplinaridade

A incorporação das tecnologias digitais no ambiente educacional tem se mostrado um fator decisivo para a viabilização e potencialização das práticas transdisciplinares. Em um mundo cada vez mais conectado e digitalizado, as ferramentas tecnológicas ampliam as possibilidades de acesso, produção e compartilhamento do conhecimento, favorecendo a integração entre diferentes áreas do saber e a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

Um dos papéis mais importantes das tecnologias digitais é o acesso facilitado a múltiplas fontes de informação, que ultrapassam os limites dos conteúdos tradicionais e favorecem uma visão mais ampla e integrada da realidade. Por meio da internet, dos bancos de dados, das bibliotecas digitais, das plataformas educacionais e de aplicativos especializados, estudantes e professores podem consultar materiais atualizados, variados e multidisciplinares. Isso permite que o conhecimento não seja mais visto como algo estanque e isolado em disciplinas, mas sim como um campo dinâmico, interconectado e aberto a diferentes perspectivas.

Além do acesso à informação, as tecnologias digitais possibilitam a criação colaborativa de conteúdos, fundamental para o desenvolvimento da transdisciplinaridade. Plataformas online, como wikis, blogs, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais educativas, estimulam o trabalho coletivo, onde alunos e professores podem construir conhecimentos conjuntamente, compartilhar ideias, propor hipóteses e construir projetos integradores. Essa colaboração promove a troca de saberes e experiências, incentivando a diversidade de vozes e a inclusão de saberes formais e informais, respeitando a pluralidade dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto essencial é o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento de projetos interativos e experimentais, que tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico, prático e significativo. Softwares educacionais, simuladores, ambientes de realidade virtual e aumentada, ferramentas de programação e robótica permitem que os estudantes experimentem conceitos e teorias em contextos que simulam situações reais ou hipotéticas. Essas experiências práticas, que englobam várias áreas do conhecimento, favorecem a compreensão integral dos conteúdos e o desenvolvimento de habilidades críticas, criativas e solucionadoras de problemas complexos.

A tecnologia também exerce um papel fundamental na comunicação e articulação entre os diferentes atores do processo educativo — professores, alunos, gestores, familiares e comunidade em geral. Ferramentas como plataformas de videoconferência, fóruns de discussão, grupos de mensagens instantâneas e redes sociais específicas para a educação ampliam os espaços de diálogo e colaboração, permitindo que a construção do conhecimento ultrapasse os limites físicos da sala de aula. Essa comunicação contínua e multidirecional fortalece o trabalho coletivo e o compromisso com os objetivos transdisciplinares.

Além disso, as tecnologias digitais são aliadas importantes na personalização do aprendizado. Recursos como sistemas de aprendizagem adaptativa e análises de dados educacionais possibilitam identificar as necessidades, interesses e ritmos de cada estudante, facilitando a construção de trajetórias formativas que respeitem as diferenças individuais. Isso está em consonância com os princípios da transdisciplinaridade, que valorizam o sujeito integral e seu contexto, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa.

Entretanto, a incorporação das tecnologias digitais no ensino transdisciplinar também apresenta desafios que merecem atenção. O acesso desigual às ferramentas digitais e à internet, conhecido como a “divisão digital”, pode ampliar as desigualdades educacionais se não forem tomadas medidas para garantir a inclusão digital de todos os estudantes. É imprescindível que políticas públicas e iniciativas escolares promovam a democratização do acesso às tecnologias, bem como a formação docente adequada para o uso pedagógico dessas ferramentas.

Outro desafio está relacionado à necessidade de que os educadores desenvolvam competências específicas para integrar as tecnologias digitais de forma crítica e criati-

va no currículo. Não basta apenas utilizar os recursos tecnológicos; é preciso que os professores saibam orientar os estudantes na seleção, avaliação e produção de informações digitais, estimulando a reflexão ética, o pensamento crítico e a autonomia diante do vasto universo de conteúdos disponíveis na rede.

Nesse sentido, a formação continuada dos docentes deve contemplar o domínio das tecnologias digitais aliadas a metodologias transdisciplinares, para que possam planejar e mediar atividades que promovam a articulação entre saberes, o desenvolvimento de projetos coletivos e o uso de ferramentas tecnológicas como instrumentos de investigação, criação e expressão.

Por fim, cabe destacar o papel das tecnologias digitais na construção de ambientes de aprendizagem híbridos e flexíveis, que combinam momentos presenciais e virtuais, ampliando as possibilidades de interação e aprofundamento dos conteúdos transdisciplinares. Essa integração favorece a autonomia dos estudantes, que podem acessar materiais, colaborar com colegas e desenvolver suas pesquisas de forma mais autônoma, ampliando a aprendizagem para além do espaço e do tempo tradicionais da escola.

Dessa forma, as tecnologias digitais aparecem não apenas como ferramentas auxiliares, mas como elementos estruturantes e potencializadores da transdisciplinaridade na educação. Seu uso consciente, planejado e integrado contribui para uma formação mais ampla, dinâmica e conectada com as demandas do século XXI, preparando alunos para compreender e atuar em um mundo complexo, interdependente e em constante transformação.

CONCLUSÂO

A transdisciplinaridade se apresenta como uma resposta necessária e urgente aos desafios educacionais do século XXI. Mais do que uma estratégia metodológica, ela representa uma verdadeira mudança de paradigma na forma como concebemos o conhecimento, o currículo e a própria função da escola. Em contraposição aos modelos tradicionais de ensino, pautados na compartimentalização e na linearidade do saber, a transdisciplinaridade propõe uma educação que integra, que atravessa fronteiras disciplinares e que valoriza as múltiplas dimensões da experiência humana: racional, emocional, social, ética e espiritual.

Vivemos em uma época marcada por profundas transformações tecnológicas, complexidade social, crise ambiental e tensões políticas e culturais. Nesse contexto, torna-se evidente a insuficiência dos modelos educacionais baseados apenas na transmissão de conteúdos e na preparação técnica para o mercado de trabalho. Os desafios contemporâneos exigem sujeitos críticos, criativos, sensíveis e preparados para conviver com a diversidade, lidar com a incerteza e buscar soluções colaborativas para problemas complexos. A transdisciplinaridade contribui significativamente para essa formação ao promover o diálogo entre os diferentes saberes, ao valorizar a subjetividade dos aprendizes e ao reconhecer o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento.

Ao ressignificar o currículo escolar, a abordagem transdisciplinar amplia os horizontes da educação. Ela permite o encontro entre a ciência e a arte, entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares, entre o raciocínio lógico e a intuição. Esse movimento cria um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, aproximando o processo educativo da realidade concreta e das questões existenciais que perpassam a vida de cada indivíduo. Temas como identidade, meio ambiente, justiça social, saúde mental, espiritualidade e cidadania ganham espaço na escola, não como conteúdos acessórios, mas como questões centrais da formação humana.

A efetivação dessa proposta, no entanto, exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas e nas estruturas institucionais. Ainda que muitos educadores estejam abertos à inovação, enfrentam dificuldades práticas como a rigidez dos horários escolares, a sobrecarga de conteúdos, a fragmentação dos planos de ensino e a ausência de tempo para o planejamento coletivo. Além disso, é fundamental que haja formação continuada, que prepare os docentes para atuar de forma interdisciplinar, dialogando com outras áreas do saber e adotando uma postura

de escuta e de coautoria no processo educativo.

Outro aspecto fundamental é a flexibilização dos sistemas de avaliação, que muitas vezes permanecem ancorados em modelos quantitativos, classificatórios e descontextualizados da realidade dos estudantes. Projetos transdisciplinares demandam instrumentos avaliativos mais amplos, como portfólios, autoavaliações, relatórios reflexivos e apresentações públicas, que considerem não apenas o domínio cognitivo, mas também aspectos como o engajamento, a criatividade, o trabalho em grupo e o desenvolvimento ético e emocional.

A gestão escolar também tem um papel central nesse processo. Cabe à equipe gestora criar condições institucionais para o trabalho coletivo, fomentar o diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, valorizar a inovação e promover uma cultura de colaboração e escuta. Gestores comprometidos com a transdisciplinaridade atuam como mediadores entre os diversos atores envolvidos na educação e incentivam práticas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo.

Cabe destacar que a transdisciplinaridade não se opõe ao rigor científico nem à importância das disciplinas escolares. Pelo contrário, ela reconhece o valor dos saberes especializados, mas propõe que eles não sejam isolados nem hierarquizados, e sim colocados em diálogo constante. Trata-se de um convite à superação da lógica da fragmentação, rumo a uma ecologia dos saberes, como propõe o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, na qual diferentes formas de conhecimento possam coexistir, se enriquecer mutuamente e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

A escola transdisciplinar é, portanto, um espaço de vida e de criação de sentido. Nela, o conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo e se transforma em ferramenta para a emancipação humana. Os estudantes não são vistos como receptáculos vazios, mas como sujeitos históricos, portadores de saberes e experiências, que participam ativamente da construção do conhecimento e da transformação do mundo.

O caminho da transdisciplinaridade é exigente e não se faz sem resistências. Ele demanda coragem para romper com modelos cristalizados, disposição para o diálogo e abertura para o novo. Mas, ao mesmo tempo, é um caminho fértil, que permite à escola reencontrar seu sentido mais profundo: ser um espaço de cuidado, de escuta, de transformação e de esperança. Uma escola que ensina a pensar, a sentir, a conviver e a agir no mundo de maneira consciente, responsável e solidária.

Acreditar na transdisciplinaridade é, portanto, apostar em uma educação mais humana, sensível, plural e libertadora. É reconhecer que, diante da complexidade da existência e dos desafios que nos cercam, apenas uma educação que integra e acolhe as múltiplas dimensões do ser pode realmente cumprir seu papel formativo. É, enfim, afirmar que educar é um ato de amor, de resistência e de compromisso com a vida.

REFERÊNCIAS

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

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MACEDO, Lino de. Transdisciplinaridade na escola: um olhar para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2005.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2005.

O ANALFABETISMO FUNCIONAL EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

ANDREZA BASTAZINI

RESUMO
Níveis reduzidos de habilidade em leitura e escrita, conhecido como analfabetismo funcional, indicam competências insuficientes para lidar com as demandas cotidianas no trabalho e na vida que requerem leitura acima de um nível elementar. A contemporaneidade requisita uma educação de excelência dos docentes. Os educadores necessitam possuir um vasto repertório de conhecimentos e aptidões em relação aos métodos de ensino e avaliação para atender aos requisitos e padrões de ensino de alto padrão. O aprimoramento dos professores é um processo contínuo que aprimora as competências de ensino, adquire novos saberes e desenvolve novas habilidades que, por conseguinte, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. A sociedade atual demanda profissionais da educação altamente capacitados, capazes não apenas de transmitir conhecimento, mas também de nutrir as habilidades críticas dos alunos. A aprendizagem contínua dos professores é fundamental para aprimorar suas práticas pedagógicas, assim como para se manterem atualizados em relação às novas tendências educacionais e tecnológicas. Ao investir na formação e no desenvolvimento profissional dos educadores, estamos, na verdade, investindo no futuro da sociedade. Professores bem-preparados não apenas impactam positivamente o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribuem para a formação de cidadãos críticos, criativos e engajados. Portanto, é essencial promover um ambiente de aprendizagem contínua para os professores, incentivando a pesquisa, a colaboração e a reflexão sobre práticas pedagógicas. Somente assim poderemos garantir uma educação de qualidade que prepare os alunos para os desafios e oportunidades do mundo moderno.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Habilidades; Sociedade.

INTRODUÇÃO

A gestão eficaz da sala de aula desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos educadores; a constante atualização do conhecimento dos professores é essencial para garantir um ensino de excelência. Surpreendentemente, há ainda muito a ser descoberto sobre a evolução profissional dos docentes, mesmo considerando que estes são especialistas em pedagogia e aprendizagem. Minha pesquisa foca nessa área para esclarecer as lacunas no aprendizado dos professores.

Estudos recentes demonstram que os professores têm um impacto direto no desempenho acadêmico dos alunos. De acordo com Vermunt (2014, p. 35), a qualidade do aprendizado dos professores influencia diretamente o progresso dos alunos. Para alcançar resultados significativos, os educadores devem passar por processos de aprendizagem cognitiva e metacognitiva, resultando em mudanças de crenças e comportamentos práticos.

Esses processos cognitivos são fundamentais para o processamento do conteúdo de ensino, como por exemplo, o gerenciamento da sala de aula. As melhorias no conhecimento e habilidades dos professores nesse aspecto impactam não apenas o ambiente de aprendizagem, mas também o progresso dos alunos, alterando os processos de ensino e aprendizagem.

Os professores devem dedicar atenção especial ao suporte emocional, organização da sala de aula e à interação instrucional com os alunos. Para isso, é crucial que possuam um conjunto específico de conhecimentos e habilidades necessários para compreender o funcionamento desses três domínios, reconhecendo o impacto que podem ter em sua prática e entendendo a importância destes aspectos.

Os papéis desempenhados pelo ensino superior no desenvolvimento econômico e social sustentável têm crescido ano após ano, uma tendência que se espera continuar nas próximas décadas. O ensino superior é visto como um epicentro de conhecimento e sua

aplicação, contribuindo significativamente para o crescimento econômico e o desenvolvimento, estimulando a inovação e aprimorando habilidades avançadas. Além disso, é percebido como um catalisador para a melhoria da qualidade de vida e para o enfrentamento de desafios sociais e globais.

Em um mundo globalizado, o ensino superior oferece às pessoas a oportunidade de prosperar na economia contemporânea.

As instituições de ensino superior contemporâneas oferecem uma variedade de programas destinados a preparar os alunos para diversos setores econômicos, auxiliando-os a se manterem e progredirem no mercado de trabalho a longo prazo. Esses programas desempenham um papel crucial na moldagem dos resultados do mercado de trabalho e na adaptação às mudanças na economia global e nos processos de inovação.

As universidades promovem a aprendizagem contínua ao longo da vida, proporcionando oportunidades para envolver e atrair profissionais em programas de treinamento e desenvolvimento profissional.

As dinâmicas empresariais evoluíram consideravelmente na última década, com processos em constante mudança que ocorrem em diversos contextos. Atualmente, muitos empregos que existiam décadas atrás desapareceram devido às transformações tecnológicas que estão alterando a natureza do trabalho.

Os requisitos para as habilidades dos colaboradores também sofreram mudanças significativas. As instituições de ensino superior asseguram a pertinência de seus conhecimentos, identificam lacunas de habilidades, desenvolvem programas especiais e cultivam as competências adequadas que podem contribuir para o aumento da prosperidade econômica e da coesão social. Isso inclui a adaptação do desenvolvimento da força de trabalho às demandas variáveis por novas habilidades, o desenvolvimento de competências relevantes e o fortalecimento da oferta de habilidades para impulsionar a produtividade e o crescimento.

O ensino superior desempenha um papel crucial na tecnologia e inovação. Uma das principais missões das universidades modernas é encontrar soluções para grandes desafios globais, conduzir pesquisas em áreas prioritárias que contribuam para resultados sociais, como saúde e engajamento social, e muitas vezes focar no desenvolvimento de tecnologias que levem a novos produtos e avanços tecnológicos.

O conhecimento representa a verdadeira base do ensino superior: é produzido por meio da pesquisa, transmitido pelo ensino, adquirido e aplicado pelos alunos. Portanto, a busca pela excelência deve ser o objetivo primordial de todas as instituições de ensino superior, independentemente do país em que se encontram.

Os países estão empregando o conhecimento em prol de suas sociedades para promover um mundo melhor. Esse propósito é alcançado por meio do treinamento de mentes de alto nível, impulsionando avanços significativos em ciência e tecnologia e incentivando a paixão pelo aprendizado. Para realizar seu pleno potencial, o ensino superior deve adotar uma postura proativa, fortalecer seu papel como alicerce sobre o qual as nações se constroem e trilhar um novo caminho em direção ao crescimento. A passividade não é uma opção viável.

As universidades possuem a responsabilidade não apenas de oferecer instrução acadêmica, mas também de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades pertinentes ao mercado de trabalho, permitindo aos estudantes adquirir experiência prática e se beneficiar de orientação especializada. Todos os graduados têm motivos justos para se orgulhar de suas conquistas acadêmicas, porém aqueles que aproveitaram seu tempo na universidade para se preparar para o ambiente profissional terão maiores chances de sucesso em um mercado de trabalho altamente competitivo e estarão melhor posicionados para liderar ou avançar em suas carreiras com remunerações mais elevadas.

O DESENVOLVIMENTO CONTÍNUO DO PROFESSOR

Os professores exercem papéis essenciais na vida dos alunos em suas salas de aula. Embora sejam mais conhecidos por educar os alunos sob seus cuidados, os professores desempenham uma série de outras funções

dentro do ambiente escolar. Eles estabelecem o clima da sala de aula, criam um ambiente acolhedor, orientam e instruem os alunos, atuam como modelos e estão atentos a possíveis problemas.

O papel dos professores no ambiente de aprendizagem é crucial. Os alunos frequentemente imitam o comportamento do professor. Se o ambiente criado pelo professor for acolhedor e positivo, é provável que os alunos se sintam felizes e engajados. O ambiente influenciado pelo professor pode ter um impacto tanto positivo quanto negativo; se os alunos perceberem raiva ou frustração por parte do professor, isso pode afetar negativamente sua aprendizagem.

Além de educadores, os professores são responsáveis pelo comportamento social na sala de aula. O modo como os alunos se comportam muitas vezes reflete as ações do professor e o ambiente por ele estabelecido. Mesmo que os professores não se vejam como modelos, eles acabam sendo influências significativas para os alunos devido ao tempo que passam juntos. Essa influência pode ter efeitos positivos ou negativos, dependendo do comportamento do professor.

Além de ensinar, os professores desempenham um papel de amor e cuidado para com os alunos. Devido ao respeito que geralmente recebem da comunidade, os professores se tornam modelos não só para os alunos, mas também para os pais.

Outra função vital dos professores é a de protetores. Eles são treinados para identificar sinais de problemas entre os alunos. Quando notam mudanças de comportamento ou indícios de abuso, é responsabilidade deles investigar e seguir os procedimentos adequados da instituição.

Ser professor vai muito além de simplesmente ensinar o conteúdo programático. Na sociedade atual, o ensino é uma profissão multifacetada; os professores frequentemente desempenham os papéis de pais substitutos, disciplinadores, mentores, conselheiros, modelos, planejadores e em diversas outras funções relacionadas.

Os professores do ensino fundamental desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos. O que os alunos aprendem durante esses anos formativos pode moldar o tipo de adultos em que se tornarão no futuro.

O papel do professor transcende a simples execução de planos de aula; em muitos casos, devido ao tempo significativo que passam com os alunos, os professores podem se tornar uma figura parental adicional na vida dos estudantes. Eles têm o potencial de ser um modelo positivo constante, especialmente para crianças que carecem de uma base familiar sólida.

A dinâmica do papel do professor como uma figura semi-parental varia dependendo da idade e do nível dos alunos que estão sendo ensinados. Por exemplo, um professor de jardim de infância se concentra no desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para a progressão dos alunos, enquanto um professor do ensino fundamental fornece informações específicas sobre disciplinas particulares.

Os papéis dos professores atualmente diferem substancialmente do que eram no passado. Anteriormente, os professores seguiam um currículo específico e um conjunto de instruções padronizadas para ensinar a todos os alunos da mesma forma. Hoje em dia, a profissão docente é notavelmente multifacetada. Os professores são orientadores dos alunos, auxiliando-os a aplicar o conhecimento em suas vidas para se tornarem membros produtivos da sociedade. Eles são incentivados a adaptar suas abordagens de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, desafiando-os e inspirando-os a aprender.

A moderna profissão docente também abraça papéis mais abrangentes para promover a educação. O papel do professor sofreu uma mudança significativa ao longo das últimas décadas, refletindo uma abordagem de ensino mais centrada no aluno. A ênfase mudou do tradicional "como ensinamos" para o atual "como eles aprendem".

Na sala de aula centrada no aluno de hoje, esperamos ver:

Alunos criando produtos significativos para si mesmos.

Alunos ampliando suas vozes com confiança, cada um com seu estilo único e autêntico.

Alunos pensando de forma complexa e aplicando conhecimentos e habilidades em no-

vas situações.
Alunos utilizando ferramentas para se comunicarem de maneira convincente.
Alunos refletindo sobre suas aprendizagens e experiências por meio da descoberta.
Essa mudança de perspectiva não diminui o papel do professor; pelo contrário, ressalta a importância fundamental de seu papel na educação e destaca a necessidade de adaptar as práticas de ensino para atender às necessidades individuais e ao processo de aprendizagem de cada aluno.

OS PROFESSORES DE NÍVEL SUPERIOR
É indiscutível que um professor excepcional tem o poder de transformar a vida de um aluno. Inúmeras histórias inspiradoras destacam os benefícios de um relacionamento sólido entre educador e estudante.
Como figuras fundamentais no desenvolvimento dos alunos, os professores têm a responsabilidade de proporcionar mais do que apenas crescimento acadêmico. Para se tornar um educador excepcional, é essencial estabelecer conexões significativas com os alunos em diversos níveis, pois os melhores professores se dedicam ao bem-estar integral de seus alunos, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Através da construção de relacionamentos sólidos, os educadores têm o poder de influenciar praticamente todos os aspectos da vida de seus alunos, transmitindo importantes lições que os ajudarão a prosperar não apenas em termos acadêmicos, mas também em suas jornadas pessoais.
Como afirmado por Freire (2001, p. 136):

É impossível percorrer o caminho do aprendizado da democracia, de como fazer democracia, sem confrontar o sectarismo e o elitismo, expressões vivas em nossas tradições autoritárias. Ainda estamos em processo de aprendizado sobre como fazer democracia. A luta por ela envolve a batalha contra todas as formas de autoritarismo.

A definição clara de responsabilidades é crucial para o planejamento e execução de qualquer política educacional. Mudar a vida de um aluno nem sempre é uma tarefa fácil, daí a importância de um professor dedicado. Alguns alunos podem precisar de um estímulo adicional, enquanto outros podem enfrentar desafios pessoais e necessitar de apoio emocional. Seja qual for a necessidade do aluno para alcançar seu potencial máximo, um professor comprometido estará sempre lá para ele.
Um professor excepcional torna o processo de aprendizado cativante, pois aulas estimulantes e envolventes são essenciais para o sucesso acadêmico dos alunos. Alunos propensos a comportamentos inadequados, evasão escolar ou desmotivação geralmente se beneficiam de um ambiente de aprendizagem envolvente. Ao tornar a sala de aula um local estimulante para o aprendizado, os alunos permanecem engajados, pois aprendem melhor quando são desafiados e interessados. Motivar os alunos pode ser uma tarefa árdua, porém os benefícios a longo prazo para os alunos são inestimáveis.
Segundo Freire (1996, p.17):

Ensinar vai além de transmitir conhecimento; significa acompanhar e capacitar os alunos por meio de intervenções, feedbacks e orientações, auxiliando no processo de mudança e apropriação do pensamento, desejos e sonhos de vida. O educador, ao ensinar, também aprende a pensar de forma mais aprimorada e a construir seus próprios sonhos de vida.

Inspirar os alunos é fundamental para garantir seu sucesso e motivá-los a alcançar seu potencial máximo. Alunos que são inspirados por seus professores são capazes de conquistar feitos incríveis, e essa motivação muitas vezes perdura ao longo da vida. A inspiração pode se manifestar de diversas maneiras, desde auxiliar os alunos em suas metas acadêmicas de curto prazo até orientá-los em suas futuras carreiras. Mesmo anos após a formatura, muitos profissionais continuam a lembrar e citar um professor em especial como a pessoa que despertou seu interesse pelo que fazem atualmente e creditam suas realizações a esse educador.
Além de serem fontes de inspiração, os professores também desempenham o papel de conselheiros para os alunos que enfrentam decisões importantes na vida. Eles auxiliam

os estudantes a buscar oportunidades de ensino superior, explorar trajetórias profissionais e competir em eventos que, de outra forma, poderiam não ter acesso. Os alunos frequentemente veem os professores como mentores experientes e sábios, e é provável que, ao longo de sua carreira, um educador seja solicitado a oferecer orientação e suporte.

A capacidade de ensinar e aprender é uma habilidade poderosa que permite aos educadores abordar uma ampla gama de assuntos. Embora existam disciplinas complexas que requerem especialização, um professor bem formado e com acesso aos recursos adequados pode ensinar uma variedade de temas no ensino médio. No contexto do século XXI, com a constante evolução das disciplinas, até mesmo os especialistas em determinadas áreas precisam estar abertos a aprender continuamente ao longo de suas carreiras. A habilidade de aprender é, portanto, crucial para qualquer professor que busca se manter atualizado e eficaz em sua prática educativa.

A navegação bem-sucedida pelos desafios de lidar com uma população estudantil diversificada, desinteressada e, por vezes, hostil, é fundamental para os professores que estão na linha de frente da educação. Para quem nunca esteve nessa posição, pode parecer trivial, mas para os educadores é essencial dominar as habilidades necessárias para lidar com essas complexidades. Este domínio é uma disciplina por si só, que engloba elementos de psicologia, aconselhamento, disciplina, desenvolvimento da autoconfiança e diversas outras nuances.

Um fator crucial para o sucesso dos alunos é o envolvimento dos pais no processo educacional. Os melhores professores têm a habilidade inata de se conectar com os pais e sabem como envolvê-los em conversas significativas sobre o aprendizado de seus filhos. Infelizmente, muitos educadores não possuem essa habilidade, que raramente é ensinada nos programas de formação de professores e, com certeza, não é algo difundido de forma ampla.

O relacionamento entre os professores, os alunos e seus pais desempenham um papel fundamental no progresso acadêmico e no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Saber como estabelecer e manter essa comunicação eficaz é essencial para criar um ambiente educacional que promova o sucesso de todos os envolvidos. É uma habilidade valiosa que pode fazer uma diferença significativa na vida dos alunos e na eficácia do trabalho dos educadores.

A INSPIRAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA OS ALUNOS

Um dos desafios mais significativos ao se tornar um professor é aprender a motivar os alunos, uma habilidade essencial e de suma importância. Alunos desmotivados têm dificuldade em absorver o conteúdo de forma eficaz. Eles podem não reter informações, participar ativamente das aulas e, em alguns casos, podem até tornar-se disruptivos. A falta de motivação dos alunos pode ser causada por diversos fatores, como desinteresse no assunto, métodos de ensino pouco atrativos ou distrações externas. Às vezes, um aluno aparentemente desmotivado pode estar enfrentando dificuldades de aprendizagem e requerer atenção especial.

Embora a motivação dos alunos devesse talvez figurar mais adiante na lista de habilidades essenciais, ela complementa de modo crucial o conjunto de habilidades do educador. Alguns professores possuem essa habilidade inata, enquanto outros a adquirem por meio de programas de formação de professores. Em uma sociedade em que a educação nem sempre é valorizada e o interesse pela aprendizagem é escasso, a capacidade de motivar os alunos é ainda mais vital.

Refletindo sobre essa lista, torna-se evidente que a preparação dos professores para a sala de aula deve se concentrar em formá-los como educadores, ensinandoos a ensinar e a aprender por si mesmos. Em um mundo em constante evolução, em que o conhecimento se torna rapidamente obsoleto, é mais benéfico capacitar os professores com habilidades de ensino e aprendizagem do que sobrecarregá-los com informações que logo se tornarão datadas.

De acordo com Delors (2003, p.160):

A qualidade do ensino é determinada tanto, ou talvez mais, pela formação contínua dos

professores do que pela sua formação inicial... A formação contínua não precisa estar restrita ao sistema educacional: períodos de trabalho ou estudo no setor econômico também podem enriquecer o conhecimento e as habilidades.

Freire (1996) ressalta que "na formação contínua dos professores, o momento crucial é a reflexão crítica sobre a prática. É por meio da reflexão crítica sobre a prática atual ou passada que se pode aprimorar a prática futura."
Os professores de hoje precisam incorporar uma ampla gama de habilidades - desde serem pensadores e aprendizes exemplares até designers instrucionais, defensores das crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Embora muitos educadores possuam naturalmente algumas dessas qualidades, os programas de formação de professores devem se empenhar em cultivá-las na próxima geração de educadores.
Conforme Ronca (1989, p. 69) destaca:

A docência é uma atividade complexa devido à dinâmica, conflitos e imprevisibilidades do ambiente em que os professores atuam. Essa realidade requer soluções particulares para problemas singulares, exigindo a mobilização de diversos saberes para alcançar o propósito fundamental da educação: o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e interpessoais dos educandos, por meio da construção do conhecimento.

O professor desempenha um papel crucial na promoção desse aprendizado, pois a arte auxilia no desenvolvimento integral dos alunos em diversos aspectos. Embora motivar os alunos possa ser desafiador, as recompensas são inestimáveis. Alunos motivados demonstram maior entusiasmo para aprender e participar ativamente, tornando o ambiente de ensino mais agradável tanto para os professores quanto para os alunos. Mesmo alunos que não são naturalmente motivados podem ser inspirados por um educador excepcional a descobrir e alcançar todo o seu potencial.
Uma universidade comprometida em proporcionar um ambiente saudável, pautado por princípios morais, torna-se um instrumento essencial na disseminação de conhecimento e cultura, contribuindo para a formação integral dos indivíduos, conscientes de sua liberdade, engajados nas questões sociais e responsáveis por seu impacto na sociedade.
Segundo Vasconcelos (2012, p.157):

O filósofo John Dewey defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia na educação, destacando a importância do aprender fazendo e da experimentação. Sua visão colocava o aluno e suas necessidades no centro do processo educativo, incentivando a troca de experiências e a criação de espaços para estimular a criatividade, lazer e descobertas. Dewey influenciou significativamente o movimento da Escola Nova no Brasil, marcando as bases do construtivismo e do escolanovismo.

Os alunos buscam aprovação, reforço positivo e valorização de seus esforços por parte dos professores. Eles tendem a se envolver mais no aprendizado quando percebem que seu trabalho é reconhecido e apreciado. Incentivar a comunicação aberta, o pensamento livre e criar um ambiente acolhedor e respeitoso na sala de aula são práticas-chave para motivar os alunos. Reconhecimento, elogios e feedback positivo são ferramentas fundamentais para inspirar os alunos e promover um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crucial reconhecer que todos nós aprendemos de maneira única. Em cada sala de aula, encontramos uma variedade de alunos com diferentes estilos de aprendizagem: visual, tátil, verbal, introspectivo, entre outros. É nossa responsabilidade como educadores descobrir e compreender essas diferenças para ensinar de forma eficaz a cada um deles.
Os alunos necessitam de um ambiente de sala de aula seguro, no qual se sintam encorajados a correr riscos e a se esforçar. Para alcançar esse objetivo, é essencial que os alunos e os professores trabalhem jun-

tos em direção a metas coletivas compartilhadas. Os alunos devem estar dispostos a colaborar e ajudar seus colegas de classe. A disposição para enfrentar desafios deve ser vista como parte do processo de aprendizagem, sendo aceitável e incentivada.

Professores inspiradores representam sucesso para seus alunos, que podem visualizar o sucesso de diversas maneiras, seja concluindo uma corrida de 10 km, administrando um pequeno negócio ou recebendo um prêmio de ensino. Cada um de nós tem sucessos para compartilhar. Através de nossas conquistas, os alunos podem aprender o que é o sucesso e ser motivados a alcançá-lo. Quando os alunos decidem buscar o sucesso, observam atentamente os comportamentos, escolhas e sacrifícios que nos levaram às nossas realizações.

Esses comportamentos incluem dedicação, resiliência e a capacidade de aprender com os erros. Os alunos absorvem esses comportamentos e estratégias como um meio de alcançar seus próprios objetivos. É essencial proporcionar-lhes a oportunidade de aplicar essas lições em suas rotinas diárias, tarefas e interações com eles.

Em última análise, o ensino superior desempenha um papel significativo na formação de profissionais engajados e preparados para uma variedade de carreiras e desafios. Através de uma abordagem centrada no aluno e no desenvolvimento de habilidades essenciais, os educadores contribuem ativamente para o crescimento e sucesso de seus alunos no mundo acadêmico e além dele.

REFERÊNCIAS

COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FREIRE, P. 1921-1997. Política e educação: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.

VASCONCELOS, R. D. de. As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

ANGELA DOS SANTOS AMÂNCIO GOMES

RESUMO

Este artigo fala sobre a importância de aprender a ler e escrever, além de entender o que letramento significa na formação e no crescimento das pessoas. Ele explica as diferenças entre esses dois conceitos e como eles se complementam. A alfabetização é apresentada como a aquisição do sistema de escrita, enquanto o letramento envolve o uso funcional e contextualizado da linguagem escrita na vida social. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a articulação entre alfabetização e letramento desde os primeiros anos escolares. A reflexão propõe que a prática pedagógica integre ambos os conceitos, promovendo uma educação que forme leitores e escritores críticos, capazes de atuar de maneira consciente e participativa na sociedade. Ressalta-se, ainda, o papel fundamental da escola e dos educadores na construção desse aprendizado significativo. O professor assume papel central como mediador, desenvolvendo atividades que estimulem a interpretação, a criatividade e o pensamento crítico, já a escola tem a responsabilidade de garantir profissionais com o propósito da Alfabetização e do letramento e de garantir ao educador um espaço inclusivo, tendo a responsabilidade de monitorar, avaliar e adaptar as práticas pedagógicas, pois ela atua como o principal espaço institucionalizado onde esses processos se iniciam e se consolidam. O texto ressalta a importância de práticas educativas que vão além do ensino técnico, promovendo a leitura crítica, a cidadania e a participação social. Ao considerar os aspectos cognitivos, sociais e culturais envolvidos, o estudo destaca como essas práticas contribuem para a construção do pensamento crítico, da autonomia e da cidadania. A análise também evidencia políticas públicas na promoção de uma educação de qualidade que atenda às necessidades reais dos alunos. Conclui-se que investir na alfabetização e no letramento é essencial para garantir o acesso pleno ao conhecimento, à participação social e ao exercício da cidadania, especialmente em contextos de desigualdade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; escrita; educação; cidadania; desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This article discusses the importance of learning to read and write, as well as understanding what literacy means in people's education and growth. It explains the differences between these two concepts and how they complement each other. Literacy is presented as the acquisition of the writing system, while literacy involves the functional and contextualized use of written language in social life. In addition, the National Common Core Curriculum (BNCC) emphasizes the connection between literacy and literacy from the early school years. The reflection proposes that pedagogical practice integrate both concepts, promoting an education that trains critical readers and writers, capable of acting consciously and participatively in society. The fundamental role of schools and educators in building this meaningful learning is also emphasized. Teachers take on a central role as mediators, developing activities that stimulate interpretation, creativity, and critical thinking, while schools are responsible for ensuring that professionals are committed to literacy and ensuring that educators have an inclusive space, with the responsibility of monitoring, evaluating, and adapting pedagogical practices, as schools act as the main institutionalized space where these processes begin and are consolidated. The text highlights the importance of educational practices that go beyond technical teaching, promoting critical reading, citizenship, and social participation. By considering the cognitive, social, and cultural aspects involved, the study highlights how these practices contribute to the development of critical thinking, autonomy, and citizenship. The analysis also highlights public policies that promote quality education that meets the real needs of students.

It concludes that investing in literacy and literacy skills is essential to ensure full access to knowledge, social participation, and the exercise of citizenship, especially in contexts of educational inequality.

KEYWORDS: reading; writing; education; citizenship; human development.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são passos essenciais para o crescimento educacional e social de qualquer pessoa. Apesar de muitas pessoas utilizem essas expressões como se fossem sinônimas, elas possuem significados distintos, mesmo que sejam interconectadas.

Enquanto a alfabetização se refere à aquisição do código escrito, ou seja, aprender a ler e escrever, o letramento vai além da simples leitura e escrita, envolve a habilidade de usar esses conhecimentos de forma prática e adequada ao contexto do dia a dia.

A alfabetização está relacionada à aprendizagem do código escrito, o reconhecimento das letras, sílabas, palavras e frases, enquanto o letramento envolve a habilidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira crítica, funcional e socialmente significativa.

A alfabetização e o letramento são processos de aprendizagem da linguagem distintas onde um complementa o outro. A alfabetização é o alicerce para uma educação crítica e emancipadora, a qual é considerada uma fase muito importante que inicia o processo de formação dos alunos, pois ajuda a promover a leitura, a escrita, os conhecimentos, a comunicação, a construção dos saberes e formação de leitores competentes. Já o letramento é um processo que faz com que as pessoas compreendem a importância dos textos abordados no dia a dia, facilitando assim suas práticas sociais. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.191).

A alfabetização transcende a mera execução técnica da decodificação gráfica; ela deve englobar um engajamento com a compreensão crítica do contexto social que cerca o educando.

Ler se configura como um ato de natureza política, sendo essencial para uma transformação social efetiva. Dessa forma, o processo educativo deve incutir uma consciência crítica nos alunos, reconhecendo-os como protagonistas de suas próprias narrativas.

Entender essas diferenças é fundamental para construir uma prática pedagógica eficaz e voltada à formação integral do aluno.

A alfabetização e o letramento, embora estejam relacionados, são processos diferentes que se complementam na formação de uma pessoa.

A alfabetização diz respeito à aquisição das competências fundamentais que possibilitam a leitura e a escrita, enquanto o letramento se refere à aplicação prática e social da linguagem em contextos variados.

As concepções e práticas pedagógicas dos professores são ações relevantes no processo de letramento. Estes são agentes transformadores do processo de conhecimento prévio dos alunos, visto que, através do contexto social, pode-se, portanto, avaliar o impacto da escrita na vida social e cultural dos educandos. (BATISTA; GOMES, 2018, p.7).

A efetividade desses processos é crucial para o desenvolvimento da autoestima nas crianças, uma vez que a conquista dessas habilidades contribui para a sua percepção como seres únicos e valorosos na coletividade.

Por isso, ambos são fundamentais para garantir o acesso ao conhecimento e para facilitar a comunicação e a participação ativa na sociedade.

Em síntese, a alfabetização enseja a decodificação do código escrito, ao passo que o letramento instrumentaliza o indivíduo para interagir de maneira significativa com a linguagem escrita em diferentes situações sociais.

Destaca-se uma visão unificada e poderosa sobre a importância da interação social na educação infantil. Essa interação não é apenas um complemento ao processo educativo, mas sim uma fundação essencial para o desenvolvimento pleno das crianças. Não podemos como educadores esquecermos da importância d usar a ludicidade para alfabetizar na educação infantil, pois sabemos que o “brincar” auxilia no desenvolvimento

infantil.

Através da atividade lúdica o professor pode construir uma visão ampla no processo de desenvolvimento das crianças, o qual ajuda no desenvolvimento do raciocínio, da interação e do autoconhecimento. Segundo Kishimoto (1994), o lúdico é uma forma de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, é um meio de expressão de qualidades espontâneas, que tem como papel aprender valores importantes, socialização e a internalização de conceitos de maneira significativa, ou eja, você aprende um conceito através de brincadeiras, jogos, brinquedos, entre outras. (OLIVEIRA; SILVA, p. 197 e 198).

Quando adultos e crianças colaboram, ou mesmo quando pares se envolvem em atividades conjuntas, cria-se um ambiente rico em aprendizado, onde a curiosidade é alimentada e a autonomia é cultivada.
A formação de um indivíduo começa, na maioria, com o domínio da leitura e da escrita. No entanto, é preciso compreender que alfabetizar vai além de ensinar a decodificação de letras e sons, e que o letramento envolve a inserção do sujeito nas práticas sociais que utilizam a linguagem escrita.
A alfabetização deve ser entendida como uma prática social inserida em um conceito abrangente de letramento, que implica não apenas o ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacitação para o uso eficaz da linguagem em contextos diversos. A instrução deve, portanto, relacionar-se com situações sociais concretas, levando em conta a função dos textos e a dinâmica da interação entre os indivíduos e esses textos.
A vivência pessoal de acompanhar familiares no processo de alfabetização com o auxílio de tablets e vídeos educativos mostrou como esses recursos, quando bem orientados, podem complementar a educação formal eficazmente.
Diante de uma sociedade cada vez mais marcada pela comunicação digital, garantir o acesso à alfabetização de qualidade e ao letramento digital é fundamental para reduzir desigualdades e formar cidadãos preparados para os desafios do século XXI.
A distinção e a complementaridade entre esses dois conceitos são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e significativa.
Neste artigo, quero refletir sobre a importância da alfabetização e do letramento como bases para o desenvolvimento intelectual, social e cidadão do indivíduo.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O processo de alfabetização geralmente ocorre nos primeiros anos da vida escolar e consiste em ensinar o aluno a reconhecer letras, sílabas, palavras e frases, capacitando-o tecnicamente para a leitura e a escrita, sendo um processo mecânico e estruturado que exige métodos pedagógicos específicos.
A alfabetização envolve aprender a reconhecer letras, sons e palavras, usando métodos como o fônico, o silábico ou o global.
Na concepção de Mortatti (2006), o método sintético pode ser dividido em alfabético, fônico e silábico. No Alfabético o estudante aprende inicialmente as letras, depois formam as sílabas para depois formar as palavras; no fônico o aluno inicia a aprendizagem a partir do som das letras com a consoante e a vogal até pronunciar a sílaba formada e no silábico os alunos aprendem as sílabas para depois formar as palavras. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p. 196).
O letramento diz respeito à habilidade de usar a linguagem escrita no cotidiano social, entendendo seus diferentes usos e participando das práticas que envolvem leitura e escrita.

Tabela 1: Diferenças entre Alfabetização e Letramento

Aspecto	Alfabetização	Letramento
Definição	Processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética.	Uso competente da leitura e escrita em contextos sociais.
Foco Principal	Ensino das letras, sílabas, palavras e regras ortográficas.	Compreensão e produção de textos com sentido e função social.
Objetivo	Ensinar a codificar e decodificar a língua escrita.	Desenvolver práticas sociais de leitura e escrita.
Contexto de Aplicação	Geralmente escolar e formal	Diversos contextos sociais: escola, trabalho, vida cotidiana.
Competência Desenvolvida	Técnica e mecânica da leitura e escrita.	Interpretação, reflexão e crítica sobre o que se lê e escreve.
Enfoque no Texto	Palavra ou frase descontextualizada.	Textos reais e significativos
Papel do Professor	Ensinar o código da escrita.	Mediador da leitura e escrita com função social.

Fonte: Elaborada pela autora com base na construção do artigo.

Uma pessoa letrada sabe interpretar textos, escrever com clareza e adequação, compreender diferentes gêneros textuais e interagir de maneira crítica com o mundo por meio da linguagem.
O letramento, portanto, está ligado à prática social e à vivência com a linguagem em diferentes contextos, como:
Ler um jornal;
Escrever um e-mail; • Interpretar um contrato;
Produzir uma redação.
É fundamental que a escola ambos os processos, pois alfabetizar sem letrar é formar leitores mecânicos, e letrar sem alfabetizar é exigir interpretação sem base técnica.
Professores, portanto, precisam trabalhar com atividades que desenvolvam ambas as competências integradamente, valorizando os contextos sociais e culturais dos alunos.

Na educação não existe um método específico para alfabetizar e letrar, pois cada aluno possui uma forma de aprendizagem diferente da outra, como existe vários métodos de ensinar, cabe ao professor conhecer seus alunos e escolher a melhor forma para aplicar na sala de aula, pois só assim irá obter resultados positivos na aprendizagem. (OLOVEIRA; SILVA, 2019, p. 196).

Abordagens pedagógicas que se restringem à mecânica do ensino da leitura e da escrita reduzem o texto a um mero veículo de habilidades formais, ignorando sua dimensão semântica e seu papel de mediação social. Assim, promover o letramento envolve muito mais do que a funcionalidade da leitura e da escrita, exigindo a formação de indivíduos críticos e participativos nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Para obter resultados positivos no processo de Alfabetização e Letramento é fundamental que o professor domine a forma e conteúdo, ou seja, conheça a metodologia adequada para ensinar seus alunos. No decorrer do processo, ensinar a alfabetização e o letramento é importante utilizar a atividade lúdica através das brincadeiras, dos jogos e da leitura, pois constrói uma visão ampla no processo de desenvolvimento das crianças, o qual ajuda no desenvolvimento do raciocínio, da interação, da curiosidade, das decisões e do autoconhecimento, promovendo assim o divertimento com a aprendizagem. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.191).

A aprendizagem social, quando feita em comunidades de prática, vai além da transmissão de conhecimento; ela instiga a confiança, permitindo que as crianças se sintam seguradas para explorar, questionar e experimentar. Esse espaço de troca e apoio mútuo é um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, elementos que são frequentemente negligenciados em abordagens pedagógicas mais tradicionais.
A alfabetização é a primeira etapa da aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, que permite ao indivíduo decodificar palavras e produzir textos simples. No entanto, ser alfabetizado não garante, por si só, que o indivíduo compreenda e interaja com os diversos tipos de textos presentes no cotidiano.
É aí que entra o conceito de letramento, que vai além da mecânica da leitura e da escrita, enfatizando a competência de utilizar esses conhecimentos em situações reais de comunicação.
Além disso, o letramento está bastante ligado ao ambiente social e cultural no qual a pessoa vive.

A alfabetização e letramento são palavras-chave para o mundo social, pois é por meio da alfabetização e do letramento que o sujeito passa a participar diretamente do mundo no exercício de suas funções sociais, buscando tornar-se um cidadão consciente, com domínio do código convencional da leitura e da escrita em suas práticas sociais. (BATISTA; GOMES, 2018, p.4).

A aprendizagem social, quando feita em comunidades de prática, vai além da transmissão de conhecimento; ela instiga a confiança, permitindo que as crianças se sintam seguradas para explorar, questionar e experimentar. Esse espaço de troca e apoio mútuo é um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, elementos que são frequentemente negligenciados em abordagens pedagógicas mais tradicionais.
Uma pessoa letrada consegue interpretar anúncios, preencher formulários, compreender notícias, escrever bilhetes, produzir relatórios e participar ativamente da vida em sociedade.
O letramento implica uma dimensão crítica, reflexiva e prática do uso da linguagem escrita, tornando o sujeito apto a se comunicar, argumentar, analisar e agir com autonomia.
Por isso, cabe à escola garantir que o processo de alfabetização venha acompanhado do letramento.
Ensinar a ler e escrever não deve se restringir a exercícios repetitivos de cópia ou decodificação, mas sim envolver práticas sociais de leitura e produção textual significativas.
O professor, nesse sentido, assume um papel mediador, promovendo atividades que estimulem a interpretação, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Na educação não existe um método específico para alfabetizar e letrar, pois cada aluno possui uma forma de aprendizagem diferente da outra, como existe vários métodos de ensinar, cabe ao professor conhecer seus alunos e escolher a melhor forma para aplicar na sala de aula, pois só assim irá obter resultados positivos na aprendizagem. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.196).

A educação que adota um modelo de letramento autônomo frequentemente desconsidera os contextos socioculturais dos alunos, tratando a leitura e a escrita como habilidades neutras, o que simplifica a complexidade da alfabetização e desvaloriza as práticas sociais pertinentes. Portanto, é premente um deslocamento para um modelo ideológico, onde a leitura e a escrita sejam interpretadas como práticas culturais, situadas e multifacetadas.
Assim, a escola assume um papel ativista na formação de uma cidadania crítica pode ser vista como um chamado à ação.

É necessária uma prática diferenciada, onde os alunos possam ser inseridos em diversos tipos de leitura. É essencial que a própria escola transforme o seu ambiente onde se ocorre tais ações, de modo que, suas atividades sejam importantes, e que essas práticas de leitura aconteçam a partir de diversos gêneros textuais. (BATISTA, GOMES, 2018, p.7).

Ao promover essa visão ampliada de alfabetização, a educação se torna uma força transformadora, que não só proporciona conhecimento, mas também instiga o pensamento crítico e a capacidade de questionar e interpretar a realidade. Portanto, é imperativo que os educadores e o sistema educativo como um todo abracem essa metodologia inovadora, visando não apenas a inclusão social, mas a construção de uma sociedade mais justa e consciente.
A visão de uma alfabetização integral deve estar no centro das políticas educacionais, moldando não apenas habilidades, mas também valores e sonhos para um futuro mais brilhante.
A reflexão sobre a distinção entre alfabetização e letramento revela-se essencial no contexto educacional contemporâneo. Ao abordarmos esse tema, percebemos que a mera habilidade de decifrar letras e formar palavras. Embora seja uma base fundamental, não é suficiente por si só para garantir que os alunos consigam lidar com o mundo cheio de informações complexas e variadas.
A alfabetização, muitas vezes reduzida a uma técnica, carece da profundidade necessária quando não é acompanhada do letramento,

que abarca a compreensão e o uso crítico da linguagem em diferentes contextos sociais.
Portanto, ao integrarmos esses dois conceitos, podemos contemplar uma educação que não somente ensina a ler e escrever, mas que também prepara os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.
Na pandemia de COVID-19, tivemos uma queda na alfabetização e letramento no Brasil. O que se mostrou muito importante nessa fase difícil foi a força de vontade dos professores que fizeram de TUDO para levar a educação, mesmo fora dos portões da escola, para seus alunos. Tudo só foi possível com o trabalho em conjunto da família e de toda a comunidade escolar.

Tabela 2: Evolução dos índices de alfabetização no 2º ano do EF – Brasil

Ano	Percentual de crianças alfabetizadas
2019	55%
2021	30% (pós-pandemia)
2023	56%

Fonte: Inep / MEC, 2023 site: https://todospelaeducacao.org.br/

A proposta de práticas pedagógicas que iluminem tanto a aquisição técnica quanto o uso social da linguagem é, de fato, um caminho para a construção de uma realidade educacional mais inclusiva e holística.
A ousadia de encarar a educação como um processo que transcende a sala de aula e se articula com o cotidiano das crianças é, sem dúvida, um passo significativo em direção a uma formação mais completa e empoderadora.

Concluímos que diante dessa realidade de ensino e aprendizagem, é possível constatar que o processo de alfabetizar é complexo e engloba uma série de conceitos e neste contexto percebemos que para tornar-se um indivíduo letrado é preciso se apropriar do seu cotidiano, viabilizando diferentes tipos de textos para que os alunos possam sentir gosto pela leitura. O papel do professor alfabetizador é extremamente importante pois cabe a ele o compromisso de analisar o perfil dos seus alunos para desenvolver as metodologias e práticas mais adequadas para sua sala de aula. Torna se também papel do professor a função de mediar e motivar a aprendizagem de seus alunos. (BATISTA; GOMES, 2018, p.8).

Assim, a intersecção entre a alfabetização e o letramento emerge como um imperativo. Por isso, é importante que professores e responsáveis pelas políticas públicas tenham uma visão ampla e bem planejada sobre esse processo.
É um chamado para que as abordagens educacionais sejam repensadas, reconhecendo a função da linguagem não apenas como um instrumento, mas como uma forma de promover mudanças sociais, auxiliando cada aluno a alcançar seu máximo potencial.
Em última análise, a chave para uma educação verdadeiramente eficaz reside na capacidade de unir teoria e prática, garantido que os fundamentos da leitura e escrita sejam sempre conectados ao seu uso significativo no mundo real.
A alfabetização é o processo pelo qual a criança aprende o sistema da escrita alfabética, ou seja, como as letras representam os sons da fala. Essa etapa é fundamental e serve como base para todas as outras aprendizagens escolares.
Uma alfabetização de sucesso é aquela que ajuda a desenvolver a consciência fonológica, a leitura com fluidez e a escrita de forma clara e fácil de entender.
Contudo, dominar o código linguístico não basta. É aí que entra o letramento, que se refere à capacidade de usar a leitura e a escrita em contextos sociais reais, como ler um jornal, interpretar uma receita, escrever uma carta ou compreender um texto científico.
O letramento envolve entender os diferentes usos da linguagem escrita e saber participar das atividades sociais que envolvem leitura e escrita.
A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) considera a alfabetização e o letramento como partes essenciais do processo de aprendizagem, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mas com

impactos desde a Educação Infantil.
A abordagem da BNCC garante que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, com base em práticas significativas e contextualizadas de leitura e escrita.
Os principais pontos sobre alfabetização e letramento segundo a BNCC:
Alfabetização na BNCC
alfabetização é entendida como o domínio do sistema de escrita alfabética (SEA) e das convenções da escrita.
A BNCC estabelece como meta que as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, leiam e escrevam com autonomia.
A alfabetização deve ser: significativa, contínua e contextualizada, respeitando o ritmo de cada aluno.
Letramento na BNCC
BNCC não trata o letramento como uma etapa posterior à alfabetização, mas como um processo integrado à aprendizagem da leitura e escrita.
O foco está em usar a linguagem escrita em práticas sociais reais, como ler placas, interpretar histórias, escrever bilhetes, entre outros.
A leitura e a escrita devem ser inseridas desde cedo em contextos reais de comunicação e significação.
Integração entre alfabetização e letramento
BNCC propõe uma abordagem equilibrada, em que alfabetizar e letrar ocorrem conjuntamente. Os alunos devem aprender o código da escrita (alfabetização) ao mesmo tempo, em que entendem seus usos sociais (letramento).
O professor atua como mediador, promovendo experiências que envolvam gêneros textuais diversos, práticas de leitura e produção de textos com sentido.
Na Educação Infantil
Embora a alfabetização formal não seja objetivo da Educação Infantil, a BNCC propõe o desenvolvimento da oralidade, escuta e contato com a linguagem escrita, preparando o terreno para a alfabetização e o letramento.
Exemplo de Competência Específica (Língua Portuguesa–Ensino Fundamental): "(EF02LP01) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, desenvolvendo a consciência fonológica e a correspondência grafema-fonema."
BNCC valoriza uma abordagem integrada e significativa da alfabetização e do letramento, reconhecendo que aprender a ler e escrever envolve tanto o domínio técnico da língua escrita quanto sua utilização em contextos reais de comunicação.
Existem diversas leis e diretrizes no Brasil que garantem a alfabetização e o letramento, assegurando o direito à educação de qualidade desde a infância. Abaixo estão as principais:
Constituição Federal de 1988 (Art. 205 e 208)
Art. 205: Estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade.
Art. 208, inciso I: Garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996
Define os princípios da educação brasileira.
Determina que a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio devem promover o pleno desenvolvimento do educando, incluindo sua capacidade de aprender – o que envolve diretamente a alfabetização e o letramento.
Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014
Estabelece metas educacionais para o país até 2024 (algumas ainda em vigência enquanto não substituído).
Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.
Define estratégias para a formação de professores, avaliação e investimentos voltados à alfabetização.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990
Art. 53: Garante o direito da criança à educação de qualidade, com acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
Essas leis e diretrizes asseguram condições para o pleno desenvolvimento do aluno, o que inclui direito à alfabetização e o letramento.
Apesar dos avanços nas legislações educacionais e nas diretrizes como a Base Nacio-

nal Comum Curricular (BNCC), a prática da alfabetização e do letramento nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta muitos desafios. Em muitas instituições, especialmente nas periferias e zonas rurais, predominam métodos tradicionais baseados na repetição e memorização, pouco eficazes para desenvolver a compreensão crítica da linguagem.

falta de recursos, a precariedade da infraestrutura escolar e a escassez de formação continuada para os professores contribuem para a manutenção de práticas ultrapassadas.

Embora existam propostas mais modernas, como o uso de métodos fônicos e atividades contextualizadas, elas ainda não são aplicadas de forma ampla e equitativa.

Além disso, as consequências da pandemia agravaram as defasagens no processo de alfabetização, especialmente entre os alunos mais vulneráveis.

Assim, é urgente repensar políticas públicas, investir na formação docente e garantir condições adequadas para que toda criança tenha acesso a uma alfabetização significativa, que vá além do simples decodificar de palavras e promova, de fato, o letramento como prática social.

Na prática, educacional, alfabetizar e letrar devem acontecer integradamente. A criança precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita ao mesmo tempo, em que compreende a relevância disso. Ler histórias, criar textos, explorar diferentes tipos de linguagem e interagir com ela em situações reais ajudam tanto na alfabetização quanto no letramento.

Além disso, esses processos têm forte impacto na formação da cidadania. Um indivíduo letrado é mais crítico, mais consciente de seus direitos e mais apto a se posicionar no mundo. Por isso, a escola, em parceria com a família, precisa garantir condições para p le

l] M Leq

g

Nesse sentido, o engajamento ativo no aprendizado é mais do que uma estratégia pedagógica é uma porta de entrada para os jovens desenvolverem um pensamento crítico aguçado e uma conscientização social que os capacitem a atuar de maneira responsável e proativa em suas comunidades.
Para isso, é essencial que as instituições educacionais, em parceria com as famílias e a comunidade em geral, se comprometam a criar um ambiente educacional que não somente valorize, mas que integre esses processos. Dessa forma, formar um cidadão não significa apenas ensinar a ler e escrever, mas contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.
A alfabetização constitui um processo fundamental em que o indivíduo adquire habilidades de leitura e escrita, permitindo-lhe compreender e manipular o alfabeto da língua. Este processo abrange o reconhecimento de letras, a formação de sílabas, palavras e frases, incluindo o aprendizado das normas ortográficas básicas.
É uma dimensão técnica e mecânica da linguagem, cuja importância reside na sua função como alicerce para o desenvolvimento pleno da leitura e escrita. Por outro lado, o letramento vai além da simples alfabetização. Ele envolve a habilidade de usar a leitura e a escrita de maneira prática e significativa em diferentes contextos sociais e culturais.
Ser letrado implica a habilidade de interpretar, compreender, produzir e aplicar textos em situações concretas, como analisar uma notícia ou redigir um e-mail. Portanto, enquanto um indivíduo alfabetizado pode saber ler e escrever, isso não garante sua capacidade de fazê-lo de forma crítica; em contraste, um letrado utiliza essas competências de maneira consciente e reflexiva em sua vivência cotidiana.

Tabela3: Habilidades da Matriz de Língua Portuguesa – 2º Ano do Ensino Fundamental

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita. Ler palavras. Escrever palavras.
Leitura	Ler frases. Localizar informações explícitas em textos. Reconhecer a finalidade de um texto Inferir o assunto de um texto. Inferir informações em textos verbais. Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
Produção Textual	Escrever texto

Fonte: SAEB/INEP

A distinção entre alfabetização e letramento é um tema que merece uma análise profunda e crítica, especialmente em um mundo onde a informação é abundante e a superficialidade parece ser a norma.
Alfabetizar-se vai muito além de simplesmente decifrar letras e palavras; trata-se de mergulhar no universo das ideias, questionando e refletindo sobre o que se lê. Nesse contexto, o letramento crítico emerge como uma habilidade cada vez mais necessária para a formação de cidadãos não apenas informados, mas também conscientes e ativos na sociedade.
No cenário contemporâneo, onde as informações são consumidas com um frenesi alarmante, é essencial que as práticas educacionais não se restrinjam ao ato mecânico de ler e escrever, mas sim que se voltem para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico.
A educação deve equipar os indivíduos com ferramentas que lhes permitam navegar por esse mar de informações, discernindo o que é relevante, verdadeiro e significativo. Ao cultivar um senso crítico, formamos não apenas leitores, mas cidadãos engajados, capazes de contribuir de maneira assertiva e reflexiva para a sociedade.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, des-

de as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 1989, p. 9).

Ensinar a ler é, portanto, mais do que apenas ensinar a decodificar palavras, é ensinar a interpretar o mundo e atuar sobre ele.
Por isso, é importante fazer uma reflexão crítica e repensar as metodologias de ensino e focar na formação de um leitor que entenda não só o que está escrito, mas que também possa dialogar com o texto, questionar suas ideias e transformar as informações em conhecimento.
Essa sinergia entre leitura crítica e ação social é o que pode efetivamente transformar o panorama atual, onde a superficialidade da comunicação muitas vezes impede a profundidade do pensamento.

Tabela 4: Investimentos em alfabetização (MEC – 2023)

Área	Valor Investido (R$)
Formação de professores	667 milhões
Bolsas para articuladores	38,2 milhões
Infraestrutura	156 milhões
Materiais didáticos	218 milhões
Total Investido	+1 bilhão

Fonte: MEC
A alfabetização é apenas o primeiro passo, o verdadeiro desafio reside no cultivo do letramento crítico, fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e responsável.
Conclui-se, portanto, que a alfabetização e o letramento são importantes para que os indivíduos sejam capazes de relacionar a escrita com o cotidiano, estabelecendo uma comunicação da fantasia com a realidade e, consequentemente, sejam leitores com opiniões críticas e autônomas. Dessa maneira, constroem-se instrumentos culturais e dá-se sentido ao mundo em que a criança vive.
Para as crianças do ensino fundamental a construção de sentido é muito relevante tanto para o desenvolvimento educacional do aluno como para desenvolvimento psicológico delas. (OLIVEIRA; SILVA, 2019, p.200).
Como profissionais da educação temos como obrigação lutar para que todo ser humano tenha direito a alfabetização e o letramento no nosso País. É extremamente importante a Alfabetização e o Letramento para o desenvolvimento Humano.

CONCLUSÃO
O contexto educacional contemporâneo apresenta o imperativo de articular de maneira eficaz os processos de alfabetização e letramento, respeitando o ritmo singular de aprendizado de cada discente e estabelecendo conexões pertinentes entre o ensino e a vivência cotidiana dos estudantes.
Tanto a alfabetização quanto o letramento figuram como instrumentos cruciais para o empoderamento dos indivíduos, permitindo-lhes exercer sua cidadania e engajar-se ativamente na sociedade.
A promoção da alfabetização e do letramento é fundamental para a formação de cidadãos autônomos, reflexivos e participativos. A conjugação dessas práticas no espaço escolar não somente favorece a aquisição de habilidades técnicas, mas também cultiva competências sociais e comunicativas.
Embora a legislação e os documentos oficiais apontem para avanços, na prática, muitas escolas públicas ainda mantêm modelos tradicionais de alfabetização, com poucos recursos e formação insuficiente para os professores. Há avanços em algumas redes e programas, mas ainda falta uniformidade e equidade no processo.
Por conseguinte, é essencial que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais reconheçam a importância da integração destes dois aspectos, propiciando uma educação mais equitativa, inclusiva e transformadora. Portanto, alfabetização e letramento transcendem a mera aquisição de competências acadêmicas, representando fundamentos essenciais para o desenvolvimento holístico dos indivíduos, com impactos diretos em suas vidas pessoais, sociais e profissionais.

Investir nesses processos desde a infância é fundamental para construir um futuro mais consciente e engajado

Ao cultivar um espaço onde o aprendizado se torna um exercício coletivo de reflexão e ação, estamos não somente preparando os alunos para o futuro, mas também moldando um mundo onde a diversidade de pensamentos e experiências é celebrada.

A alfabetização e o letramento são processos fundamentais que transcendem o ato de ler e escrever. Dessa forma, ajudamos a formar cidadãos críticos, participativos e capazes de fazer a diferença na sua própria realidade.

Investir em educação de qualidade desde os primeiros anos escolares é essencial para um futuro mais justo, desenvolvido e democrático.

Temos que sonhar, mas lutar por uma educação justa é igualitária para que todos os seres humanos tenham acesso à educação. Lutar para que todas as criaturas do no País sejam alfabetizadas.

O texto também mostra a importância de se ter um professor preparado em sala de aula. A formação plena desses educadores também é uma importante, assim quando entrarem em uma sala de aula poderão fazer e dar o seu melhor, pois estarão preparados.

A educação deve ser um ato transformador, que vai além das salas de aula e ecoa nas interações cotidianas, guiando os indivíduos a se tornarem agentes de mudança em um mundo que, mais do que nunca, necessita de vozes críticas e engajadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/>. Acesso em 15 de maio de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dados do SAEB e Indicadores de Alfabetização, 2024. Disponível em:< https://www.gov.br/inep/>. Acesso em 15 de maio de 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BATISTA, Maria Gracilene dos Santos. GOMES, Pabiane Dias. A Importância do Letramento no Processo de Alfabetização: Um Olhar Crítico Sobre as Metodologias de Ensino. Fortaleza – CE, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/>. Acesso em 16 de maio de 2025.

FREIRE, Paulo,1921. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso 16 em maio de 2025.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, 1957- Apropriação da escrita na alfabetização [recurso eletrônico] / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Gilcinei Teodoro de Carvalho, Valéria Barbosa de Resende. -- Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2019.

OLIVEIRA, Naiara Ferreira de Barros. SILVA, Diego da. A Importância da Alfabetização e

do Letramento. ISSN on-line: 2526-8023. Fac. Sant'Ana em Revista, Ponta Grossa, v. 2, p. 190- 203, 2. Sem. 2019.

UMA ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA DOS CONTOS DE FADA

ANTÔNIA FERREIRA SABINO

RESUMO
Ao adentrar na trama de uma narrativa, o leitor penetra na história, podendo encarnar um personagem e viver suas emoções. Nota-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real. A criança pede que a história seja contada diversas vezes quando remete algum problema ou dificuldade na qual esteja passando, sendo fundamental que o narrador esteja atento aos pedidos que a criança trás e repetir quantas vezes forem necessárias, sendo assim, estará trabalhando os aspectos emocionais e afetivos da criança e o psicopedagogo poderá intervir, fazendo uma análise da história na qual a criança está solicitando as repetições.

Palavras-chave: História; Emoções; Imaginação

INTRODUÇÃO

Os contos de fada remetem a um processo de transferência de emoções causadas por personagens que representam momentos vivenciados pela criança e até mesmo pelos adultos.
Ao escutar uma história a criança ou o adulto recorda fatos de sua vida que podem ter sido “marcantes” em algum momento, por isso um psicopedagogo poderá auxiliar no processo de identificação de problemas que estão afetando seu lado afetivo, podendo contribuir para o processo ensino aprendizagem.
É fundamental que a criança, além de escutar o conto, converse a respeito do mesmo, sobre seus sentimentos, aproveitando as narrativas que esses estão lhe oferecendo, se tornando significativo e auxiliando a trabalhar com problemas que estão lhe causando algum transtorno.
Muitas vezes os contos de fadas abrem caminho para que muitas outras leituras do texto contado sejam feitas. Praticados nos mais variados estilos e em diferentes lugares, na escola o seu papel é fundamental, pois desperta o interesse dos alunos e estimula o desejo pela leitura de livros literários. A escola, no cumprimento de sua função social, deverá desenvolver nas crianças que nela confiam a sua formação, competências e habilidades para prepara-las para agir conforme as exigências da contemporaneidade. Não havendo possibilidade de se distanciar dessa realidade, todos os profissionais da educação sentem a necessidade de refletir sobre suas ações pedagógicas no que se diz respeito a conhecer e reconhecer a importância do sujeito da aprendizagem, a aprender o que pode facilitar ou dificultar o que ele aprenda.
Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras. A leitura de contos de fada é uma dessas experiências que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória.
Por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.
De acordo com Caldin (2002, p. 32):

Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

Percebe-se que os contos de fadas são influenciados pela política que o país vivencia, sendo também uma forma de expressar opiniões em forma de metáforas para denunciar os governos.
Segundo Bettelhein (2000, p. 74):

A criança "sente" qual dos contos de fadas é verdadeiro para sua situação interna no momento (com a qual é incapaz de lidar por conta própria) e também sente onde a história lhe fornece uma forma de poder enfrentar um problema difícil.

Nota-se que a criança interioriza os momentos de sua vida e deseja remeter seus sentimentos por meio das histórias que escuta, sendo assim, a presença de um psicopedagogo é extremamente fundamental durante o processo ensino aprendizagem.
Os contos de fada podem ser trabalhados como referências simbólicas à questões inconscientes que constituem um importante instrumento psicopedagógico, uma vez que remetem ao sonho, à fantasia e iluminam o ser humano no que lhe é próprio.
De acordo com Amarilha (1997, p. 53):

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários à vida adulta.

Sendo assim, quando escuta uma história, o indivíduo penetra nela, explorando seus sentimentos e emoções, que podem estar afetando a sua vida de alguma forma.

UM BREVE HISTÓRICO DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas existem a milhares de anos, contribuindo para a formação e a aprendizagem das crianças.
Escutar histórias contribui de forma significativa para o processo de ensino aprendizagem e auxilia na análise realizada pelo psicopedagogo.
Segundo Kupstas (1993, p. 17):

Os contos de fadas são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais e eternos. Por volta do século II a.c até o século I da era cristã, o povo celta acrescentou, a tantas histórias bem antigas, a presença forte das fadas, que seriam mulheres iluminadas capazes de prever o futuro de outra pessoa, normalmente alguém especial a quem elas protegiam. Assim, a imaginação popular dotou-as de asas, varas de condão e diminuiu o seu tamanho, mas sempre as vendo como belas e bondosas.

De acordo com Albino (2010, p. 4):

Embora a literatura infantil tenha surgido no século XVIII, foi somente no século XIX, que, relativizando, ainda que de maneira incipiente o flagrante pacto com as instituições envolvidas com a educação, ela define com a maior segurança os tipos de livros que mais agradam aos pequenos leitores, determinando suas principais linhas de ação: histórias fantásticas, de aventuras e que retratem o cotidiano infantil.

Portanto, a literatura representa momentos históricos e contribui no processo ensino aprendizagem, além de contribuir para os aspectos emocionais e afetivos. Percebe-se isso por meio dos contos de fadas desde as eras mais antigas até os dias atuais.
Segundo Coelho (2001, p. 13):

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra, na verdade ela funde os sonhos coma e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

Percebe-se que de acordo com o momento histórico de cada sociedade os contos de fada transmitem algo vivenciado naquele

determinado momento.
Transmitindo conhecimento e valores de geração em geração, os contos que povoam as mentes infantis surgiu na Europa durante a Idade Média, porém, não foram feitos para serem histórias contadas a crianças. Como uma forma de divertir os adultos, as histórias contadas possuíam certas doses de violência, exibicionismo, estupro ou canibalismo.
Segundo Schneider e Torossian (2009, p. 133):

O surgimento dos contos de fadas perde-se no tempo. A literatura registra que são histórias transmitidas oralmente de geração a geração e que, mesmo com toda a tecnologia existente, mantêm seu espaço de destaque narrativo junto à infância. Já não se reservam apenas à função de distração ou de acalanto ao sono das crianças, mas seu poder se expressa na magia e na fantasia que despertam no infante. Tornam-se, assim, alvo do estudo científico de diversas ciências do conhecimento e do desenvolvimento infantil, como a Pedagogia, a Psicologia e, em especial, a psicanálise.

Os contos de fada mostram um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Então a intervenção do psicopedagogo em relação ao processo ensino aprendizagem, fazendo uso da leitura dos contos de fada é fundamental para analisar fatos que possam estar ocasionando algum problema na vida da criança ou até mesmo do adulto.
Segundo Bettelheim (2002, p. 34):

Os contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças.

Portanto, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADA PARA UMA ANÁLISE PSICPEDAGÓGICA

Os contos de fada contribuem para uma análise mais ampla da vida do indivíduo, não bastando incluí-los somente na rotina da sala de aula, nos atendimentos psicopedagógicos ou mesmo em casa, mas tomando alguns cuidados para que eles possam verdadeiramente ser significativos para as crianças.
Ao se ler um conto é preciso que se dê tempo às crianças,
não as ocupando logo em seguida com outra atividade ou outra história, pois é necessário que as crianças tenham a oportunidade de entrar na atmosfera do conto, que possam falar sobre ele, sobre assuntos e sentimentos despertados.

Os contos de fadas, como nenhuma outra literatura
leva a criança ao encontro da descoberta de sua individualidade, de sua identidade única. Para isso é importante que se apresente à criança sempre as versões originais ou clássicas dos contos de fadas, atentando para as edições que encontramos por aí que são versões amesquinhadas e simplificadas, que amortecem os significados e roubam-nas de todo o significado mais profundo, onde os contos de fadas são transformados em diversão vazia (BETTELHEIM, 2002, p.32).

De acordo com Tinoco (1999, p. 25): “A criança entra na fase de latência utilizando o mecanismo de sublimação, e a aprendizagem escolar pode vir a ser muito gratificante por ser compreendida por ela como forma de brincar e de reparar objetos internos”.
No início da vida escolar, a criança está entrando na fase de latência, na qual toda a energia da criança é sublimada e se volta com força para o Universo Escolar, para a aprendizagem, substituindo o desejo pela

busca do conhecimento.
Ao analisar os significados dos contos, o psicopedagogo deve perceber que pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos, por isso é fundamental que se tenha um trabalho com conjunto com o professor de sala de aula e com a família, que estão presentes no cotidiano da criança.
O desenho dos contos de fada também pode ser um grande aliado para analisar os problemas que a criança possui, os quais podem estar afetando na sua vida escolar.
Segundo Aguiar (2001, p. 43-44), baseado no livro "O pequeno príncipe", de Saint-Exupéry:

O pequeno príncipe gostava de desenhar e com orgulho mostrava seus trabalhos aos adultos, que, por sua vez, não compreendiam o que ele havia feito. Como sua forma de comunicação com o mundo dava-se através do desenho, ele passou a viver com a sensação de que o que era mais importante nele ou o que ele era de fato, ninguém conhecia, e isso o incomodava. [...] Através das ilustrações que o pequeno príncipe produzia, o livro mostra-nos como a oposição entre realismo intelectual e o realismo visual chega a ganhar um contorno lírico na voz do narrador-criança, que expressa sua perplexidade pelo fato de ver que os adultos pensavam que o desenho mais importante de sua vida – uma jibóia comendo um elefante – fosse apenas um chapéu.

Portanto, assim que a criança começa a ir para escola, a sua criação já não expressa sensações em razão de ainda não poder fazer um desenho imaginativo de caráter pessoal.
Os contos de fada podem auxiliar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas, oferecendo possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história há uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente, podendo atuar como um meio de intervenção psicopedagógica, nos quais propiciam a projeção de fantasias inconscientes, que trata da realização de desejos, relacionando às angustias e auxiliando as crianças a lidarem com suas angustias e ansiedades, superando problemas.
De acordo com Coelho (2001, p.27) "contos de fadas fazem partes desses livros eternos que os séculos não conseguem destruir e que, a cada geração, são redescobertos e voltam e encantar leitores ou ouvintes de todas as idades".

TEORIAS E CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS CONTOS DE FADA

Os contos de fada contribuem para as questões de ética e moral, sendo transmitidos de geração em geração. Segundo Cezzaretti, (1989, p 26):

Os Contos de fadas revelam os conflitos de cada um a forma de superá-los e recuperar a harmonia existencial. Assim a tão famosa dicotomia entre o bem e o mal, presta-se numa terapia, a uma análise mais contundente da personalidade, na qual se permite trabalhar com sentimentos inconscientes que revelam a verdadeira personalidade.

Os contos de fadas levam à criança ao encontro da descoberta de sua individualidade, de sua identidade única.
Portanto, o modo de pensar e agir são inatos e podem ser moldados de acordo com as vivencias de cada indivíduo.
Fromm (1962, p. 16), afirma que:

A linguagem simbólica é uma língua em que as experiências íntimas, os sentimentos e os pensamentos são expressos como se fosse experiências sensoriais, fatos do mundo exterior. É uma linguagem cuja lógica difere da linguagem convencional que falamos de dia, uma lógica que as categorias dominantes não são o espaço e o tempo, mas sim a intensidade e a associação. É o único idioma universal jamais criado pela raça humana, o mesmo para todas as criaturas e para todo o curso da história.

Percebe-se que os contos de fada representam a interiorização de cada pessoa, nas

quais são explicitas por meio da interpretação que se faz de cada história.
Segundo Franz (1981, p. 73):

O Conto de Fadas é composto por um significado psicológico essencial. Tentam descrever um único fato psíquico – o SELF – que devido a sua complexidade necessita ser representado sob diversos aspectos e em diferentes histórias. O Self representa a totalidade do indivíduo e também é o centro do sistema regulador, do qual depende o bem-estar do indivíduo, ou seja, quando o EGO se harmoniza com toda a personalidade. O Ego é o complexo central do campo da consciência da personalidade que pode ser considerado como espelho do Self e, por vezes, se comporta como se fosse o todo. A psique compreende, então, a consciência e o inconsciente, sendo que o Ego é o centro da consciência e o Self é o centro e a personalidade total. Pode-se dizer, então, que o herói é uma figura arquetípica que representa um modelo de ego funcionando de acordo com o self.

Cada pessoa olha para os contos de fada de uma forma diferente, pois os personagens representam momentos vividos ou problemas que podem estar causando algum transtorno.
Portanto, os contos de fada são ótimo auxiliadores no processo de análise psicopedagógica, contribuindo para avaliação dos problemas que podem estar acontecendo no processo ensino aprendizagem.

OS PROCESSOS DE LEITURA

Ao se pensar no processo da leitura o educando deve buscar compreender e refletir a respeito do significado que a leitura representa para si.
De acordo com Martins (1982, p.12) "[...] ninguém ensina ninguém a ler: o aprendizado é, em última instância, solitário embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo".
O ato de ler está além da obrigatoriedade, transpassando o simples fato de saber ler, buscando o prazer em ler um livro ou um texto e aprendendo a apreciar uma leitura além do espaço escolar.
Martins (1982, p.12), afirma que "aprendemos a ler apesar dos professores; que, para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não está desamparado, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos".
A leitura deve ser um processo de interação da criança em fase de alfabetização, como facilitadora no ensino aprendizagem.
Segundo Martins (1982, p.23), "muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educadores aprenderem a ler se resume à decoreba de signos linguísticos".
Nota-se que nas salas de aula, muitas vezes a leitura de textos não tem significado e não fazem parte do contexto do aluno. Com uma leitura mecânica e sem emoção a aprendizagem acaba tornando-se um momento ineficiente na busca pelo entendimento do educando com o mundo letrado e é durante esse processo que os professores precisam mudar suas estratégias em forma de ser mediador e tornar a leitura mais prazerosa e significativa, fundamentalmente na alfabetização.
Segundo Martins (1982, p.23), "uma vez alfabetizada, a maioria das pessoas se limita à leitura com fins eminentemente pragmáticos, mesmo suspeitando que ler significa inteirar-se do mundo".
Ao ler diferentes textos, adquirimos diversos conhecimentos que podemos usar para todas as áreas da vida. Por exemplo: alguns textos literários podem nos passar uma mensagem, mesmo que implicitamente, pois ao criar afinidade com algum personagem, compreender o contexto, o leitor passa a refletir sobre a história, e acaba por se colocar no lugar do personagem ou comparar a situação deste com alguma situação de sua própria vida, com essa reflexão o leitor ganha um conhecimento para a própria vida, pois ele pode achar uma resposta para uma situação que passava, ou passa a compreender melhor as outras pessoas, ou a se compreender melhor, entre vários outros conhecimentos que pode adquirir, apenas com a leitura sobre o cotidiano de algum personagem.

Ao ser estimulada por meio de situações prazerosas com a leitura, desperta-se na criança o desejo de saber, com isso o ato de ler provoca uma fácil adaptação no processo da alfabetização.
É fundamental escolhermos bem os primeiros livros a serem introduzidos na vida das crianças, sendo que essa escolha precisa levar em consideração a idade da criança e o contexto que se encontram, pois ao apresentar um livro espera-se que desperte na mesma o interesse em se aprofundar na leitura.
A leitura é essencial em qualquer área do conhecimento e por esse motivo deve ser sempre repensada e refletida com o intuito de ser melhorada, tornando-se prazerosa, reflexiva e significativa, tornando-se então o mais interessante possível para as crianças, criando dessa forma, o hábito de escutar e ler os mais variados textos, agindo como instrumento significativo na vida cotidiana.
Segundo Leffa (1998, p.24):

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro seguimento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

Pode-se notar que a leitura é um meio de comunicação, no qual o leitor satisfeito recebe informações de forma significativa. Dessa forma, durante o processo de alfabetização faz-se necessário a presença da leitura realizada de forma prazerosa.
Segundo Paulo Freire (1986, p.23): "A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela".
Pela citação de Paulo Freire, pode se notar que a decodificação das palavras se torna significativa a medida que o indivíduo inicia o processo de leitura, compreendendo as palavras e não só escrevendo por escrever, de forma mecânica.
De acordo com Soares (2004), apud Brilhante (2010, p.7):

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania.

Nas escolas, durante o período de alfabetização, deve-se realizar a prática da leitura por meio de novas práticas de ensino, na qual os alunos tenham processo ensino aprendizagem significativo, que permita entender e se apropriar da complexidade do mundo da escrita.

CONSIDERAÇÕES

A psicopedagogia tem como objeto de estudo e trabalho a problemática
do ensino aprendizagem e todos os processos envolvidos, devendo analisar problemas que estão acontecendo entre a inteligência e os desejos inconscientes do indivíduo.
Ao se incorporar na prática psicopedagógica os contos de fada podem tornar os atendimentos mais criativos, sérios e incisivos quanto ao resgate das dificuldades no processo ensino aprendizagem.
Muitas vezes, uma criança chega ao atendimento psicopedagógico problemas emocionais e afetivos, sendo papel do psicopedagogo tentar auxiliá-la a reestabelecer confiança em si mesma, em acreditar nas suas capacidades, sendo assim, os contos de fadas podem contribuir para análise desses aspectos.
É fundamental que um psicopedagogo interaja com as crianças, devendo conhecer sua necessidade de fantasiar e imaginar, assegurando-lhe esse direito. É necessário nunca perder de vista a complexidade e totalidade do ser humano, lembrando-se sempre que a criança que ali está é corpo, mente, emoção,

que é resultado de influências sociais, é alguém que tem desejos, preferências, medos, angústias, alegrias, como qualquer pessoa.
As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.
Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.
As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.
Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

REFERÊNCIAS

ALBINO, L. Duarte. A literatura infantil no Brasil: origem, tendências e ensino. Disponível em: www.littataru.com/literaturainfantil.pdf. Acesso em 23 de agosto de 2018.

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fada. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Ed. 16. 2002.

CALDIN, C. F. (2002). A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 13, 1-14.

CEZARETTI, Maria Elisa. Nem só de fantasias vivem os contos de fadas. Família Cristã. São Paulo, p. 24-26, maio 1989.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

FROMM, Erich. A linguagem esquecida: Uma introdução ao entendimento dos sonhos, contos de fadas e mitos. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

LEFFA. Vilson J. -Aspectos da leitura: editora:-Sagra: DC Luzzatto,Porto Alegre 1ª ed.1996.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ELEMENTOS DA CULTURA GREGA PRESENTES NOS FILMES NARRADORES DE JAVÉ E PEIXE GRANDE

ANTÔNIO CARLOS DA SILVA SIQUEIRA JÚNIOR

Resumo

O presente artigo tem o propósito de investigar e reconhecer alguns aspectos e valores culturais da Grécia Antiga, que se mostram presentes nos filmes Narradores de Javé (2004) e Peixe Grande (2003). Para isso, contextualiza-se, de maneira breve, alguns desses elementos helênicos, para depois reconhecê-los nas obras.

Palavras-chave: Cultura grega. Sociedade. Literatura.

Introdução

O presente artigo é resultado de reflexões e de buscas sobre elementos da cultura grega que permanecem na sociedade atual e que podem ser reconhecidos nos filmes Narradores de Javé (2004) e Peixe Grande (2003).
Ambas as películas trabalham com narrativas e sua importância, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Em Narradores de Javé, há um povo que corre o risco de ser expulso de sua cidade, para que uma represa seja construída no lugar, perdendo, assim, toda a sua história. Já em Peixe Grande há o conflito entre um pai e um filho sobre a importância das histórias e da ficção.
O trabalho tem o objetivo de reconhecer e discutir alguns conceitos culturais gregos que sobrevivem desde a Antiguidade até os tempos atuais. É importante abordar a questão, uma vez que conhecer a nossa origem é conhecer a nós mesmos, além de proporcionar um olhar diferente e mais atento para os dois filmes e ao nosso redor.
Para auxiliar a análise e o reconhecimento de alguns desses elementos nas duas obras, serão usados como materiais teóricos livros e artigos sobre a própria cultura helênica, filosofia e literatura. Dentre os autores utilizados estão Roberto Acízelo de Souza, Aristóteles, Platão, Mircea Eliade, Maiquel José Seleprin, Lidia Maria Rodrigo, Bruno Snell e Oswaldo Giacoia Júnior.

Uma breve introdução à cultura grega

É muito difícil uma cultura desaparecer. Ela pode se modificar com os tempos, agregar novos valores, mudar alguns conceitos, mas não desaparece totalmente e sempre seremos moldados por ela. Mesmo que seus criadores tenham desaparecido, estudamo-la como História. A maioria dos povos que dominavam outras terras e nações, assim que podiam, já obrigavam os derrotados a aprenderem a sua língua e os seus costumes, mas acontece, às vezes, de uma cultura ser tão rica e influente, que o dominador é quem adere aos elementos culturais dos dominados. Foi o que aconteceu com Roma, quando dominou a Grécia. Há elementos helênicos em nossa sociedade até hoje.
Um dos traços mais marcantes da cultura grega é a oralidade. Embora as obras de Homero, Ilíada e Odisséia, tenham sido escritas somente no século VI a.C, sua "(...) circulação oral na Grécia antiga remonta ao século X a.C (...)" (ACÍZELO, 2003, p. 8), por exemplo.
A Literatura, sabemos, teve seus primeiros críticos em Platão e Aristóteles, que são gregos e a base para os estudos literários até hoje, cada um com sua perspectiva, que será discutida no texto abaixo. Eles não foram importantes somente na Literatura, mas em outras artes e áreas do saber também, como a Filosofia, Física, Teatro, Metafísica e Política.
Foi na Grécia, também, que surgiram alguns gêneros textuais e literários, como a comédia, a tragédia e o drama, além do já citado épico (poesia homérica), a epopeia. Além disso, outro fator muito importante para os gregos é a mitologia.
A mitologia grega compreende um conjunto de mitos e narrativas, criadas e adotadas pelos antigos povos gregos como sua religião e crença.

Os gregos conceituavam o mito como uma intuição compreensiva da realidade fundamentada na emoção/afetividade, o mito expressa aquilo que o homem deseja e o que

ele teme. É um relato fabuloso de algo que ocorre no tempo, na história e no começo das coisas; é um relato que personifica as forças do bem e do mal. O mito surge frente a situações limites para o homem. A força do imaginário coletivo é a sua principal força, ele precisa da força da palavra; não é apenas a explicação para algo que se compreende, mas também o acomodante e o tranquilizante para o mundo que se apresenta como assustador. (SELEPRIN, s/d, p. 5)

Todos os povos, num dado momento da sua evolução e na procura do sentido das coisas, tiveram lendas, isto é, narrativas às quais acrescentaram durante algum tempo a fé, pelo menos em certo grau.
A maior parte das vezes, as lendas, porque fazem intervir forças ou seres considerados como superiores aos humanos, pertencem ao domínio do místico e da religião. Apresentam-se, então, como sistema mais ou menos coerente de explicação do mundo, sendo criador de cada um dos gestos do herói, de quem se canta os feitos.
Noutros lugares, ainda, as narrativas dos mitos acabaram por perder quase todo o caráter maravilhoso e dissimulam-se sob a aparência da história, que tem funcionado como o registro do seu mundo social. Contudo, o mito na Grécia participa em todas as naturezas. Faz a coloração de histórias e serve de título de nobreza às cidades ou às famílias, como se desenvolve em epopeia e vem explicar as crenças e os ritos da religião. Mas o mito é ainda algo mais.
Na Grécia, o mito aplica-se a toda a história que se conta tal como ao assunto de uma tragédia ou de uma comédia. De acordo com Eliade (1968, p. 6), o mito opõe-se ao logos, como a fantasia à razão, a palavra que relata à que demonstra. Mythos e Logos são duas metades da linguagem, duas funções igualmente fundamentais da vida e do espírito. O logos é verdadeiro se é justo e conforme a lógica e é falso se dissimula qualquer artimanha secreta, isto é, um sofisma. Mas o mito, por sua vez, não tem outro fim senão ele próprio. O mito atrai ao seu redor toda a parte do irracional.
São esses conceitos e outros mais que tentaremos localizar e explicitar nos filmes Narradores de Javé e Peixe Grande.

Elementos da cultura grega presente no filme Peixe Grande

O filme Peixe Grande (2003) narra a história de Edward Bloom, um contador de histórias, e seu filho, William Bloom. O pai, Edward, onde quer que vá, sempre conta seus incríveis feitos a todos, o que irrita seu filho, pois este não acredita em nada do que é contado. Os dois personagens são totalmente distintos, pois um acredita que a vida deve ser "embelezada" com metáforas (figuras de linguagem), histórias, lendas, emoção, ficção, enfim, criação; enquanto o outro crê que se deve ver a vida como ela é. É esta discordância que fará com que o pai e o filho rompam, deixando de se verem por um longo tempo.
Percebe-se em Edward Bloom um olhar mitológico, que através das palavras e imagens criadas, encanta todos ao seu redor, ao passo que se nota no filho uma visão mais lógica, restrita e fatual. Tanto é assim, que quando Will cresce, torna-se jornalista, diferente do seu pai, que quando mais novo fora vendedor. Ambos usam a palavra, mas de maneiras distintas.
Ora, essa discordância e diferentes olhares sobre o tema da ficção e da Literatura, que aparece entre Edward e William Bloom, na verdade já existe desde a Grécia Antiga, com Aristóteles e Platão.
Platão, assim como William Bloom, pensa que a ficção afasta as pessoas da realidade. Para Platão (2007), a Poesia é uma imitação deste mundo e das ações dos homens, logo, quem a ouve está "(...) três pontos afastados da realidade (...)" (PLATÃO, 2007, p. 296), já que o próprio mundo em que vivemos é uma cópia do Mundo das Ideias, uma cópia da Verdade. Além disso, o filósofo diz que o poeta incita as pessoas a exporem sentimentos vergonhosos, como chorar.
Por outro lado, Edward Bloom vê a contação de histórias, as narrativas, a ficção, como algo importante para o homem e para a sociedade. Assim também pensa Aristóteles (2004), que percebe que a Literatura possui três elementos básicos: mimeses, verossimilhança e catarse.
Catarse é o sentimento (alegria, tristeza,

preocupação etc.) que toda obra, história, narrativa, causa no leitor e ouvinte. Verossimilhança é a semelhança que a ficção possui com a realidade, causada pela própria mimese, que é a imitação dos fatos e das ações humanas.
Aristóteles diz que
A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer. (s/d, p. 4)

Esse efeito mimético pode ser identificado no momento em que Edward Bloom passa a narrar os acontecidos passados, contribuindo para o prazer do presente e da continuação das narrações para o futuro. Não só nesse momento, como ao final do filme também, quando seu filho, William, percebe a importância da ficção e da narração de histórias e continua a contar os feitos de seu pai. Por fim, percebemos que o neto de Edward imita seu pai, contando os acontecimentos de seu avô.
Além disso, outra semelhança que podemos notar entre o filme Peixe Grande e a cultura grega são os seres sobrenaturais. No filme, esses elementos mágicos compõem as metáforas; com os gregos, esses seres acompanham os mitos. Em ambos os casos, antes de servirem como metáfora, essas criaturas surgem para colocar e/ou tirar o medo nos personagens e nos ouvintes/telespectadores. Não à toa, pois

O sentimento do medo diante do novo ocupa um vasto espaço na mente da criança antes que esta ganhe familiaridade com a ordem do mundo que a circunda, e tem um largo domínio na imaginação dos povos primitivos, onde se manifesta em representações religiosas (SNELL, 2012, p. 23)

A película é repleta de metáforas não só visuais, mas verbais, através do personagem principal, Edward. As aventuras que este homem conta passam-se entre circo, bruxa, homem gigante, irmãs siamesas, lobisomem, cidade fantasma, poeta lendário, sereia, e claro, a metáfora principal, um peixe enorme. Tudo isso faz parte do universo fantástico, são os elementos mágicos.
Embora em uma primeira leitura possam causar estranhamento, eles são figuras que concretizam a ideia em forma de metáfora. O circo representa a própria arte; a bruxa e o olho de vidro, a morte do protagonista; as irmãs siamesas, a cooperação; a cidade fantasma, uma utopia; o lobisomem raivoso, um homem excluído; o peixe grande que não consegue ser fisgado, a imortalidade das histórias e do próprio personagem; a aliança, a fidelidade do protagonista à mulher, etc.
Em suma, o fato de narrar os feitos e histórias fazem o homem não somente transcender a sua época e lugar, como cria, também, as raízes subjetivas de um indivíduo e povo. É o que veremos a seguir.

Elementos helênicos em Narradores de Javé

Narradores de Javé (2004) conta a história de um povoado situado no nordeste brasileiro, o Vale de Javé, que será destruído por conta da construção de uma represa. O único modo de deter esta situação é provando, em documento científico, que a cidade possui um patrimônio histórico. Mas as pessoas da cidade não possuem documento algum (nem seus, nem das propriedades, nem da própria “cidade”), nem sabem escrever ou ler.
Porém, isso não significa que Javé não possuía uma história. É assim que os moradores se reúnem e, a partir da escrita de Antônio Biá, a única pessoa do povoado que sabe ler e escrever, eles tentam contar a história e a importância da cidade. O que era conhecido somente pela oralidade, agora seria escrito.
Isto nos remete ao(s) início(s) da(s) Literatura(s), o qual as histórias, sendo fictícias ou não, eram narradas oralmente pelos primórdios/fundadores das vilas.

Sabe-se que a oralidade constituiu a marca da cultura grega antiga, e não apenas no seu passado mais remoto. Embora na primeira metade do século IV a.C. a alfabetização já

estivesse razoavelmente disseminada entre a população, as formas orais continuavam predominando na comunicação de modo geral. (RODRIGO, 2006, p. 525)

No entanto, toda história conhecida apenas pela oralidade pode sofrer modificações subjetivas, tanto por conta de quem fala — que pode acrescentar ou retirar trechos (por confusão ou intenção) —, quanto pelo esquecimento causado ao longo dos anos. Os gregos superaram esse fator através da poesia.

Em Narradores de Javé, tudo o que se sabe sobre as origens do lugar é contado oralmente, mas como não havia uma tradição de contar histórias nem uma técnica (como a poesia requer) para isso, cada pessoa narrava os fatos de uma forma diferente. O interessante é que quando Antônio Biá conversava sobre escrever a história de Javé, ele sempre falava em epopéia e até mesmo em "Odisséia do Vale de Javé", fazendo alusão às obras homéricas (que ficaram marcadas, mesmo, pela oralidade).

Epopéia é um gênero literário da Poesia (a que pertencem a Ilíada e a Odisseia), um poema épico que narra os grandes feitos e histórias de um povo ou herói, sendo eles verdadeiros ou "enfeitados". Assim como a epopéia ressalta as qualidades da nação e relembra os heróis e mitos, os moradores de Javé, ao narrarem suas origens, sempre citam os nomes "Indalécio" e "Maria Dina" como os fundadores do Vale. No entanto, a cada morador que conta a história, mudam-se os nomes, características e atos: Indalécio, que era um herói rebelde contra Portugal vira Indalício, que depois se torna Indaleo, um africano; Maria Dina, que à primeira vista é narrada como uma mulher guerreira, depois se torna uma louca abandonada, para em seguida virar Oxum.

Embora haja algumas discordâncias entre os moradores de Javé sobre como realmente eram esses heróis e fundadores do povoado, é importante perceber que, assim como nos mitos e obras homéricas, o herói está sempre ligado ao passado de um povo, pois eles são "(...) por assim dizer, modelos, com base nos quais compreendemos a nós mesmos e ao nosso agir, e segundo os quais podemos orientar-nos (...)" (SNELL, 2012, p. 152).

Sobre Indalécio, por exemplo, numa das versões da história, diz-se que era um bravo homem, que nunca desceu do cavalo (dormia montado, pronto para o combate) e morreu lutando. É característica dos gregos a "morte bela", preferir morrer no combate do que numa vida comum; e "(...) também nós, como herdeiros culturais dos antigos gregos, conservamos algum traço dessa morte heróica, dessa comprovação da excelência pela coragem diante da morte (...)" (GIACÓIA, 2005, p. 17). Aquiles, por exemplo, é

descrito como o melhor dos gregos, justamente pelo rigor implacável de sua biografia, pelo radicalismo de seus feitos e façanhas, pela recusa intransigente de qualquer compromisso e acomodação, pela excelência guerreira, a única capaz de proporcionar a glória. Esse Aquiles permanece na morte eternamente jovem, na plenitude de suas forças, sua legenda sendo sempre repetida a cada declamação da Ilíada, como cimento da identidade social dos gregos. (GIACÓIA, 2005, p. 16)

Maria Dina, ajudante de Indalécio, mulher guerreira, também é considerada uma heroína pelo povo de Javé e pode ser comparada às amazonas. Embora a mulher quase sempre tenha sido subjugada pelo homem ao longo da História, na Grécia Antiga existiam algumas mulheres que batalhavam nas guerras, eram as chamadas "amazonas".

Mesmo que os moradores de Javé estejam passando por dificuldades, eles possuem orgulho de suas raízes, pois a fama do passado

não glorifica apenas o indivíduo, mas toda a sua estirpe: daí a importância de conhecermos a cadeia das gerações que liga o avô ao neto (...) a fama favoreceu o surgimento de uma consciência histórica. A genealogia servia, ao mesmo tempo, para fundamentar e demonstrar as legítimas pretensões das estirpes de origem divina; e era mister não haver lacunas para que se pudesse mostrar que a corrente da legitimidade jamais se interrompera. (SNELL, 2012, p. 154)

Ainda falando sobre os valores gregos de honestidade, bravura, coragem etc., é preciso

prestar atenção na convicção que os moradores de Javé têm de que Indalécio não fugiu do combate contra as forças de Portugal, apenas "bateu em retirada", assim como Biá o faz, perto do final do filme: anda de costas, mas de olho nos "adversários".

Voltando à trama do filme, lembremos que o requerido para evitar a construção da represa foi um documento científico e que o povo estava escrevendo um texto mais voltado à Literatura, por não saberem a diferença entre os dois. Ora, além da Literatura ocidental, também "(...) surgiu na Grécia a ciência (...)" (SNELL, 2012, p. 36).

Em suma, o que acontece no filme é que ninguém quer ser esquecido, todos querem aparecer na história da cidade e mesmo aqueles que não o desejam, como é o caso do personagem Daniel, esperam colocar o nome dos seus antepassados na narrativa. Nada menos grego.

Considerações finais

Com este trabalho, tentou-se trazer à tona alguns conceitos e elementos da cultura grega que sobrevivem desde a Antiguidade até os tempos atuais e que permeiam a nossa sociedade sem que sejam percebidos.

Para tanto, buscou-se reconhecê-los nos filmes Narradores de Javé e Peixe Grande, através de pesquisa bibliográfica, de forma que ambas as películas esclarecessem e demonstrassem como que tais temas ou atos foram herdados da Grécia e que continuam sendo contemporâneos (tanto que alguns dos autores que utilizamos são gregos).

Em Peixe Grande, vê-se como a contação de histórias, a Literatura, a arte da palavra, eleva e transcende o ser humano; em Narradores de Javé percebe-se a importância de conhecermos as nossas origens, a nossa história.

Além disso, percebe-se nas duas obras cinematográficas a valorização da ciência (ao menos por alguns personagens), da coragem, do belo e da busca da imortalidade através da palavra. Tudo isso é mostrado com muita verossimilhança, mimeses e catarse.

Enfim, assim como o povo de Javé precisou relembrar de seus antepassados para firmarem-se no presente, busquemos as nossas raízes helênicas para conhecermo-nos melhor.

Referências

ACÍZELO, Roberto de Souza. Teoria da Literatura. São Paulo: Ática, 2003.

ARISTÓTELES. POÉTICA. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ELIADE, Mircea. Mito e Realidade. Disponível em: < https://projetoitaca.com.br/wp-content/uploads/2021/12/eliade-mircea-mito-e-realidade.pdf >. Acesso em: 03 de junho de 2025.

GIACOIA, Oswaldo. A visão da morte ao longo do tempo. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/418/419>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliana Caffé. Brasil: Bananeiras Filmes, 2004. 102"01'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

PEIXE grande. Direção: Tim Burton. E.U.A: Columbia Pictures Industries. 125"10'. Disponível em: <https://youtu.be/YUuMceCB-2bI?si=rvpPXjI9putoQ2H4>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

PLATÃO. A República. São Paulo: Martin Claret, 2007.

RODRIGO, Lidia Maria. Platão contra as pretensões da poesia homérica. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200010>. Acesso em: 03 de junho de 2025.

SELEPRIN, Maiquel José. O Mito na sociedade atual. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/O_mito_na_sociedade_atual.pdf >. Acesso em: 03 de junho de 2025.

SNELL, Bruno. A cultura grega e as origens do pensamento europeu. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ARTE AFRO-BRASILEIRA

ARIADNE BARRETO DOS SANTOS

RESUMO

A arte afro-brasileira ainda não tem uma definição consensual até hoje, mas continua sendo tratada uma expressão artística que se origina das tradições e culturas africanas trazidas ao Brasil pelos africanos escravizados e seus descendentes, por incorporar Religiosidade, Temática Social e Sincretismo. No entanto, o que era valido em um passado recente, não se adequa mais aos artistas negros que, apesar das influencias que imprimem em suas obras, vem ganhando espaço no mercado de artes, inclusive internacional, por abordar outros temas, como a luta contra o racismo e as desigualdades sociais. Portanto, o objetivo desse artigo é desmistificar a ideia de que qualquer artista com ascendência africana é um represente da arte afro-brasileira. Para tanto, recorremos a pesquisa qualitativa em livros, artigos, informes de galeria e biografias, cujas informações foram entrecruzadas, no intento de determinar o que foi e é arte afro-brasileira e como se deu a apropriação da temática por artistas brancos já consagrados que, indiretamente, alavancaram o surgimento de verdadeiros artistas negros que, em consequência de seus estilos peculiares e únicos, receberam diversos rótulos que se somaram e extrapolaram a categorização imposta pela chamada arte afro- brasileira.

Palavras-chave: Apropriação da temática; Arte afro-brasileira; Artistas Negros, Categorização; Rótulos.

ABSTRACT

Afro-Brazilian art still does not have a consensual definition to this day, but it continues to be treated as an artistic expression that originates from African traditions and cultures brought to Brazil by enslaved Africans and their descendants, as it incorporates Religiosity, Social Theme and Syncretism. However, what was valid in the recent past, no longer suits black artists who, despite the Afro influences they imprint on their works, have been gaining space in the art market, including international, for addressing other themes, such as the fight against racism and social inequalities. Therefore, the objective of this article is to demystify the idea that any artist with African ancestry is a representative of Afro-Brazilian art. To do so, we resorted to qualitative research in books, articles, gallery reports and biographies, whose information was intertwined, in an attempt to determine what was and is Afro- Brazilian art and how the appropriation of the theme by already established white artists took place, who, indirectly, leveraged the emergence of true black artists who, as a result of their peculiar and unique styles, They received several labels that added up and extrapolated the categorization imposed by the so-called Afro-Brazilian art.

Keywords: Appropriation of the theme; Afro-Brazilian art; Black Artists, Categorization; Labels.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa discutir a conceituação de arte afro-brasileira que, de uma forma bem particular, comporta tendências diversas, sem ser propriamente um estilo. Isso acontece porque esse seguimento artístico está muito ligado a cosmovisão dos respetivos artistas, que buscam influências ora na ancestralidade ora no próprio continente africano que, em sua essência, é rico em termos de cultura, religiosidade e história. Mas, com raras exceções, eles não abrem mão da própria brasilidade, elemento que lhes conferem uma identidade própria dentro da história da arte nacional. Para demonstrar teoricamente esses aspectos, temos que partir do nefasto período da escravidão e passar pela apropriação feita pelos artistas brancos, já com renome que, preservando o próprio estilo, evidenciam um tipo de estética artística, que reverenciou a negritude latente do nosso país e até a miscigenação

brasileira. De certa, embora cada qual tenha se valido da própria criatividade e perspectiva pessoal, em conjunto, eles concederam, mesmo que indiretamente, espaço para alavancar os verdadeiros artistas negros que, assim, passaram a se expressar com características distintas que, por sua vez, não cabem em uma única categorização, como temos o intento de demonstrar.

1 ARTE AFRO-BRASILEIRA

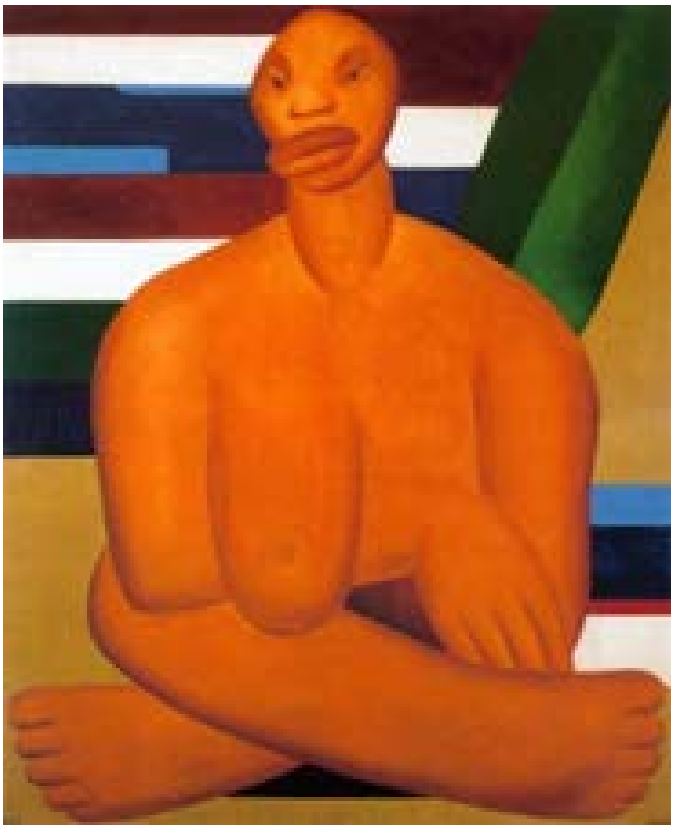
Para falarmos especificamente da arte afro-brasileira, vamos partir do próprio conceito de Arte que, por sua vez, abrange todas as criações realizadas pelo ser humano para expressar sua visão do mundo, partindo da realidade, da imaginação e das perspectivas intrínsecas a ele. Portanto, a arte também é o reflexo da cultura e da história, traduzido pela harmonia e princípios estéticos ligadas ou não a beleza, que é um aspecto subjetivo para quem aprecia, comenta e dissemina as produções artísticas.

Consequentemente, o que é chamado de arte afro-brasileira são expressões, inclusive de alerta e denúncia, de um passado escravagista, de preservação cultural daquilo que mantinha e ainda mantém relação com a África e até do racismo, que se tornou estrutural e persiste até hoje. Todos esses aspectos perpassam pela condição social, política, econômica e religiosa dos negros, desde a época em que eles foram trazidos a força para cá. Portanto, a chamada arte afro-brasileira não foi e nem é uma recriação de todos os elementos da arte africana, mas uma mescla de algumas formas de arte do continente africano e das influências das novas condições de vida impostas aos negros que, para resistirem, ainda na época da escravidão, chegaram a sincretizar, não só a religião, mas outras expressões, que resultaram na arte religiosa, ritual, comunitária e utilitária.

Apesar do advento da abolição da escravatura, tal condição permaneceu até as primeiras décadas do século XX, período em que alguns artistas negros, em grande parte, anônimos, contrariando a própria realidade deles, começaram a produzir uma arte não-étnica, com uma linguagem plástica universal, conservando os vínculos com suas raízes ancestrais, mas sem se limitar a eles. Mesmo assim, tais criadores foram apenas inclusos na categoria de artistas rituais ou religiosos.

Podemos, então, dizer que a partir daí, quando certos aspectos da arte africana e figuras de afrodescendentes passaram a ser explorados por artistas brancos, como Tarsila do Amaral (que pintou A Negra, obra de 1923 / Figura 1), Lasar Segall (que produziu o Morro Vermelho em 1926) e Candido Portinari (que em 1928, foi o criador da obra O Mestiço), entre outros, que já haviam explorado a simbologia da arte indígena e da europeia, começou a surgir a classificação de arte afro-brasileira.

Figura 1 – A Negra, obra de Tarsila do Amaral, data da de 1923



Fonte: https://www.todoestudo.com.br/artes/tarsila-do-amaral

Dessa forma, ao mesmo tempo que cada qual enfatizava, com seu estilo próprio, a estética artística e a negritude latente do nosso

país, eles também evidenciam a miscigenação brasileira. Tal fato, apesar de demorado, alavancou alguns negros que deixaram o estigma de artistas rituais ou religiosos e, embora rotulados como artistas afro-brasileiros, saíram do anonimato, já com o passaporte carimbado para o universo da arte.

Na década de 1960, por exemplo, o grande destaque foi o Baiano Boaventura da Silva Filho (1929 – 1992), conhecido como o Louco. Barbeiro por profissão, ao ver a renda decaindo, ele começou a entalhar pequenos cachimbos em cascas de cajá, que traziam personagens e cenas populares da cidade de Cachoeira, onde morava. Graças ao sucesso de suas peças, ele decidiu partir para projetos maiores, ora entalhando portas e mesas ora esculpindo peças de até dois metros, sempre em madeira de lei, como jacarandá, sucupira e jaqueira.

Durante 30 anos, ele construiu uma galeria de personagens impressionantes que transitam entre o imaginário católico e a escultura afro-baiana, sempre influenciado pelas raízes africanas. A Última Ceia (Figura 2), escultura de data não especificada, é bastante significativa para ilustrar essa característica do artista, considerado um primitivista, cujo sucesso das próprias peças, além de projetá-lo no mercado da arte, o levou a participar de várias exposições, inclusive internacionais: O espírito criador do povo brasileiro (Brasília, 1972), Sete brasileiros e seu universo (Recife, 1974), 2º Festac de Lagos (Nigéria, 1977) e a mostra Brésil, arts populaires (França, 1987).

Figura 2 - A Última Ceia, escultura de Boaventura da Silva Filho, o Louco



Fonte: https://www.catalogodasartes.com.br/obra/PeeUGe/

Louco faleceu em 1992, mas, antes disso, conseguiu firmar-se entre os grandes nomes da escultura brasileira do século XX, que implica em dizer que ele, já tratado como primitivista, também extrapolou o rótulo de artista afro-brasileiro, a ponto de muitos que seguem seu estilo, afirmarem que ele foi fundador de uma verdade escola de arte. Segundo Argan:

O conceito de "escola" implica a concepção do artista como "mestre": aquele que não só elabora um estilo próprio, mas também transmite as suas características ao círculo de discípulos, dos quais alguns serão meros repetidores e continuadores, outros desenvolverão de maneira original e inovadora o ensinamento recebido, apresentando-se por sua vez como mestre de uma nova escola. A extensão do campo de relações explica a extensão do termo "escola" muito para além do sentido original, isto é, de um círculo de artistas formados pelo mesmo mestre" (ARGAN, 1992, p. 31).

2 Afinal o que é arte afro-brasileira?

Partindo de Louco, elegemos mais cinco artistas, convencionalmente chamados de afro-brasileiros, para analisar as obras, a vida e as influências de cada qual, na tentativa tentar encontrar uma resposta para a pergunta supracitada. Entre eles, apenas dois não são baianos, então, o que identificamos de comum, a

princípio, é a cor da pele da maioria deles e a própria ancestralidade ou o interesse genuíno por ela.

Vamos começar pelo escultor Agnaldo Manuel dos Santos (1926- 1962). Ele foi um homem simples, que somente se iniciou na arte quando foi trabalhar como vigia, em1947, no estúdio do escultor, pintor, gravador, desenhista e poeta brasileiro Mário Cravo Júnior, em Salvador. No local, ele pode revelar seu talento nato e passou a ser incentivado não só pelo empregador, mas por pessoas de renome, incluído até Pierre Verger. Dessa for-

ma, ele começou a produzir suas próprias obras a partir de 1953. Embora nunca tenha estudado arte, de modo sensível e, possivelmente, até instintivo, ele passou a empregar soluções plásticas que remetem a estatuária de estilos banto, mas, em conjunto, com ícones e símbolos ao mundo religioso nagô-yorubá (Figura 3). Graças a isso, em 1959 e 1961, Santos teve a oportunidade de participar do Salão Nacional de Arte Moderna. Anos depois, já em 1987, sua obra também esteve presente na mostra Brésil Arts Populaires, no Grand Palais, em Paris (França) e, hoje, ela se destaca no acervo do Museu Afro Brasil, no acervo do Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e em importantes coleções privadas.

Figura 3 – Escultura sem título nem data de Agnaldo Manuel dos Santos



Fonte: https://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/02/agnaldo-dos-santos.html

Quanto ao seu estilo, ele é considerado antropomórfico, devido a grande expressividade que imprime em suas esculpidas de madeira. Mas devido à ausência de qualquer estilismo advindo originalmente de sociedades africanas, a influência afro se faz notada, de modo parcial, tanto pela temática forte e, sobretudo, sincrética, quanto pela técnica de impregnar a madeira com substâncias escuras. Portanto, são essas as características que, em termos de modernidade, tornaram a obra dele única e, ao mesmo tempo, popular.

Notadamente, a temática nagô-yorubá também permeia a obra do pintor Rubem Valentim (1922-1991) que, por sua vez, é considerado um mestre do concretismo brasileiro. No entanto, ele rejeitou a filiação à arte concreta, por reafirmar o caráter exclusivamente nacional de sua produção. Mas a partir de emblemas e signos religiosos, a revelia do próprio artista, sua obra se transformou em uma simbologia construtiva (Figura 4). Tal fato se explica porque, no início da carreira, Valentim produziu obras figurativas, natureza-morta, paisagens urbanas, flores e figuras humanas com influência do realismo e do expressionismo. Somente em 1953, ele começou a incorporar símbolos e emblemas, geralmente geométricos, das religiões de base africana, em telas abstratas, temática que se tornou mais frequente a partir de 1955.

Figura 4 - Emblema XV, serigrafia de Rubem Valentim, datada de 1990



Fonte: https://www.galeriaalphaville.com.br/leiloes/200/lote/210

Portanto, as tentativas de categorização impostas a ele se tornaram inválidas, principalmente, se considerarmos a repro-

dução que ARAÚJO (1988) fez do

manifesto do próprio artista, no qual Valentim explica como obteve o reconhecimento e a tal consonância com a linguagem internacional:

[...] Minha linguagem plástico-visual-signográfica está ligada aos valores míticos profundos de uma cultura afro-brasileira (mestiça-animista-fetichista). Com o peso da Bahia sobre mim - a cultura vivenciada; com o sangue negro nas veias - o atavismo; com os olhos abertos para o que se faz no mundo a contemporaneidade; criando os meus signos - símbolos, procuro transformar em linguagem visual o mundo encantado, mágico, provavelmente místico que flui continuamente dentro de mim (ARAUJO, 1988, p.294).

Depois de Valentim, não poderíamos deixar de mencionar Ronaldo Rego (1935), dessa vez, um carioca, que segue uma linha parecida, mas que está na ativa, tanto como artista, considerado multimidia, quanto como sacerdote de umbanda, religião que, junto ao candomblé, aparentemente influenciam suas esculturas em madeira policromada e ferro.

Como a maioria dessas peças se assemelha com os assentamentos dos filhos de santo, à primeira vista, elas parecem ser apenas variações em torno de um mesmo tema (Figura 5), quando, na verdade, todas assumem um caráter bem subjetivo, advindo do movimento interno comprimido por uma força centrípeta, como explica George Preston, artista e estudioso da arte africana, natural de Gana.

Figura 5 – Obra de Ronaldo Rego, sem título nem data



Fonte: www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de- biografias/biografia/2016/10/14/ronaldo-rego

Aqui, se faz necessário lembrar que Rego estudou, em meados da década de 1960, pintura a óleo e gravura com Gèza Heller, pintor, artista gráfico, desenhista, arquiteto e gravador húngaro-brasileiro, o que deu lhe base para encontrar um caminho próprio e, então, reinterpretar artisticamente os símbolos afro intrínsecos as duas religiões citadas. Como ressaltou Heller, seu antigo mestre ao Museu Afro Brasil, pouco antes de falecer em 1992, a criação de Rego, "está ligada à arte abstrata, informal, geométrica e até pop".

Mas, ao mesmo tempo, seja na forma de esculturas ou de instalações, o conjunto de sua obra também nos remete ao poder de cada grupo de orixás afro- brasileiros que o artista cultua e revela, por meio do simbolismo das cores e formas que usa, tanto a preocupação humana de unir ciência e religião quanto a necessidade que o homem tem de se transportar para um âmbito simbólico, não para fugir da realidade, mas para encará-la de uma forma mais amena, mesmo que seja por meio da arte. Todas essas características, o destacam internacionalmente, não como um artista afro-brasileiro, mas como um modernista, capaz de dar um enfoque peculiar ao sincretismo religioso, a partir da integração de elementos culturais e naturais a própria criação.

Outro sacerdote baiano que transforma a

fé e o simbolismo do candomblé em arte, é Deoscórdes Maximiliano dos Santos (1917 – 2013), o Mestre Didi. Todas as suas esculturas, inspiradas no universo Nagô, são feitas com materiais orgânicos, como palha, madeira, metal, bambu, búzios e contas (Figura 6).

Figura 6 - Escultura Veias da palmeira, palha costeira, couro, conchas e miçangas, obra de 1977 do Mestre Didi



Fonte: https://amlatina.contemporaryand.com/editorial/the-legacy-of-mestre-didi/

Esses mesmos materiais, desde o continente africano, sempre evocaram a ancestralidade, as entidades e as narrativas da religiosidade africana. Portanto, entre todos os artistas citados, o Mestre Didi é o único reconhecido internacionalmente como afro-brasileiro, por não fazer concessões, nem nas cores nem nas formas que cria. Tais características lhe conferem uma extrema complexidade, além de uma profunda entrega espiritual e uma conexão íntima com suas raízes culturais e religiosas africanas, tanto que sua obra atípica ainda vem sendo estudada. Há várias tentativas de definição para ele, mas Cunha (1983, p.1026) foi certeira ao ressaltar que o Mestre Didi é o único artista que "tem resistido a todas as transformações aculturativas no Brasil, e pode comunicar-se ainda com a força do idioma original (...) que extrapola o indivíduo e fala dos valores constantes de uma cultura, falando, nesta medida, também por todos".

Por último, mas não menos importante no cenário da chamada arte-afro- brasileira, temos Sidney Lisardo (1939), o Lisar, um artista e ativista cultural, nascido em Miracatu, no interior de São Paulo, que incorpora cores, linhas e formas para ressaltar, principalmente, a tensão, a velocidade e os ritmos da capoeira, tida como um símbolo da resistência negra brasileira desde a época da escravidão. Mas, essas mesmas características, também são encontradas em outras temáticas que copie sua obra, que aborda questões sociais, relacionadas à identidade negra, à memória histórica e à desigualdade racial.

Figura 7 – Lisar ao lado de uma de suas obras



Fonte:https://blackbraziltoday.com/liberation-through-art-afro-brazilian-artists-relegated-to- ostracism/

Já em termos de estilo, Lisar ousa, ao combinar técnicas tradicionais, como aquarela e grafite, no intento de explorar e enfatizar a opressão e o trauma histórico dos povos afrodescendentes, no intento de estabelecer um diálogo, sempre de forma poética, sobre as heranças do tempo da escravidão, com a sociedade atual.

Diante do exposto até aqui, será que realmente existe uma arte afro- brasileira? Se considerarmos, a história de vida, a cultura e a visão do mundo de cada artista mencionado, dá para perceber que poucos elementos os unem, tanto que todos são categorizados de uma forma diferente no universo e no mercado de arte. Louco e Agnaldo Manuel dos Santos compartilhavam o mesmo con-

texto social, mas cada qual tinha sua própria cosmovisão. Rubem Valentim e Isar tem um estilo próximo, mas cada um com suas especificidades. Já Ronaldo Rego e o Mestre Didi partem respectivamente da umbanda e do candomblé para criarem. Embora todos

explorem as raízes africanas, os elementos, cores e formam que usam são bem diferentes entre si. Dessa forma, eles podem ser tidos como artistas únicos, inclusive em termos de estilo e, em decorrência desse fato, eles também não precisam de rótulos para se consagrarem no universo das artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a arte abrange todas as criações do ser humano que expressam uma visão própria de mundo, que ora parte da realidade ora da imaginação advindas das perspectivas de cada qual, que ainda recebe influências da cultura e da história, que são traduzidas pela harmonia e princípios estéticos, temos que entender que a chamada afro-brasileira é só uma forma de categorizar, ou até segregar em um capítulo a parte, artistas de ascendência ou interesse africano que, inquestionavelmente, já fazem parte da história da arte nacional.

Essa posição parece radical? Se a resposta for sim, vamos recorrer a Marianno Carneiro da Cunha Filho (1881 – 1946), um recifense, escritor e crítico de arte e arquitetura, que foi Diretor da Escola Nacional de Belas Artes (atual Escola de Belas Artes da UFRJ), que tem uma ótima contra-argumentação para aqueles que negam essa realidade, que também serve para embasar muitas reflexões nesse sentido. Conforme citado por CUNHA (1983, p.1023), ainda no século XX, Mariano concluiu que "classificar a obra desses artistas [na maioria negros] na sigla afro- brasileira equivaleria a chamar o Picasso das Demoiselles d'Avignon de afro- francês ou afro- espanhol".

Diante dessa perspectiva, é precisar muito conhecimento sobre a arte feita por negros, o que também exige distanciamento histórico, para se se opor, de modo racional e convincente, a concepção de Cunha Filho.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. (org.). A Mão Afro-Brasileira. Significado da Contribuição Artística e Histórica. São Paulo: Editora Tenenge, 1988.

ARGAN, G. C. Arte Moderna. São Paulo, Editora Companhia das Letras, 1992

CUNHA, M. C. da. Arte afro-brasileira. In: ZANINI, Walter (org.). História Geral da Arte no Brasil. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles - Fundação Djalma Guimarães, 1983.

LACERDA, E. A.; TERUYA, T. K. Arte afro-brasileira: delineamentos e questões. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/Arte_afro- brasileira%20(1).pdf

LIZAR. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/2513-lizar

MUSEU AFRO BRASIL. Agnaldo Manoel dos Santos. Disponível em: www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de- biografias/biografia/2017/06/26/agnaldo-manoel-dos-santos

. Rubem Valentim. Disponível em: www.bing.com/search?q=Rubem+Valentim&qs=n&form=QBRE&sp=- 1&lq=0&pq=rubem+valentim&sc=12- 14&sk=&cvid=3151693406BC4764956DD249D2134B8E&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=

. Ronald Rego. Disponível em: www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de- biografias/biografia/2016/10/14/ronaldo-rego

PORTAL BLACK BRAZIL TODAY. Liberation Through Art: Afro-Brazilian Artists Relegated to Ostracism. Disponível em: https://blackbraziltoday.com/liberation- through-art-afro-brazilian-artists-relegated-to-ostracism/

PORTAL C& América Latina. Mestre Didi - Ancestry, memory and invention. Disponível em: https://amlatina.contemporaryand.com/editorial/the-legacy-of-mestre- didi/

PORTAL CATALOGO DAS ARTES. Sidney Lizar. Disponível em: www.catalogodasartes.com.br/artista/Sidney%20Lizar/

IMAGENS

Figura 1 - https://www.todoestudo.com.br/artes/tarsila-do-amaral

Figura 2 - https://www.catalogodasartes.com.br/obra/PeeUGe/

Figura 3 - https://artepopularbrasil.blogspot.com/2011/02/agnaldo-dos-santos.html

Figura 4 - https://www.galeriaalphaville.com.br/leiloes/200/lote/210

Figura 5 - www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de- biografias/biografia/2016/10/14/ronaldo-rego

Figura 6 - https://amlatina.contemporaryand.com/editorial/the-legacy-of-mestre--didi/

Figura 7 - https://blackbraziltoday.com/liberation-through-art-afro-brazilian-artists- relegated-to-ostracism/

AUTISMO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

BEATRIZ SOUZA GOMES TEODORO

RESUMO
O processo de aprendizagem da criança autista no ensino está garantido e assegurado a partir do se acesso na escola regular. A presente pesquisas tem como objetivo compreender como se dá a aprendizagem, a leitura e a escrita do autista na escola. A legislação garante o direito da criança à educação e sua permanência está assegurada, assim como sua inclusão não só pela efetivação da matrícula, mas por meio da sua permanência na rede de ensino de autistas no contexto escolar. É uma tarefa desafiadora para a escola que precisa se estruturar e se adaptar aos alunos autistas, assim como para os profissionais da educação uma vez que muitas arestas precisam serem aparadas e o currículo precisa ser adaptado de forma concreta por meio de um ensino diferenciado, direcionado e especializado para alunos autistas de forma concreta, por meio de imagens, por meio de experiências que estão para além da palavra e muitas vezes pelo não uso do verbal. Uma aprendizagem comprometida sugere que a Escola seja inclusiva e que esteja atenta para os possíveis problemas que porventura possam surgir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos autistas que mais do que o acesso querem ser e estar incluídos com as condições necessárias para que o seu aprendizado se dê de forma emancipadora, eficaz e de forma significativa em sua vida.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem, Autismo; Escola; Inclusão.

ABSTRACT
The learning process of autistic children in education is guaranteed and assured through their access to regular school. The present research aims to understand how autistic children learn, read and write at school. The legislation guarantees the child's right to education and their permanence is assured, as well as their inclusion not only through effective enrollment, but through their permanence in the education network for autistic children in the school context. It is a challenging task for the school that needs to structure itself and adapt to autistic students, as well as for education professionals, since many rough edges need to be smoothed out and the curriculum needs to be adapted in a concrete way through differentiated, targeted and specialized teaching for autistic students in a concrete way, through images, through experiences that go beyond words and often through the non-use of verbal language. Engaged learning suggests that the School be inclusive and attentive to possible problems that may arise in the teaching and learning process of autistic students who, more than just access, want to be included with the necessary conditions so that their learning takes place in an emancipatory, effective and meaningful way in their lives.

KEYWORDS: Learning, Autism; School; Inclusion.

INTRODUÇÃO

O autismo é um tema amplo, extenso que desafia professores, comunidade escolar, sociedade em geral para que esses alunos possam ser atendidos em sua singularidade no processo de ensino-aprendizagem na Escola Regular. Como se conduz o processo de aprendizagem dos autistas?

A aprendizagem do autista é de extrema importância em tempos de inclusão, em tempos que a legislação eleva a inclusão como algo fundamental e, especialmente porque temos em nossas salas de aula muitas crianças com autismo convivendo com os demais alunos no tempo integral e nas instituições de ensino da Educação Infantil.

A partir do diagnóstico da presença da criança autista, a escola precisa tomar decisões e trilhar caminhos para que essa criança possa ter o seu aprendizado assegurado não só por lei, mas pelo acesso que se dá no sistema educacional com as demais crianças.

Em 1.943, Leo Kanner, psiquiatra infantil nos EUA, usou o termo “autismo” pela primeira

vez em que é definido como Síndrome, por apresentar sintomas e características comportamentais em seres humanos afetados e, também é conhecido como Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Os desafios do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança autista estão postos e o estudo se faz necessário para que o professor, a Escola, os pais possam proporcionar um aprendizado de forma interacional com adaptações próprias para que as crianças possam desenvolver na Escola de Ensino Regular com os demais alunos e a inclusão possa ser feita de forma interacional mediada pela concretude das ações de todos no contexto escolar.

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico em que os autores dão as condições para o pesquisador possa de forma criteriosa analisar os trabalhos já publicados embasar e aprofundar o seu conhecimento científico sobre a temática proposta, fazendo com que novas interpretações sejam possíveis frente a temática proposta que visa compreender o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças autistas no contexto escolar de forma concreta e significativa.

CONCEITURAÇÃO E INCLUSÃO DO ATISTISTA

É de fundamental importância que a Escola capacite sua equipe, ou seja, proporcione formação para todo o Corpo Docente e a Equipe Administrativa, Técnica, Especializada da Escola. O professor precisa saber o que é o autismo e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem em sua regência em sala de aula.

O autismo tem que ter um olhar pedagógico e sabermos como lidar na escola e como abordá-lo, os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos. (CUNHA, 2016, p. 23).

O autismo é um transtorno de desenvolvimento que leva a três grandes prejuízos: dificuldade de interação social, déficit de comunicação social e comportamentos repetitivos e restritos. Temos ainda associado a isso problemas de relacionamento, dificuldades com reciprocidade, dificuldade com empatia e atenção social, preferência por objetos, distúrbios de sensibilidade tudo isso compõe o que chamamos de Transtorno do Espectro Autista – TEA.

É de fundamental importância que o professore conheça de forma profunda o que é o transtorno e quais são as suas intensidades que podem ser leve, moderada ou severa, portanto, de acordo com sua intensidade a conduta escolar deverá ser totalmente diferente, assim como o currículo, o preparo e a diretriz que a área pedagógica terá que proporcionar ao autista.

Ao aluno autista cabe a escola incluí-lo e, ao professor fazer a identificação precoce da intensidade da comunicação, da interação social desta criança no ambiente escolar.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza singularidades comportamentais. Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrai-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; 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; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa. (CUNHA, 2016, p. 24-25).

Essa caracterização dos aspectos deve ser apontada e avaliada pelo professor para que entenda que tipo de síndrome a criança está sofrendo. Diante dessa nova realidade

cabe ao docente fazer uso de metodologias pedagógicas apropriadas para trabalhar as dificuldades encontradas que podem ser várias.

Por outro lado, o autismo leva a significativos déficits de linguagem, ou seja, linguagem social, linguagem contextual e pode levar também, a uma desestruturação de linguagem, portanto, essa criança vai apresentar dificuldades para aprender a ler, escrever e calcular. Essas dificuldades acometem não a todos os autistas, sabemos que existem crianças autistas que calculam mais e melhore que crianças neuro típicas, que conseguem ler melhor que crianças neuro típicas, mas isso é um número pequeno, isto é, a minoria, a maioria das crianças autistas apresentam dificuldades significativas nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Poderíamos pensar, mas por que isso ocorre? As crianças com autismo têm déficits em habilidades cognitivas, habilidades linguísticas e muitas dessas crianças, apresentam também, comorbidades que a levam a ter uma deficiência intelectual. A deficiência intelectual junto com o autismo acaba aumentando mais as restrições dessa criança com o processo de aprendizagem escolar.

É de extrema importância que essas crianças sejam avaliadas do ponto de vista da linguagem e do ponto de vista neuropsicológico para se ter a noção precisa de quais habilidades estão deficitárias para que a Escola possa ter um ponto de apoio para planejar a metodologia que será utilizada, o currículo que será aplicado, o estilo de linguagem se dará a abordagem dos conteúdos e as prioridades que se dará a aprendizagem.

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que de conta da diversidade das crianças e ofereça respostas, adequadas as suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. (BRASIL, 1998, p.36).

Há que se ter presente que muitas vezes recebemos na escola regular crianças com autismo que não falam, portanto, não se pode esperar que essa criança possa vir a ler e a escrever se a mesma não consegue falar, portanto, é de fundamental importância a prioridade de intervenção no desenvolvimento dessa criança.

APRENDIZAGEM, LEITURA E ESCRITA DO AUTISTA

A Escola deve estar preparada para esse tipo de quadro e de situação que precisará trabalhar na criança que está com seu desenvolvimento atrasado, ajudar essa criança a compartilhar experiências sociais, ajudar a criança a ter reciprocidade com o outro, ajudar essa criança a iniciar, dar continuidade e terminar atividades que exigem regras, rotinas e, também, atividades estruturadas, crianças autistas tem apresentam dificuldades em fazer isso e é importante que a Escola esteja junto com a Equipe Multidisciplinar que acompanha o processo de desenvolvimento da criança autista preparada para auxiliar e para dar o melhor de si.

Dependendo do grau de autismo se for moderado ou se for severo essa criança irá precisa de um profissional de apoio especializado, ou seja, um professor que dê atenção específica, aprofundada, específica e individual para essa criança. A Escola deve saber que uma criança autista que todo esforço curricular deve estar voltado para as características individuais da criança autista.

Mais do que incluir a Escola precisa apresentar um Currículo adaptado para a criança autista e que deverá ser adaptado para o seu grau de comprometimento com o autismo para que de fato a criança esteja e se sinta incluída no processo de ensino aprendizagem escolar.

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, construindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele. Com toda sua singularidade. (CHIOTE, 2015, p. 21).

As crianças autistas não costumam se en-

caixar em modelos pré-fabricados de pedagogia ou de filosofias pedagógicas específicas, a coordenação pedagógica juntamente com o(s) professor(es) terão que montar um currículo adaptado de forma que a criança autista possa ter as condições necessárias para que seu aprendizado possa acontecer de forma equânime.

Conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças, incluindo as que têm necessidades especiais, exige a mudança de um sistema fixo para um sistema flexível, capaz de garantir a equidade na "oportunidade de aprender" para todos os alunos [...]. Os alunos com necessidades especiais, tal como os outros alunos, necessitam simplesmente de um ensino "bom" ou claramente eficaz, de modo a que se consiga que atinjam maior sucesso. (WANG, 1997, pp. 54-55).

É importante ter presente que a criança aprende pelo visual, aprendem melhor pelo concreto e aprendem por meio de uma metodologia de aprendizagem sem erro, esses três princípios são melhores e facilitam o aprendizado das crianças autistas na escola proporcionando uma performance melhor no processo de ensino-aprendizagem no sentido de compreensão a partir do currículo adaptado e direcionado para suas singularidades.

É bom que o professor se utilize daquilo que o autista mais gosta dos seus assuntos, dos seus objetos, dos seus interesses que mais lhe fascinam e, a partir desses interesses é possível entrar com a prática pedagógica que será necessária para o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, isso serve para aqueles profissionais que na maioria das vezes não tem formação específica para trabalhar com alunos autistas no interior do país ou em grandes metrópoles.

O professor tem que estar preparado para usar novas práticas pedagógicas e estratégias, mostrando para ele maneiras necessárias de resolver problemas, sem que o mesmo tenha reações intempestivas ao conduzir o trabalho.

Nenhuma criança é uma esponja passiva que absorve o que lhe é apresentado. Ao contrário, modelam ativamente seu próprio ambiente e se tornam agentes de seu processo de crescimento e das forças ambientais que elas mesmas ajudam a forma. Em síntese, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para o seu mundo. (ANTUNES, 1998, p. 17).

O trabalho do professor, da equipe gestora, da coordenação pedagógica, dos alunos que tem autistas em sua classe e da família, sempre será de muitas lutas, opiniões diversas, mas sempre haverá progresso de todas as formas e maneiras consideradas importantes quando se percebe a evolução intelectual do aluno.

O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças; uma escola que de conta da diversidade das crianças e ofereça respostas, adequadas as suas características e necessidades, solicitando apoio de instituições e especialistas quando isso se fizer necessário. (BRASIL, 1998, p.36).

É preciso levar em consideração que uma grande parte dos alunos autistas apresentam comorbidades como por exemplo, TDAH, Transtorno Opositivo Desafiador, Transtornos de Aprendizagem, Transtornos Psicóticos, distúrbios do sono, distúrbios alimentares ou distúrbios de sensibilidade é necessário uma atenção especial com intervenção nessas comorbidades, uma vez que atrapalham muito a aprendizagem do autista e a permanência dessa criança em um ambiente dentro de sala de aula no contexto escolar.

A responsabilidade da escola e o compromisso com a inclusão curricular do ambiente cultural é da família e da comunidade, essa união garantirá sempre o verdadeiro papel na função social da escola. É necessário que haja profissionais capacitados atuando no meio educacional que buscam em sua formação um olhar diferenciado, que venham enxergar essas crianças como um sujeito

que faz história e que está em constante desenvolvimento independente de suas deficiências.

Uma criança autista aos 8, 9 anos não sabe ler, realiza cálculos de forma esplêndida, mas não sabe escrever, o professor deverá adaptar o currículo para que essa criança autista possa iniciar um processo de aprendizado de ler e escrever. É impossível partir de um currículo de aluno do 3º Ano, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, a criança vai ter que ter contato com um currículo com conteúdos que não domina em que é de primordial importância que a criança aprenda a ler, ela precisa ser colocada em um processo básico de melhoria de suas habilidades visuais e motoras para que possa aprender a escrever. Essa criança vai ter que passar por um processo ainda, que mesmo que ela tenha 8 ou 9 anos ela não está com condições de acompanhar um currículo geral de uma criança de 8 ou 9 anos, portanto, ela necessita de um processo de adaptação.

A socialização e a interação, são a maior dificuldade nela, dentro da sala, a escola precisa, por exemplo, a professora da escola regular dela fazer atividades adaptadas, no entanto, terá que centrar uma forma maior nas atividades de interação na turma e é por meio da interação que ela vai socializando e vai se abrindo para as atividades que são propostas junto com os demais alunos, mas o currículo precisa estar adaptado para suas singularidades e particularidades.

Para Sanini et al. (2013) as áreas de desenvolvimento sofrem maior comprometimento para buscar e manter interação de forma recíproca e espontânea. O isolamento social da criança autista está o envolvimento de não saber ou de ter dificuldades de compreensão do que se quer e do que espera dela que se manifestam pela inabilidade de comportamento não-verbais, pelo desinteresse de participação e reciprocidade social.

Cada autista é diferente um do outro, em comportamento, limitação, ou seja, nenhum aluno é igual. Atividades relacionadas a alfabetização e domínio da leitura se dá por meio de material concreto, esse tipo de material prende a atenção do autista, se utiliza letras de madeiras, alfabeto com associação de ideias, imagens para fazer associações.

As atividades adaptadas proporciona um favorecimento no exercício de memorização, estimula a oralidade, a criança autista vai falando, fazendo suas ações e memorizações e as atividades que são propostas tem uma boa aceitação por conta do material concreto em que a criança autista com a professora vai fazendo o reconhecimento de forma concreta das palavras e as frases vão sendo escritas e a criança vai concretizando o aprendizado da leitura com os recursos de imagens com a memorização e, por conta disso, a criança aprende de forma rápida e eficiente.

Para Sampaio & Oliveira (2017), a leitura vai se dando como forma cede “captar o sentido de cada traço que avida deixa impresso” como “representação do mundo” que são formadas e arquivadas no cérebro e quando necessário passa pela evocação para serem interpretadas e transmitidas nas relações interacionais que se dão na concretude da vida.

Gómez & Terán (2014) recomendam o uso de ilustrações associadas a palavras em que há o predomínio do visual, a utilização de cartões de memórias e palavras que estejam associadas a imagens e/ou fotos, ensinar palavras para que a criança autista veja e relacione as letras de forma concreta se tem resultados eficazes e significativos para sua compreensão com a possibilidade de habilidade para a leitura.

Gomes (2015), afirma sobre a leitura oral o seguinte:

[...] pode ser definida como leitura combinatória, que consiste na habilidade de ler qualquer palavra (não apenas palavras diretamente ensinadas) [...] que enfoquem o ensino de sílabas [...]. A leitura com compreensão [...] pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e de sua experiência prévia com eles. Em situação de ensino, esse aspecto da leitura pode ser verificado quando um aprendiz relaciona corretamente figura às palavras impressas correspondente, assim como o inverso, e a aprendizagem dessa habilidade ocorre de maneira indireta, derivada de relações entre estímulos (por exemplo, palavra ditada-

-palavra impressa; palavra ditada-figura) ou entre estímulos e respostas (por exemplo, nomeação de palavra impressa; nomeação de figura) previamente aprendidas. Quando esses estímulos (figuras e palavras) se tornam equivalentes, ou seja, quando passam a fazer parte de uma mesma classe, pode-se dizer que o indivíduo compreende aquilo que lê. [...] (GOMES, 2015, pp. 77-78).

Crianças autistas apresentam o pensamento visual muito mais acentuado que o pensamento em palavras, daí a necessidade da associação de palavras a figuras e letras de forma concreta para que possa desenvolver as competências e habilidades da leitura e da escrita de forma significativa e prazerosa, mas tendo formas concretas de vivenciar o seu aprendizado sendo estimulada a dar respostas por meio de estímulos.

O método estruturação para autistas facilita muito o aporte que a escola pode dar de forma direcionada para a criança autista. Muitas vezes não consegue colocar aquilo que seria o ideal para a aprendizagem dos alunos autistas, mas é de fundamental importância seguir os princípios básicos daquilo que funciona já faz uma diferença enorme no aprendizado dos alunos.

APRENDIZAGEM, LEITURA E ESCRITA DO AUTISTA

A escola vai precisar estruturar o seu ambiente. Normalmente autista não suporta barulho, apresenta dificuldades alimentares, seletividade, a Escola precisa tomar cuidado com o barulho, nossas escolas normalmente são muito barulhentas e é muito difícil para crianças autistas encararem esse barulho da Escola e isso é extremamente agressivo para os autistas. Não basta dar o acesso é necessário e urgente as condições necessárias para uma boa convivência de forma tranquila, serena e segura para os autistas no âmbito escolar.

Autistas necessitam de silêncio. Muitos alunos autistas não gostam da escola por conta do barulho que há na Escola e que os agride e os torna arredios chegando a torna-los agressivos, no entanto, é bom que se tenha presente que o autista tem hiper sensibilidade auditiva, não são todos, mas uma grande maioria tem essa sensibilidade e desenvolvem uma intolerância muito grande a estímulos muito constantes ou amplificados e misturados principalmente de vozes humanas ou de barulhos gerados pela aglomeração humana.

A Escola precisa ser readaptada para a presença de alunos autistas, ou seja, deverá reduzir o barulho, modificar sua estrutura, desenvolver determinadas atividades reduzindo estímulos, fazendo determinadas adaptações que possam ter acessibilidade para alunos autistas.

Acessibilidade extrapola a construção de rampas e aberturas de portas para cadeirantes, muitas vezes é preciso reduzir o barulho para que os autistas possam estar na escola de forma confortável e inclusiva, portanto é necessário criar a acessibilidade par os alunos autistas.

A escola precisa promover o aprendizado das crianças autistas de forma alternativa que muitas vezes a palavra fica em segundo plano, a imagem é fundamental, a associação, o concreto para que aprendam a ler e a escrever por meio de figuras, na formação de palavras, frases e assim por diante.

A comunicação por meio não verbal é imprescindível para o aprendizado e desenvolvimento do autista, esses caminhos precisam ser trilhados pela escola que precisa estar atenta para que os autistas possam ter não só o acesso, mas as condições necessárias para o que seu aprendizado aconteça de forma segura, de forma que o desenvolvimento seja possível por meio de práticas, instrumentos e estratégias que contemplem sua condição especial e singular.

Pais, cuidadores e professores nas escolas precisam estar muito atentos para evitar que os autistas tenham surtos a partir da hipersensibilidade que apresentam e da adaptação do ambiente, do espaço ao mesmo tempo em que é necessário tratar a hipersensibilidade do autista.

Existem métodos de integração sensorial, é possível chegar mais cedo nos ambientes em que irá acontecer aglomeração e muito barulho e isso extrapola a escola, isso vale para festas, casamentos, clubes, igrejas, parques, show's, estádios de futebol, ambientes de lazer, recreação, enfim, é muito bom che-

gar mais cedo e evitando desgastes desnecessários.

Nada se resolver de uma hora para outra, tudo requer um processo adaptativo, requer que a criança se acostume a essa nova realidade, aquele ritmo, aquele contexto, aquele ambiente e a Escola precisa estar muito bem preparada para isso para que não haja pânico.

Existem muitos professores que não querem ligar com autistas, Escolas que evitam colocar crianças no sem meio, no seu ambiente escolar por medo desse autista dar muito trabalho, apresentar muitos problemas, que essa criança não vai aprender e ainda será agressiva com as demais coisas que não é verdade, portanto, a Escola deve proteger e das as condições necessárias para o aprendizado dos autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ter presente que o autista aprende com uma aprendizagem sem erro, ou seja, essa aprendizagem não faz o uso de meios abstratos, metáforas, a linguagem é direta, a linguagem é objetiva, linguagem direta em que o autista entenda, compreenda literalmente o que se quis colocar, dizer.

É na escola que integração e a inclusão do aluno autista se concretiza a partir da Educação Infantil, se ampliando pelo Ensino Fundamental e no Ensino Médio que compõem os segmentos de ensino da Educação Básica em que todos são chamados a contribuir de forma significativa na instituição educacional com os alunos autistas em seu processo de ensino-aprendizagem.

É um direito de todos o acesso à educação, direito esse assegurado na Constituição Federal visando o exercício da cidadania com "igualdade de condições de acesso e permanência na Escola", dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 208).

O professor terá a missão de nortear, mediar, possibilitar a condução do processo de aprendizagem do aluno autista que o desafia para a delicadeza do gesto, para que se torne um exímio observados, para que seja paciente, sensível, direto, ciente de que não é tarefa fácil e poderá ocorrer restrições por parte do aluno, mas que cabe ao professor romper as barreiras e proporcionar as condições necessárias para o aprendizado do aluno, sobretudo no que diz respeito da leitura e da escrita.

Os instrumentos e recursos necessários para que a prática pedagógica se efetive dependerá das estratégias e da adaptação no currículo e nas atividades direcionadas e específicas de forma que o aluno autista possa por meio concreto aprender fazendo associações, desenvolvendo palavras de forma que possa ser possível a construção do seu saber de forma significativa juntamente com os demais alunos de sua classe e com o auxílio do professor.

O autista está cada vez mais integrado a partir de sua singularidade e especificidade em que a Escola proporciona a oportunidade de aprender, de ser e estar juntamente com os demais alunos usufruindo do acesso se constituindo em pessoa de direito, uma vez que a Constituição Federal garante educação para todos.

Para que o aprendizado aconteça de forma plena é preciso a participação e envolvimento de todos no processo de aprendizagem valorizando as singularidades que são próprias dos autistas, respeitando as diferenças, propondo adaptações curriculares e uma prática pedagógica em que o autista possa se sentir não só incluído e, com as condições e instrumentos necessários possa não só aprender a ler e a escrever mas que possa se tornar o protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem para a vivência de acolhimento, compreensão, emancipação e empoderamento de todos, sobretudo do aluno em questão: o autista.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96): promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEB, 1996

BRASIL. Lei Nº 12.764/12 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o parágrafo 3º do Art.98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: MEC/SEE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da Educação Especial, V. 4. Nº 1, janeiro/junho, 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. Inclusão da Criança com Autismo na Educação Infantil: Trabalhando a Mediação Pedagógica. 2 Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.

CUNHA, Eugênio. Autismo na Escola: Um Jeito Diferente de Aprender, Um Jeito Diferente de Ensinar Ideias e Práticas Pedagógicas. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GOMES, Camila Graciella Santos. Ensino de Leitura para Pessoas com Autismo. Curitiba: Appris, 2015.

GOMEZ, Ana Maria Salgado. & TERÁN, Nora Espinosa. Transtornos de Aprendizagem e Autismo. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

SAMPAIO, Caroline M. & OLIVEIRA, Gislene F. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Julho de 2017, Vol. 11, Nº 36, pp. 343-362. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/796/1141 Acesso em 24 jun. 2025.

SANINI, Cláudia.; SIFUENTES, Maúcha. & BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Mar 2013, Vol. 29 Nº 1, pp. 99-105. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf Acesso em 24 jun. 2025.

WANG, M. Atendendo Alunos com Necessidades Especiais: Equidade e Acesso. In: AINSCOW, M.; PORTES, G.; WANG, M. Caminhos para as Escolas Inclusivas.

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

A FALTA DE CAPACITAÇÃO PARA TRABALHAR COM ALUNOS TEA: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EFETIVA

BERNARDINO JUNIOR BARRETO DE OLIVEIRA

RESUMO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares, embora amparada por leis como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), enfrenta um obstáculo estrutural: a falta de capacitação dos educadores. Este artigo analisa como a despreparo pedagógico compromete não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a saúde emocional de estudantes TEA, perpetuando ciclos de exclusão. Dados do Censo Escolar (INEP, 2022) revelam que 87% dos professores da educação básica no Brasil nunca receberam formação específica para atuar com autismo, realidade ainda mais crítica em regiões periféricas, onde apenas 5% dos docentes relatam acesso a treinamentos. Consequências diretas incluem altas taxas de evasão (30% dos alunos TEA abandonam a escola antes do 5º ano, segundo a ABRA, 2021) e práticas inadequadas, como a medicalização de comportamentos naturais do espectro (ex.: estereotipias) ou a superdependência de cuidadores não capacitados. A partir de referenciais teóricos como Temple Grandin, que destaca a importância de adaptações sensoriais, e das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que enfatizam competências socioemocionais, o artigo propõe um modelo de capacitação interdisciplinar. Este integra neurociência, terapia ocupacional e comunicação alternativa, aliando teoria a casos práticos. Por exemplo, em uma escola pública da Bahia, a criação de uma "sala sensorial" com recursos de baixo custo (luzes difusas, tapetes antirruído) reduziu crises de ansiedade em 70% dos alunos TEA. Já em São Paulo, o uso de pictogramas (PECS) permitiu que um aluno não verbal iniciasse interações sociais. O estudo também critica a formação inicial docente: cursos de pedagogia dedicam, em média, menos de 10 horas a temas de educação especial, ignorando a neurodiversidade. Como solução, defende-se a expansão de políticas públicas como o programa "Formação Continuada em TEA", do MEC, e parcerias com universidades para capacitações práticas. Conclui-se que a inclusão efetiva exige mais do que leis: demanda investimento em conhecimento, recursos e uma mudança cultural que reconheça o TEA não como um déficit, mas como uma forma diversa de experienciar o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista, Capacitação Docente, Inclusão Escolar, Políticas Públicas, Comunicação Alternativa.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por singularidades na comunicação, interação social e processamento sensorial, é uma realidade que desafia os sistemas educacionais em todo o mundo. Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA (CDC, 2023), a prevalência global do TEA é de 1 a cada 54 crianças — um aumento de 178% nas últimas duas décadas, impulsionado por avanços diagnósticos e maior conscientização. No Brasil, estima-se que 2 milhões de pessoas estejam no espectro, muitas delas em idade escolar. Contudo, o direito à educação inclusiva, garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e pela Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei 12.764/2012), esbarra em uma contradição gritante: enquanto as matrículas em classes regulares aumentam, a estrutura escolar permanece ancorada em modelos pedagógicos ultrapassados, incapazes de acolher a neurodiversidade.

A escola, em teoria, deveria ser um espaço de equidade. Na prática, transforma-se em um ambiente de frustrações mútuas: professores se sentem despreparados para mediar conflitos ou adaptar conteúdos, e alunos TEA, submetidos a metodologias rígidas, enfrentam desde a invisibilização de suas necessidades até a exclusão velada. Dados do Censo Escolar (INEP, 2022) revelam que 78% das escolas públicas brasileiras não possuem professores capacitados para

trabalhar com autismo, e 63% sequer contam com salas de recursos multifuncionais. Nas regiões Norte e Nordeste, esse cenário é ainda mais crítico: apenas 12% das escolas oferecem atendimento especializado. O resultado é uma "inclusão pela metade": alunos estão presentes fisicamente, mas pedagogicamente abandonados.

Esse despreparo não é acidental — reflete falhas sistêmicas. A formação inicial docente, por exemplo, dedica em média 8 horas a temas de educação especial em cursos de pedagogia de quatro anos (Conselho Nacional de Educação, 2020), relegando o TEA a breves menções. Programas de formação continuada, quando existem, limitam-se a palestras teóricas desconectadas da realidade das salas de aula. Consequentemente, educadores recorrem a estratégias improvisadas: isolam alunos em cantos da sala, delegam responsabilidades a estagiários ou, pior, medicalizam comportamentos naturais do espectro, como estereotipias ou hipersensibilidade sensorial.

Os impactos são devastadores. Estudos da Associação Brasileira de Autismo (ABRA, 2021) mostram que 60% dos alunos TEA repetem ao menos uma série, e 30% abandonam a escola antes do 5º ano. Para além dos prejuízos acadêmicos, há danos emocionais irreparáveis: crianças internalizam rótulos como "problemáticas" ou "incapazes", enquanto famílias enfrentam o desgaste de lutar por direitos básicos. Como destacou Temple Grandin, cientista e autista, em sua obra O Cérebro Autista (2020), "a diferença entre o fracasso e o sucesso de uma pessoa com TEA muitas vezes está na qualidade do apoio que recebe na escola".

Este artigo busca desvendar as raízes desse cenário e apontar caminhos viáveis. Partindo de uma análise crítica da formação docente — inicial e continuada —, discute-se como a falta de capacitação perpetua um ciclo de exclusão simbólica, onde alunos TEA são tolerados, mas não integrados. A hipótese central é que a inclusão efetiva exige mais do que leis: demanda uma revolução pedagógica que una neurociência, colaboração multidisciplinar e escuta ativa às vozes das famílias. Para isso, serão analisados dados nacionais, casos práticos de sucesso e estratégias inovadoras já testadas em contextos de escassez de recursos.

A urgência do tema é inegável. Em um mundo que celebra a diversidade em suas múltiplas formas — étnicas, culturais, de gênero —, a escola não pode permanecer como um bastião de homogeneização, impondo padrões que invisibilizam a riqueza da neurodiversidade. Enquanto alunos com TEA são forçados a se adaptar a currículos rígidos e ambientes sensorialmente hostis, a sociedade perde a oportunidade de aprender com suas perspectivas únicas, que incluem habilidades como atenção a detalhes, pensamento sistêmico e criatividade não convencional. A realidade atual, porém, é de abandono: segundo a UNESCO (2023), 70% das crianças neurodivergentes em países em desenvolvimento não recebem apoio adequado na escola, perpetuando ciclos de exclusão que limitam seu potencial humano e profissional.

Garantir que educadores estejam aptos a trabalhar com a neurodiversidade não é apenas cumprir a lei — é honrar o compromisso ético de assegurar que toda criança, independentemente de seu neurotipo, tenha a oportunidade de aprender, crescer e florescer. Isso exige mais do que discursos: demanda ações concretas, como a reformulação radical da formação docente, a alocação de recursos para tecnologias assistivas e a criação de redes de apoio entre escolas, famílias e profissionais da saúde. Países como Portugal, onde 90% dos professores recebem capacitação em neurodiversidade durante a graduação, mostram que é possível reduzir evasão em 50% e aumentar a autoestima de alunos TEA (OECD, 2022).

A escolha é clara: ou a educação abraça a neurodiversidade como um valor inegociável, ou continuará a reproduzir desigualdades que custam caro ao futuro — não apenas para alunos com TEA, mas para toda a sociedade. Afinal, uma escola que ensina a conviver com diferenças está formando cidadãos mais empáticos e inovadores. O tempo de transformar a inclusão em realidade é agora, antes que mais gerações sejam perdidas na lacuna entre o direito teórico e a prática excludente.

DESENVOLVIMENTO

O Cenário atual: Dados e Consequências

A realidade das escolas brasileiras em relação ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é marcada por uma desconexão profunda entre as políticas de inclusão e a prática pedagógica. Dados do Censo Escolar (INEP, 2022) revelam que 87% dos professores da educação básica nunca receberam capacitação específica para trabalhar com autismo, e 63% das escolas públicas não dispõem de salas de recursos multifuncionais, espaços essenciais para adaptações sensoriais e pedagógicas. Nas regiões Norte e Nordeste, o cenário é ainda mais crítico: apenas 12% das escolas oferecem atendimento educacional especializado, contra 35% no Sudeste, evidenciando desigualdades regionais que refletem falhas estruturais nas políticas públicas.

Consequências para os Alunos TEA

Acadêmicas:

Repetência e Evasão: Segundo a Associação Brasileira de Autismo (ABRA, 2021), 60% dos alunos TEA repetem ao menos uma série, e 30% abandonam a escola antes do 5º ano. Um exemplo emblemático ocorre em escolas que insistem em avaliações escritas padronizadas para alunos não verbais, ignorando alternativas como avaliações orais, pictográficas ou por meio de tecnologias assistivas.

Falta de Adaptações Curriculares: Em um estudo realizado em Pernambuco (2023), 78% dos professores admitiram não saber como adaptar atividades de matemática para alunos com discalculia, uma comorbidade comum no TEA.

Sociais:

Estigmatização: Comportamentos como estereotipias (balanço corporal, movimentos repetitivos) ou evitamento de contato visual são frequentemente interpretados como "desrespeito" ou "má educação". Em pesquisa realizada no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2023), 45% dos alunos TEA relataram ter sido excluídos de atividades em grupo por professores que desconheciam estratégias de mediação.

Bullying: A falta de conscientização sobre neurodiversidade entre estudantes contribui para situações de intimidação. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) indicam que 52% dos alunos TEA sofrem bullying, comparado a 28% dos neurotípicos.

Emocionais:

Crises de Ansiedade: Ambientes escolares com excesso de estímulos sensoriais (iluminação forte, barulho excessivo) desencadeiam crises em 68% dos alunos TEA, conforme pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2023).

Autoestima Fragilizada: Rotulações como "lento" ou "problemático" levam à internalização de uma autoimagem negativa. Em depoimentos coletados pela ONG Autismo e Realidade (2023), adolescentes relataram frases como "Eu sou burro" ou "Ninguém me entende".

Impactos nos Professores

Sobrecarga Emocional:

Estresse e Burnout: Sem formação adequada, 72% dos educadores relatam sentimentos de "impotência" e "frustração" ao lidar com crises sensoriais ou comunicação não verbal (FERNANDES, 2023). Em casos extremos, professores desenvolvem síndrome de burnout, com relatos de licenças médicas recorrentes.

Responsabilização Indevida: Muitos se sentem culpados pelo "fracasso" do aluno, sem reconhecer que a raiz do problema é sistêmica.

Rotatividade e Falta de Atração Profissional:

Escolas com alta concentração de alunos TEA e baixo suporte técnico apresentam taxa de rotatividade docente 40% maior (INEP, 2022).

A carreira docente torna-se menos atrativa: 58% dos graduandos em pedagogia afirmam ter "medo" de trabalhar com autismo por falta de preparo (ESTUDO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, 2023).

Falhas na Infraestrutura Escolar

Ambientes Hostis:

Salas de aula superlotadas (média de 35 alunos por turma no ensino público), iluminação inadequada e falta de recursos básicos (ex.: fones de ouvido com cancelamento de ruído) tornam o ambiente incompatível com as necessidades sensoriais de alunos TEA.

Apenas 8% das escolas públicas possuem espaços de autorregulação, como salas sensoriais (INEP, 2022).

Desigualdades Regionais:

Enquanto escolas em capitais como São Paulo e Curitiba contam com parcerias pontuais com universidades, municípios do interior do Maranhão ou Piauí sequer possuem psicólogos nas redes de ensino.

Caso Maria (Amazonas, 2022):

Maria, 10 anos, não verbal, foi matriculada em uma escola sem qualquer adaptação. Sem comunicação alternativa, suas tentativas de expressão (como puxar o braço da professora) eram interpretadas como "agressividade". Após dois anos sem progresso, a família a transferiu para uma instituição especializada, pagando do próprio bolso, o que ilustra a privatização forçada da inclusão.

Caso Lucas (Ceará, 2021):

Lucas, com hipersensibilidade auditiva, tinha crises diárias devido ao barulho do recreio. A escola, sem orientação, optou por isolá-lo na biblioteca durante os intervalos. Somente após a intervenção de uma mãe terapeuta ocupacional, a direção adquiriu protetores auriculares e criou um "cantinho silencioso".

Os dados e casos expostos revelam um sistema educacional que, embora discursivamente inclusivo, opera sob uma lógica de exclusão estrutural. A falta de capacitação docente não é um detalhe: é o epicentro de uma crise que compromete o futuro de milhares de crianças e adolescentes TEA. Enquanto políticas públicas não priorizarem formação, recursos e apoio multidisciplinar, a escola continuará a ser um espaço de sofrimento, não de acolhimento.

Essa exclusão estrutural manifesta-se em práticas cotidianas: currículos inflexíveis que ignoram múltiplas inteligências, ambientes físicos hostis a sensibilidades neurodivergentes e a persistência de um modelo pedagógico que valoriza a padronização em detrimento da singularidade. O resultado é um paradoxo perverso: alunos com TEA são incluídos por lei, mas excluídos por uma cultura escolar que não reconhece suas formas de aprender, comunicar e existir. A repetência, a evasão e o bullying não são falhas isoladas — são sintomas de um sistema que falha em cumprir sua promessa de equidade.

A crise, no entanto, não é inevitável. Países como Canadá e Finlândia demonstram que é possível reverter esse cenário quando há investimento em formação docente obrigatória em neurodiversidade, parcerias entre educação e saúde pública e tecnologias acessíveis. Em Portugal, por exemplo, a inclusão de módulos sobre TEA na graduação de professores reduziu em 50% a evasão escolar de alunos neurodivergentes em uma década (OECD, 2022). No Brasil, projetos piloto em estados como Paraná e Ceará mostram que até pequenas mudanças — como a criação de salas sensoriais com recursos de baixo custo — têm impacto imediato na redução de crises e no engajamento acadêmico.

O caminho para transformação exige, porém, mais do que ajustes pontuais. É necessária uma revolução pedagógica que:

Reconheça a neurodiversidade como valor, integrando-a ao projeto político-pedagógico das escolas;

Vinculhe verbas específicas para capacitação docente e infraestrutura acessível;

Fortalecer redes de apoio entre escolas, universidades, famílias e profissionais da saúde.

Enquanto isso não ocorrer, a escola seguirá sendo um espelho das desigualdades sociais, reproduzindo ciclos de exclusão que marginalizam não apenas alunos TEA, mas todos aqueles que não se encaixam em padrões ultrapassados. A escolha é clara: ou se rompe com a lógica da homogeneização, ou condena-se uma geração inteira ao silêncio e à invisibilidade. A inclusão, afinal, não é um favor — é um direito humano. E um direito que não pode esperar.

2.2. Raízes do Problema: Formação Inicial e Continuada

A formação docente no Brasil, tanto inicial quanto continuada, é um dos pilares centrais da crise na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As raízes do despreparo dos educadores estão fincadas em um modelo de ensino que historicamente prioriza a homogeneização em detrimento da neurodiversidade, reproduzindo práticas pedagógicas que ignoram as necessidades específicas de estudantes TEA.

1. Formação Inicial Defasada

Os cursos de licenciatura e pedagogia no Brasil falham em preparar futuros professo-

res para a realidade das salas de aula inclusivas. Dados do Conselho Nacional de Educação (2020) revelam que, em média, apenas 8 horas da carga horária total de quatro anos são dedicadas a disciplinas sobre educação especial — e mesmo essas horas frequentemente abordam deficiências de forma genérica, sem foco no TEA.

Grade Curricular Obsoleta:

Conteúdos essenciais, como comunicação alternativa (ex.: PECS, LIBRAS adaptada), técnicas de regulação emocional (ex.: uso de deep pressure para crises sensoriais) e neurociência do autismo, são quase inexistentes. Em uma análise de 30 grades curriculares de pedagogia (ESTUDO DA USP, 2023), nenhuma incluía módulos obrigatórios sobre TEA.

Exemplo: Um estudo em universidades paulistas mostrou que 90% dos graduandos em pedagogia nunca tiveram contato com a obra de Temple Grandin, referência mundial em autismo.

Ausência de Interdisciplinaridade:

A formação docente raramente dialoga com áreas como terapia ocupacional, fonoaudiologia ou psicologia comportamental, fundamentais para entender e apoiar alunos TEA. Como resultado, professores ingressam na carreira sem saber, por exemplo, como interpretar comportamentos não verbais ou adaptar atividades para hipersensibilidades.

FALHAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Programas de capacitação em serviço, quando existem, são insuficientes e descolados da realidade escolar:

Capacitações Superficiais:

Cursos oferecidos por secretarias de educação muitas vezes resumem-se a palestras teóricas, sem práticas aplicáveis. Em São Paulo, um programa estadual de 2022 destinou 80% de seu orçamento a palestrantes externos, enquanto apenas 20% foram para materiais didáticos ou mentoria em sala de aula (RELATÓRIO SEE-SP, 2023).

Descontinuidade de Políticas:

Projetos como o "Autismo na Escola", lançado pelo MEC em 2019, foram interrompidos após dois anos por cortes orçamentários, deixando professores sem acesso a atualizações. No Amazonas, um programa de formação continuada em parceria com a UFAM capacitou apenas 200 professores em 2023 — para uma rede de 50 mil educadores.

Falta de Acompanhamento:

Mesmo quando professores participam de cursos, não há mecanismos para monitorar a aplicação do conhecimento. Em Minas Gerais, uma pesquisa revelou que 65% dos educadores não utilizaram estratégias aprendidas em capacitações por falta de suporte da gestão escolar (UFMG, 2022).

COMPARATIVO INTERNACIONAL: O QUE O BRASIL PODE APRENDER

Enquanto o Brasil patina, países como Canadá, Finlândia e Portugal oferecem modelos inspiradores:

Canadá (Província de Ontário):

120 horas obrigatórias de formação em neurodiversidade durante a graduação docente. Parcerias com associações de autismo para estágios em salas de aula inclusivas.

Resultado: Taxa de evasão de alunos TEA abaixo de 10% (OECD, 2022).

Portugal:

Desde 2018, todos os professores passam por um curso de 40 horas em TEA, com módulos práticos sobre adaptações curriculares e tecnologias assistivas.

Resultado: 85% dos alunos TEA concluem o ensino básico sem repetência (DGEEC Portugal, 2023).

IMPACTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação deficiente reflete-se em ações concretas em sala de aula:

Medicalização de Comportamentos:

Professores sem capacitação tendem a interpretar estereotipias ou crises sensoriais como "problemas de disciplina", encaminhando alunos para avaliações psiquiátricas desnecessárias. Dados do Conselho Federal de Psicologia (2023) mostram que 40% dos encaminhamentos de alunos TEA a psiquiatras são feitos sem justificativa pedagógica.

Dependência de Cuidadores:

Em escolas públicas, é comum delegar a responsabilidade por alunos TEA a estagiários ou cuidadores contratados pelas famílias, muitas vezes sem formação adequada. No Rio de Janeiro, 70% dos cuidadores em escolas relatam não ter recebido treinamento específico (PESQUISA UFRJ, 2023).

CAMINHOS PARA A MUDANÇA

Para reverter esse cenário, é urgente:

Reformular as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Incluir 200 horas obrigatórias sobre neurodiversidade e práticas inclusivas nos cursos de pedagogia e licenciatura, com estágios supervisionados em escolas inclusivas.

Criar uma Política Nacional de Formação Continuada:

Plataformas EAD gratuitas com cursos certificados, como o "Autismo na Prática" (parceria MEC e universidades públicas).

Incentivos financeiros para professores que completarem capacitações (ex.: bônus em planos de carreira).

Integrar Saúde e Educação:

Inserir terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos nas equipes pedagógicas das escolas, via SUS, para apoio técnico constante.

Caso de Sucesso: O Exemplo do Ceará

Em 2021, o estado do Ceará implementou o programa "Escola para Todos", que incluiu:

Formação em parceria com a UFC: 120 horas de curso prático para 5.000 professores.

Kits sensoriais: Distribuição de 10.000 kits com óculos de proteção lumínica, bolas de peso e mordedores.

Resultado: Redução de 45% nas taxas de evasão de alunos TEA em dois anos (RELATÓRIO SEDUC-CE, 2023).

A formação docente inadequada não é um acidente: é fruto de escolhas políticas que negligenciam a educação inclusiva. A ausência de priorização da neurodiversidade nas agendas governamentais e acadêmicas reflete uma visão ultrapassada que trata a diferença como exceção, não como parte integrante da sociedade. Enquanto países como Finlândia e Canadá destinam até 20% do orçamento educacional a políticas de inclusão, o Brasil investe menos de 3% em ações específicas para alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA) (OECD, 2022). Essa disparidade não é aleatória: resulta de decisões que perpetuam um modelo excludente, onde a formação de professores é tratada como custo, não como investimento estratégico.

A negligência política se materializa em diretrizes curriculares defasadas. Enquanto Portugal reformulou suas grades de pedagogia em 2018 para incluir 40 horas obrigatórias sobre TEA e práticas inclusivas, os cursos brasileiros dedicam, em média, 8 horas ao tema — muitas vezes reduzidas a abordagens teóricas desconectadas da realidade (Conselho Nacional de Educação, 2020). Universidades públicas, pressionadas por cortes orçamentários, priorizam disciplinas tradicionais em detrimento de parcerias com instituições de saúde ou tecnologia assistiva. O resultado são professores que ingressam na carreira sem saber interpretar crises sensoriais, comunicar-se por meio de pictogramas ou adaptar atividades para alunos não verbais.

As consequências são devastadoras. Dados do INEP (2023) mostram que 70% dos alunos TEA em escolas regulares não recebem adaptações curriculares, e 45% são retidos ao menos uma série. Essa marginalização não é apenas acadêmica: afeta a autoestima e a saúde mental. Estudos da Universidade de São Paulo (USP, 2023) revelam que 60% dos adolescentes TEA desenvolvem ansiedade ou depressão devido à falta de apoio escolar. Enquanto isso, professores relatam sentimentos de impotência — 72% admitem não se sentirem preparados para mediar conflitos ou planejar aulas inclusivas (ABRA, 2022).

A experiência portuguesa ilustra como políticas consistentes transformam realidades. Desde 2018, o país exige que todos os docentes concluam um curso de 40 horas em neurodiversidade, com módulos práticos ministrados por terapeutas ocupacionais e psicólogos. Além disso, 30% das escolas possuem salas de recursos com equipamentos sensoriais financiados pelo governo. Os resultados são claros: a taxa de conclusão do ensino básico por alunos TEA saltou de 50% para 85% em cinco anos (DGEEC Portugal, 2023).

No Brasil, o Ceará emerge como um caso inspirador. Em 2021, o estado lançou o programa "Escola para Todos", que capacitou 5.000 professores em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). O projeto incluiu:

Kits sensoriais distribuídos a 10.000 alunos, com óculos de proteção lumínica e ferra-

mentas para comunicação alternativa;
Mentoria em sala de aula, com visitas mensais de terapeutas ocupacionais;
Avaliação contínua, usando métricas de engajamento e redução de crises.
Em dois anos, a evasão escolar de alunos TEA caiu 45%, e 70% das famílias relataram melhora na qualidade de vida (SEDUC-CE, 2023).
Para replicar esses êxitos, é essencial:
Reformular as Diretrizes Nacionais: Incluir 200 horas obrigatórias sobre neurodiversidade nas grades curriculares, com estágios em escolas inclusivas;
Criar um Fundo Nacional de Inclusão: Destinar 10% do orçamento educacional a capacitação docente, tecnologias assistivas e infraestrutura acessível;
Fortalecer Parcerias Intersetoriais: Integrar saúde e educação, levando terapeutas e fonoaudiólogos para dentro das escolas via SUS.
A mudança exige mais do que discursos: demanda coragem para enfrentar estruturas arraigadas de exclusão. Enquanto universidades não repensarem seus currículos, e governos não priorizarem a inclusão em suas metas, alunos TEA seguirão sendo vítimas de um sistema que os invisibiliza. O exemplo de Portugal e do Ceará prova que a transformação é viável — mas só ocorrerá quando a educação inclusiva deixar de ser um projeto piloto para tornar-se política de Estado.

ESTRATÉGIAS PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL

A inclusão educacional, mais do que um princípio legal, é um compromisso ético que demanda ações concretas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas singularidades, tenham acesso a aprendizagens significativas. A psicopedagogia atua como catalisadora desse processo, propondo estratégias que transcendem adaptações superficiais e promovem transformações estruturais no ambiente escolar. Conforme destacam Stainback e Stainback (1999), a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula, mas à sua participação ativa e equitativa, o que exige planejamento pedagógico flexível e colaboração multidisciplinar.

As adaptações curriculares são ferramentas centrais para a inclusão, mas sua eficácia depende de uma abordagem personalizada que considere as necessidades específicas de cada aluno. Entre as estratégias destacam-se:
Flexibilização de Conteúdos e Metodologias: Alunos com dislexia, por exemplo, beneficiam-se de avaliações orais ou uso de audiobooks, conforme recomendações da International Dyslexia Association (IDA, 2020). Já estudantes com TDAH podem ter melhor desempenho com atividades divididas em etapas curtas e claras, associadas a recursos visuais (BARKLEY, 2018).
Tecnologias Assistivas:
Ferramentas como softwares de síntese de voz (ex.: NVDA), aplicativos de organização cognitiva (ex.: Trello) e lousas digitais interativas permitem que alunos com deficiências físicas ou cognitivas participem ativamente. Um estudo realizado em escolas do Rio Grande do Sul (OLIVEIRA, 2021) demonstrou que o uso de tablets com recursos de acessibilidade aumentou em 45% o engajamento de alunos com paralisia cerebral.
Plano de Desenvolvimento Individual (PDI):
Previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), o PDI é construído em parceria com psicopedagogos, professores e familiares. Ele define metas realistas, recursos necessários e critérios de avaliação adaptados, como destacado nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020).
A inclusão também depende da construção de um clima escolar harmonioso, onde conflitos são mediados de forma construtiva. A psicopedagogia propõe:
Círculos Restaurativos:
Práticas inspiradas na Justiça Restaurativa, como diálogos em círculo, ajudam a resolver tensões entre alunos, fortalecendo empatia e responsabilidade coletiva. Em uma experiência em Belo Horizonte (SANTOS, 2022), escolas que adotaram essa metodologia reduziram em 60% os casos de bullying em um ano.
Programas de Educação Socioemocional:
Baseados no framework da CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), atividades como role-playing e debates sobre ética desenvolvem autogestão e

consciência social. A BNCC (2018) incorpora essas competências, alinhando-se a evidências de que habilidades socioemocionais melhoram desempenho acadêmico e reduzem evasão (DURLAK et al., 2011).

Professores são agentes-chave na inclusão, mas precisam de suporte contínuo para romper com práticas homogeneizadoras. Estratégias incluem:

Oficinas de Capacitação:

Temas como Design Universal para Aprendizagem (DUA), que propõe múltiplos meios de representação, ação e engajamento (CAST, 2018), são essenciais. Em São Paulo, um projeto da Secretaria de Educação (2023) treinou 2.000 professores em DUA, resultando em aumento de 35% na participação de alunos com deficiência em atividades extracurriculares.

Parcerias com Profissionais de Saúde:

A colaboração entre psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais permite intervenções integradas. Por exemplo, em casos de autismo, a combinação de comunicação alternativa (PECS) com adaptações sensoriais em sala de aula mostra resultados significativos (SCHMIDT, 2019).

Apesar dos progressos, persistem obstáculos estruturais:

Falta de Recursos:

40% das escolas públicas brasileiras não possuem salas de recursos multifuncionais, conforme o Censo Escolar (INEP, 2021). Projetos como o Plano de Ações Articuladas (PAR) tentam mitigar isso, mas dependem de financiamento contínuo.

Resistência Cultural:

Estigmas enraizados, como a crença de que inclusão "atrasa" turmas regulares, exigem campanhas de conscientização. A série de documentários "Educação para Todos", veiculada pelo MEC (2022), tem sido usada para desconstruir mitos e celebrar casos de sucesso.

As estratégias para inclusão educacional, quando ancoradas em fundamentos psicopedagógicos e políticas públicas robustas, transformam a escola em um espaço de diversidade e potencial humano. Ainda que desafios persistam, iniciativas como o DUA, círculos restaurativos e PDIs ilustram que é possível construir sistemas educacionais onde nenhum aluno fica para trás.

CONCLUSÃO

A realidade enfrentada por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas brasileiras é um reflexo de escolhas coletivas que ainda não reconhecem a educação inclusiva como prioridade. Enquanto discursos políticos e legislações avançam na garantia de matrículas, a falta de capacitação docente, a infraestrutura inadequada e a formação inicial defasada perpetuam um sistema que exclui sob o véu da inclusão. Alunos TEA não são apenas submetidos a ambientes hostis e metodologias inapropriadas — são privados do direito fundamental de aprender em condições que respeitem sua neurodiversidade. Professores, por sua vez, são abandonados à própria sorte, carregando o peso de uma responsabilidade para a qual nunca foram preparados.

A transformação desse cenário exige mais do que ajustes superficiais. É necessária uma ruptura com modelos pedagógicos ultrapassados, que tratam a diferença como obstáculo, e a adoção de uma visão que enxergue a neurodiversidade como riqueza. Isso implica investir em formação docente radicalmente interdisciplinar, que una pedagogia, neurociência e saúde, capacitando educadores não apenas para "lidar" com o autismo, mas para celebrar as múltiplas formas de existir e aprender. Escolas precisam ser reestruturadas física e pedagogicamente: salas de aula sensorialmente seguras, recursos tecnológicos acessíveis e currículos flexíveis não são luxos, mas requisitos básicos para uma educação digna.

As histórias de exclusão vividas por alunos TEA não são inevitáveis. Projetos como os implementados no Ceará e em países como Portugal mostram que mudanças concretas são possíveis quando há vontade política e compromisso ético. Capacitar professores, integrar terapeutas às equipes escolares e ouvir as famílias não são gastos — são investimentos em um futuro onde nenhuma criança precise se encolher para caber em padrões que desrespeitam sua humanidade. A inclusão efetiva não é um favor, mas um direito. Toda criança, neurotípica ou neurodivergente, merece uma escola que a en-

xergue, valorize e ofereça ferramentas para que floresça. Enquanto governos hesitarem em priorizar a formação docente e universidades resistirem a currículos inovadores, estaremos falhando com uma geração inteira. O momento de agir é agora: ou transformamos a educação em um espaço verdadeiramente para todos, ou continuaremos a reproduzir desigualdades que mancham o presente e hipotecam o futuro. A escolha é clara, urgente e, acima de tudo, inadiável.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ANTUNES, Celso. Neuropsicologia e educação: Um diálogo necessário. Petrópolis: Vozes, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO (ABRA). Relatório anual sobre educação e autismo. São Paulo: ABRA, 2021.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2020.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Prevalence of Autism Spectrum Disorder. Atlanta: CDC, 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente. Brasília: CNE, 2020.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GRANDIN, Temple. O cérebro autista. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE). Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2021. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2022. Brasília: MEC, 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Education at a Glance 2022. Paris: OECD Publishing, 2022.

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SANTOS, L. Justiça restaurativa nas escolas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

SCHMIDT, C. Autismo e educação: Estratégias baseadas em evidências. São Paulo: Memnon, 2019.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação. Paris: UNESCO, 2017.

VISCA, Jorge. Clínica psicopedagógica: Epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

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

ARQUITETURA E COERÇÃO: UMA ANÁLISE DA ARQUITETURA ESCOLAR E A DOMESTICAÇÃO DOS CORPOS

CAIO FERNANDO ALVES DUARTE SANTOS

RESUMO
Esse artigo buscou desenvolver uma análise sobre a arquitetura escolar e relacioná-la à percepção dos alunos em relação ao espaço-escola a partir de três eixos centrais: a arquitetura como currículo oculto, a influência da mesma sobre o coletivo de alunos e os símbolos disciplinares e coercitivos dessa estrutura escolar. A obra Currículo, Espaço e Subjetividade, de Antonio Viñao Frago e Agustín Escalano, proporcionará a base teórica para a interpretação da arquitetura escolar como currículo oculto e, sobretudo, como expressão de um programa, de um discurso que instaura em sua materialidade um sistema de valores, de ideologias estrategicamente pensadas. No que concerne à percepção dos alunos, a análise partirá do questionário aplicado em uma amostra de 20 alunos contendo pares arquitetônicos de instituições privadas e públicas, dentre elas prisões e empresas para estabelecermos a inter-relação entre a fronteira público X privado. Além disso, exprimir quantitativamente a percepção dos alunos e deixá-la mensurável e inteligível. A disciplina e a parte simbólica coercitiva das estruturas escolares serão analisadas a partir da obra Vigiar e Punir, de Michel Foucault. A dimensão simbólica da arquitetura como relógios, distribuição das salas, portões em locais estratégicos ganhará espaço nesta análise não como uma forma física, mas como estratégica e tecnicamente pensada para formar uma cultura de controle e domínio sobre esses corpos.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura escolar, percepção discente, currículo oculto, espaço educativo, disciplina escolar, simbologia coercitiva.

ABSTRACT
This article aimed to develop an analysis of school architecture and relate it to students' perception of the school space based on three central axes: architecture as a hidden curriculum, its influence on the collective student body, and the disciplinary and coercive symbols of this school structure. The work “Curriculum, Space, and Subjectivity” by Antonio Viñao Frago and Agustín Escolano will provide the theoretical foundation for interpreting school architecture as a hidden curriculum and, above all, as an expression of a program—a discourse that instills, through its materiality, a system of strategically designed values and ideologies. Regarding students' perceptions, the analysis will be based on a questionnaire administered to a sample of 20 students, featuring architectural pairs from private and public institutions—including prisons and businesses—to establish the interrelation between the public-private boundary. Additionally, it will quantitatively express students' perceptions, making them measurable and intelligible. The discipline and coercive symbolic aspects of school structures will be analyzed through Michel Foucault’s Discipline and Punish. The symbolic dimension of architecture—such as clocks, classroom layouts, and strategically placed gates—will be examined not as mere physical forms but as elements strategically and technically designed to cultivate a culture of control and dominance over these bodies.

KEYWORDS: School architecture, student perception, hidden curriculum, educational space, school discipline, coercive symbolism.

INTRODUÇÃO

A escola e a residência na qual moramos são dois espaços que, talvez, influenciam nas primeiras estruturas espaciais e cognitivas de qualquer indivíduo. O espaço, nesse sentido, aparece como condicionante no aprendizado, apreensão dos símbolos e representações em que absorvemos no processo de construção educacional.

As primeiras lições, a formação dos corpos e o habitus estão estreitamente interligados a uma estrutura arquitetônica; crescer, desenvolver-se em espaços coercitivos condicionam, porém, não determinam as expressões corporais dos indivíduos. Pensar

a arquitetura escolar se torna fundamental para entendermos o coletivo de alunos, suas concepções e os fatores que impedem no processo de ensino e aprendizagem, além do comportamento dos mesmos.
Antonio Vinão Frago, em Currículo, Espaço e Subjetividade, mostra a afirmação acima, sobre arquitetura e formação dos esquemas corporais, no seguinte excerto: "A escola havia sido, ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal".
Compreender tal arquitetura se impõe, portanto, a análise sociológica das escolas. A percepção dos alunos em relação a ela nos fornece informações importantes para a interpretação dessa relação, principalmente, para exprimirmos a fronteira existente entre público e privado.
Essa pesquisa se propõe a tal empreitada. O trabalho de campo em duas escolas (pública e privada) foi fundamental para expressar essa ligação da percepção dos alunos em relação à arquitetura escolar e a fronteira entre público e privado e como ela está relacionada a arquiteturas exteriores do espaço-escola, ou seja, prisões e empresas que são reproduzidas dentro do ambiente escolar.
A proximidade com os alunos e a análise dos depoimentos me ajudou a construir o material empírico para esse estudo. Além disso, o uso das fotografias e a construção de pares homólogos foi uma estratégia de pesquisa interessante, pois elucidaram de maneira acessível os contrastes e proximidades entre os espaços. A dimensão visual, portanto, mostrou uma eficiência maior em relação aos questionários somente escritos. Por se tratar da arquitetura escolar e não escolar, nada mais expressivo que o uso das fotografias.
A composição do questionário e sua aplicação foram simples: uma amostra de vinte alunos, tanto de escolas públicas quanto privadas, com uma escala de um a quatro, estabelecendo graus proporcionais de similitude, em que um equivalia a uma semelhança com forte relação e quatro com pouca relação. O questionário proporcionou a construção de gráficos, possibilitando a mensuração desse indicativo subjetivo – percepção entre público e privado dos alunos. Essa fronteira foi corroborada nessa pesquisa, como veremos a seguir.

DISCIPLINA, ORDEM E VIGILÂNCIA: A CULTURA ESCOLAR DO CONTROLE EM SUA FORMA MATERIALIZADA

Definir arquitetura escolar se torna uma tarefa extremamente complexa, pois, a polissemia que o meio acadêmico concedeu a esse conceito nos obriga recortá-lo conforme a necessidade do objeto estudado.
Destarte, podemos definir arquitetura escolar como algo formador e indissociável da cultura específica de cada escola, do programa pedagógico de cada instituição, do currículo oculto contido nela e, sobretudo, na ideologia e símbolos que a escola exprime.
A arquitetura ou, em outras palavras, a conjuntura que a forma pode ser definida como "(...) um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos". A análise do espaço escolar, portanto, deve partir da concepção de uma arquitetura como "(...) uma construção cultural que expressa e reflete, para além da materialidade, determinados discursos".
Na "Escola Estadual Sérgio Milliet da Costa e Silva", os valores de ordem, disciplina e vigilância estão exageradamente presentes. A figura abaixo elucida tal exagero.



As grades estão presentes em todos os espaços da escola: nos corredores, banheiros, na

sala de vídeo, biblioteca, no guichê de atendimento, nas quadras e em algumas salas de aula. A ênfase no controle sobre os corpos expressa uma intensão oculta e notória sobre o planejamento pedagógico e, sobretudo, exprime a ideologia específica da escola. Mas, qual seria essa ideologia?

Observei nos locais que serviriam para a expansão do conhecimento um controle burocrático da direção em relação à sala de vídeo e à biblioteca. A figura do cadeado e das grades são alegorias simbólicas do desprezo e do cárcere do conhecimento; isso pode parecer abstrato em demasia, porém, se atentarmos ao fato de que quem detém as chaves de tais locais é a diretora, conseguimos montar a estrutura de controle. Em primeiro lugar, porque a relação entre a direção e o aluno é distante, segundo o depoimento de alguns discentes. Isso implica numa coerção sobre professores e alunos para desfrutarem tais espaços. Em segundo lugar, isso gera uma problemática: o domínio sobre os espaços de conhecimento retira a autonomia dos professores em expandirem seus métodos de ensino, pois, ficam impossibilitados de usar as salas que permanecem fechadas.

Em relação à distribuição espacial e o controle dos locais, a distribuição configuração tripartite, segundo a minha interpretação, expressa determinados discursos. Tal discurso baseia-se num diálogo mudo, ou seja, num recado visual que extingue a interlocução entre os sujeitos. O ambiente da diretoria e da sala dos professores tenta impor sua hierarquia, principalmente, como medida espacial de distinção entre os alunos. A forma conservada, limpa e agradável para se estar é um dos aspectos que justifica os bons modos, a posição elevada no "processo civilizador" que os alunos – segundo alguns professores e funcionários – não chegaram. A comparação entre os dois espaços foi uma constante em toda pesquisa, partindo do discurso dos funcionários e professores.

Em contrapartida, o espaço dos alunos se mantém deteriorado. Colhendo depoimentos dos alunos e do professor de sociologia, tal espaço dos discentes não estaria deteriorado se houvesse uma reforma. Segundo João Carlos, os alunos "não destroem a escola porque são vândalos, mas exteriorizam como forma de protesto algumas manifestações para que ocorra a reforma" – que não acontece há mais de dois anos. A estrutura hierárquica que impõe – de cima para baixo – a ação bárbara como intrínseca aos alunos é outra característica que constitui o discurso dessa escola.

A distribuição em locais e espaços diferentes não se resume, somente, a um discurso hierárquico, oculto – ora de distanciamento, ora de pequenos diálogos –; ele se expressa como forma de disciplina. Na disciplina, segundo Michel Foucault, há elementos intercambiáveis, porém, sua unidade não está no território somente, mas na posição em que os indivíduos ocupam numa determinada posição na estrutura de dominação. (FOUCAULT, Michel, pp. 140-141). A arte em organizar tecnicamente os arranjos, os indivíduos, se aproxima da divisão tripartite. É na individualização desses corpos, os quais estão distribuídos em locais específicos e estrategicamente alocados, em redes de relações, que a direção escolar instaura os mecanismos de vigia. Protegem-se dos alunos ao mesmo tempo em que os controlam.

O Panóptico de Bentham não existe em sua forma pura, porém, o seu princípio se mantém em algumas arquiteturas escolares. Tal figura arquitetônica se baseia da seguinte forma: "(...) na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel (...) O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente (...) O Panóptico pode ser utilizado como máquina de fazer experiências, modificar o comportamento, treinar ou retreinar os indivíduos ".

A planta abaixo exprime a ressignificação do dispositivo panóptico em uma escola de 1936.



Os locais com o número três – a administração – estão estrategicamente localizados e voltados para os espaços dos estudantes. O princípio do não ser visto – por parte da direção – não se sustenta nesse caso, pois, os corredores e as salas estão sob um mesmo nível e num mesmo local de acesso. No entanto, não há espaço de socialização que não esteja sob a vigilância da escola.
No caso da escola "Sérgio Milliet da Costa e Silva", há essa estrutura arquitetônica, o que podemos visualizar na foto abaixo.



Há dois mecanismos de vigilância nessa composição arquitetônica: ao fundo do pátio temos um vidro com insulfilm que impede a visão dos alunos em relação ao espaço da direção, porém, a visão da direção é nítida em relação ao pátio. Na parte de trás – nessa foto não há como enxergar – há um portão que insula os alunos em relação a qualquer bem da escola, exceto às salas de aula. Esse portão controla o ir e vir dos alunos e em cada portão ou grade há um zelador que o controla a movimentação dos corredores ao pátio.
Diversas vezes houve conflitos por causa desse controle exacerbado. O portão, símbolo do controle desses corpos, era constantemente escalado e violentado na ausência dos zeladores, porém, com a chegada dos mesmos, os alunos cessavam o rebelar-se. A ideia de introjeção das regras e corpos dóceis exprime uma forte relação.
Nesse sentido, a semelhança dos mecanismos de controle e a arquitetura das escolas públicas em relação às instituições corretivas confirma a forte fronteira entre público e o privado, isto é, a escola pública semelhante às prisões e a escola privada semelhante às empresas. Posto o contexto da escola pública, passemos à análise da escola privada.
A segunda escola analisa foi o "Colégio Objetivo". Essa escola possui uma arquitetura extremamente diferente da primeira: as grades são praticamente ausentes, os alunos não são privados de bens básicos, como sala de informática e salas de vídeo. Há uma estreita semelhança com as arquiteturas das empresas, sobretudo com os setores administrativos. As novas formas do espaço-escola aparecem, muitas vezes, travestidas de uma estética de empresas, demonstrando um discurso e uma ideologia distintos da rede pública.
O discurso e a ideologia são simples, postos e introjetados de maneira natural nos alunos: a competição entre os mesmos é notória, pois a distribuição dos alunos em turmas com maiores resultados – em algumas unidades – expressa um projeto específico pedagógico.
A proximidade de uma cultura dos resultados, típica de empresas, constrói uma nova lógica e dinâmica nas grandes redes privadas, condicionando a concepção, em alguns alunos, como futuros membros classe dirigente. Outra influência dos resultados está materializada nas estruturas físicas da escola: quadros, faixas e propagandas dos resultados em grandes vestibulares constituem o clímax das competições externas e internas. Além disso, a extrema burocratização nessa escola, com divisões em departamentos: orientação, secretaria, guichê para pagamentos de provas substitutivas, forma todo um espaço distinto da rede pública. Observemos as figuras abaixo:







A comparação arquitetônica, portanto, mostra novamente a nítida fronteira entre o público e o privado. A vigilância e a ordem aparecem como medidas específicas em cada escola e podem ser analisadas em sua arquitetura, seus símbolos e suas ideologias.

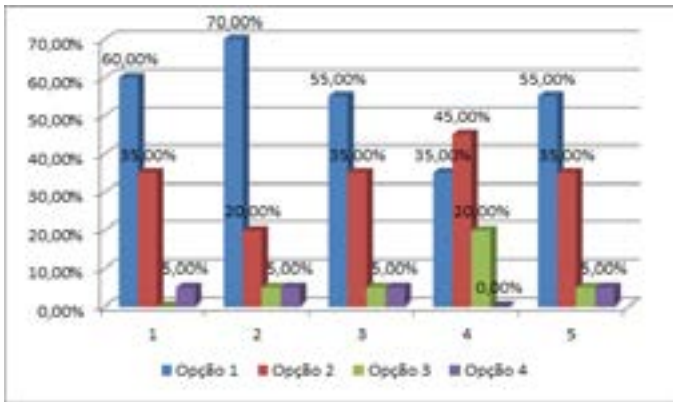
A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ARQUITETURA ESCOLAR

A percepção dos indivíduos está estreitamente relacionada ao espaço físico no qual estão inseridos. Tal percepção é intrínseca e específica de cada um, porém, a noção de espaço e suas representações não derivam somente da percepção pura; o sujeito mediante a inteligência imprime significados aos objetos e espaços. (Piaget 1949).

Assim, a tese Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista, de Giselle Arteiro, estabelece essa relação entre arquitetura escolar e percepção. “Com essa apreensão do espaço, este passa a ter significados e valores que respondem a exigências sociais, determinando certo padrão de comportamento”. Como mostrei no capítulo anterior, o comportamento dos indivíduos – alunos, professores e funcionários – estão condicionados pela arquitetura.

Os alunos, nesse sentido, mostram um movimento comportamental complexo, em que varia entre o rebelar-se nos espaços de “liberdade” e o autocontrole – no sentido eliasiano do conceito – sob o vigiar dos zeladores. Em contrapartida, os funcionários, que estão num posto determinado na estrutura escolar, possuem um comportamento que segue as regras e atende às exigências escolares.

Essa estrutura hierárquica que instaura o mando, a obediência, o vigiar, o organizar e disciplinar, é entendida pelo coletivo de alunos como um mecanismo de controle análogo às instituições prisionais; o que nos mostra o gráfico abaixo, numericamente.



O gráfico acima elucida a percepção dos alunos em relação à arquitetura escolar, instituições correcionais e empresas privadas. No que concerne à primeira fotografia (item 1 do gráfico) 60% dos alunos concordam plenamente com a semelhança entre as arquiteturas, 35% concordam parcialmente e somente 5% discordam plenamente. O número mais expressivo encontra-se na fotografia número 2 (item 2 do gráfico). Há 70% de indivíduos que concordam plenamente com a semelhança entre a quadra escolar e a quadra dos sistemas penitenciários. A chocante semelhança põe em foco questões para repensarmos o espaço escola, principalmente porque os mecanismos de controle influenciam diretamente na formação de cidadãos críticos e educacionalmente formados.

Em relação à escola particular, há um consenso entre a fotografia três (item 3 do gráfico) e a fotografia quatro (item 4 do gráfico); ambas mostram 55% de alunos que concordam plenamente com a semelhança dos pares arquitetônicos. Além da quantificação dessas duas fotografias, houve dificuldades em diferenciar uma arquitetura da outra. Alguns alunos respondiam que ambas eram prisões, não estabelecendo, portanto, a distinção.

A coexistência entre pesquisa qualitativa (depoimentos, trabalho de campo, etnografia, análise do discurso, etc.) e pesquisa quantitativa (mensuração das respostas do questionário em porcentagem) proporcionou construir fortes graus de semelhança. A nítida fronteira entre público e privado foi demonstrada, mesmo que haja limitações e obstáculos para afirmarmos com absoluta certeza tal reprodução de sujeitos e sujeitados via arquitetura escolar. No entanto, essa relação se mostrou forte, corroborando, até o presente momento, com o objetivo e com as hipóteses que a pesquisa se propôs.

CONCLUSÃO

A experiência de campo realizada no ambiente escolar constituiu-se como um elemento fundamental na consolidação da formação sociológica aqui analisada. Foi nesse espaço privilegiado que se tornou possível operacionalizar a dialética essencial entre teoria e prática, eixos norteadores do conhecimento científico. Conforme destacado desde as etapas iniciais da etnografia, o aparato teórico-metodológico da sociologia permitiu construir um olhar analiticamente distanciado, através do qual fenômenos institucionais puderam ser reinterpretados. Elementos outrora naturalizados em minha trajetória discente – agora revisitados sob a lente da pesquisa – emergiram problematizados, revelando nuances críticas que escapam à percepção cotidiana.

Ademais, a autonomia concedida na seleção temática, ainda que delimitada por parâmetros institucionais, representou um significativo ato de confiança epistemológica por parte dos docentes orientadores. Esse aspecto não apenas potencializou o engajamento discente, como também simbolizou uma relação pedagógica baseada na reciprocidade e no respeito intelectual. Tal dinâmica corroborou para uma atmosfera acadêmica produtiva, na qual os debates floresceram a partir de consensos construídos coletivamente, reforçando o caráter formativo do estágio. Por fim, a vivência evidenciou a importância do espaço escolar como laboratório social, onde categorias analíticas ganham materialidade, e a crítica sociológica se revela enquanto instrumento de transformação reflexiva.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista. 2002. 202 f. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Produção), Universidade Federal do Rio de Janeiro, COPPE, Rio de Janeiro. 2002.

CARVALHO, Telma C. P. Arquitetura escolar inclusiva: construindo espaços para educação infantil. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade de São Paulo, São Carlos. 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009.

FRAFO, Antonio V. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2.

ed. RJ: DP&A. 2001.

ANEXOS



Banheiro E.E Sérgio Milliet da Costa e Silva



Banheiro Colégio Objetivo SCS.



Quadra: Colégio Objetivo



Quadra: E.E Sérgio Milliet da Costa e Silva



Sala: E.E Sérgio Milliet da Costa e Silva



Sala: Colégio Objetivo SCS.



Parte do Pátio: E.E Sérgio Milliet da Costa e Silva



Parte do Pátio: Colégio Objetivo SCS.



Dimensão Tripartite da Arquitetura E.E Sérgio Milliet da Costa e Silva



Entrada



Local dos: Secretário, Professores e Diretores.



Pátio dos Alunos.



E.E Sérgio Milliet da Costa e Silva



Sala de Video/ Auditório: Colégio Objetivo SCS



Colégio Objetivo SCS



Rampa de Acesso para Cadeirantes: E.E Sérgio Milliet



Sala de Video: E.E Sérgio Milliet



Elevador: Colégio Objetivo



Lixo Reciclável: E.E Sérgio Milliet da Costa e Silva



Propaganda: Colégio Objetivo



Lixo Reciclável: Colégio Objetivo



Alunos do E.E Sérgio Millitei da Costa e Silva.



Estrutura para deficientes visuais: E.E Sérgio Milliet

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PARTICIPAÇÃO COLETIVA

CARLA MEIRELLES SILVA CANAL

RESUMO

A gestão escolar democrática configura-se como um paradigma fundamental para a transformação qualitativa das instituições educacionais públicas, ao enfatizar a importância da participação coletiva e do protagonismo dos diversos segmentos da comunidade escolar, como gestores, professores, estudantes, familiares e demais atores sociais. Este artigo aborda, de forma crítica e detalhada, os múltiplos desafios que permeiam a efetivação desse modelo, incluindo questões históricas, culturais e estruturais que dificultam a consolidação da democracia escolar. Destacam-se a persistência de práticas autoritárias, a fragilidade e o esvaziamento dos espaços de participação, assim como a insuficiência na formação continuada de gestores para lidar com processos complexos de diálogo e negociação. Paralelamente, o estudo aponta as possibilidades concretas que a gestão democrática pode oferecer para a construção de ambientes escolares mais transparentes, colaborativos e equitativos, nos quais a corresponsabilidade e o respeito às diversidades se tornam pilares essenciais. A análise incorpora também a discussão sobre a influência das políticas públicas e das condições institucionais que podem favorecer ou limitar o exercício da gestão democrática. Ao oferecer um panorama abrangente, o artigo enfatiza a necessidade de investimentos contínuos em capacitação, fortalecimento dos conselhos escolares, ampliação dos canais de comunicação e mobilização social para viabilizar uma participação efetiva. Conclui-se que a gestão escolar democrática não é apenas uma prática administrativa, mas um compromisso ético e político para o fortalecimento da cidadania, da justiça social e do direito à educação de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar democrática; Formação de gestores; Democracia escolar.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática representa, na contemporaneidade, um paradigma essencial para a transformação das instituições educacionais brasileiras, configurando-se como um mecanismo fundamental para a efetivação dos direitos sociais e a promoção da equidade no acesso e na qualidade da educação pública. Inserida no contexto de profundas mudanças políticas, econômicas e culturais que atravessam o Brasil nas últimas décadas, essa abordagem desafia o modelo tradicional de gestão centralizada e burocrática, orientada por uma lógica hierárquica e autoritária, que historicamente restringiu a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões. A gestão democrática emerge, portanto, como um projeto político-pedagógico capaz de fortalecer a autonomia das escolas, ampliar a transparência dos processos administrativos e fomentar a participação efetiva de professores, estudantes, famílias e demais atores sociais envolvidos na dinâmica escolar.

O conceito de gestão democrática vai além da simples descentralização administrativa: ele pressupõe a construção coletiva de espaços deliberativos onde o diálogo, o consenso e o respeito às diferenças possam florescer como práticas cotidianas. Este modelo entende a escola como um microcosmo social, onde conflitos, diversidades culturais e interesses plurais precisam ser enfrentados de maneira inclusiva, promovendo a corresponsabilidade e a cooperação entre todos os envolvidos. A gestão democrática busca não apenas garantir o direito formal à participação, mas fomentar uma cultura escolar que valorize a escuta ativa, o debate informado e a construção conjunta de soluções para os desafios enfrentados pela comunidade escolar. Trata-se de um processo complexo, que requer a superação de resistências históricas, preconceitos e práticas excludentes, para que as decisões tomadas reflitam efetivamente as necessidades e expectativas dos sujeitos da educação.

Entretanto, a implementação da gestão de-

mocrática nas escolas brasileiras enfrenta uma série de entraves que envolvem tanto aspectos estruturais quanto culturais e políticos. A persistência de uma cultura escolar centralizadora, o desconhecimento ou a fragilidade dos mecanismos de participação, a falta de formação adequada para gestores e membros dos conselhos escolares, bem como as condições precárias de infraestrutura e financiamento, são obstáculos que comprometem a consolidação desse modelo. Além disso, o contexto político e econômico do país, marcado por crises e mudanças frequentes nas políticas públicas educacionais, interfere diretamente na capacidade das escolas de exercerem autonomia e garantirem a participação coletiva de forma efetiva. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de um olhar crítico e aprofundado sobre as práticas e políticas que envolvem a gestão democrática, de modo a identificar tanto os desafios a serem superados quanto as possibilidades concretas de transformação.

Por outro lado, quando efetivamente implementada, a gestão democrática pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação, o fortalecimento da cidadania e a construção de uma escola mais justa e plural. O engajamento coletivo permite que as decisões sejam mais legítimas, transparentes e contextualizadas, favorecendo a inclusão social e a valorização da diversidade cultural e étnica presentes no ambiente escolar. Além disso, a participação ativa da comunidade escolar pode fomentar o desenvolvimento de competências sociais e políticas, ampliando o protagonismo dos estudantes e promovendo o diálogo entre diferentes saberes e experiências. Assim, a gestão democrática constitui-se não apenas como um instrumento administrativo, mas como um vetor de mudança social, capaz de fortalecer a democracia em sua dimensão mais ampla, por meio da educação.

Este artigo propõe-se a analisar, de forma detalhada e crítica, os múltiplos aspectos que envolvem a gestão escolar democrática no Brasil, enfocando os desafios enfrentados para sua implementação e as possibilidades que emergem dessa prática para a participação coletiva e a democratização da educação. A partir de uma revisão bibliográfica abrangente e da reflexão sobre experiências concretas, busca-se compreender como a gestão democrática pode ser fortalecida enquanto política pública e prática pedagógica, contribuindo para a construção de escolas mais inclusivas, participativas e comprometidas com os princípios democráticos. Este debate é fundamental para repensar o papel da escola na sociedade contemporânea e para reafirmar o compromisso da educação pública com a formação integral dos cidadãos e o desenvolvimento social.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A gestão escolar democrática fundamenta-se em um conjunto de teorias e concepções filosóficas que orientam a organização, o funcionamento e a participação coletiva nas instituições educacionais, valorizando princípios de equidade, pluralidade e autonomia. Para compreender plenamente a complexidade desse modelo de gestão, é imprescindível revisitar os marcos teóricos que sustentam sua concepção, que atravessam campos como a pedagogia crítica, a sociologia da educação, a administração pública participativa e a teoria democrática propriamente dita.

Primeiramente, a gestão democrática está intrinsecamente relacionada ao pensamento de teóricos da educação que defendem uma escola que transcenda o papel tradicional de mera transmissora de conhecimento, assumindo um compromisso ativo com a formação cidadã e a transformação social. Autores como Paulo Freire, ao enfatizar a pedagogia do diálogo e da conscientização, fornecem subsídios essenciais para a compreensão da gestão democrática enquanto prática que deve possibilitar o exercício efetivo da participação e o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para Freire, a democracia não é apenas uma estrutura formal, mas uma prática viva que se manifesta por meio do diálogo horizontal, da escuta ativa e do respeito às diferenças, o que implica repensar a gestão escolar como um espaço aberto à diversidade e ao debate crítico.

Ademais, a gestão democrática dialoga diretamente com os pressupostos da sociologia

da educação, que apontam a escola como um espaço de reprodução, mas também de contestação das desigualdades sociais. Teóricos como Pierre Bourdieu e Basil Bernstein alertam para a função da escola na manutenção das estruturas de poder, mas também indicam caminhos para a sua superação mediante práticas pedagógicas e organizacionais que valorizem a diversidade cultural e social. Neste sentido, a gestão democrática busca desconstruir padrões excludentes e hierárquicos, abrindo espaço para a inclusão de vozes historicamente marginalizadas, como as de estudantes de baixa renda, minorias étnicas e culturais, e outros grupos vulnerabilizados. A democratização da gestão escolar, portanto, constitui-se como uma estratégia para ampliar a justiça social dentro do campo educacional, promovendo uma escola que reflita e respeite a pluralidade da sociedade.

Do ponto de vista da administração pública, a gestão democrática incorpora conceitos da governança participativa, que propõe o envolvimento direto da comunidade e dos usuários dos serviços públicos na formulação, implementação e avaliação das políticas e práticas administrativas. Tal perspectiva contrasta com modelos burocráticos e tecnocráticos, que tendem a concentrar poder decisório nas mãos de poucos agentes, muitas vezes distantes das reais demandas da população escolar. A gestão democrática, ao privilegiar a participação coletiva, fomenta a transparência, a responsabilização e a corresponsabilidade, elementos essenciais para a legitimação das decisões e o fortalecimento das instituições públicas. É importante destacar que essa abordagem não implica uma simples ampliação quantitativa da participação, mas sim a construção qualitativa de espaços efetivamente inclusivos e deliberativos.

Finalmente, os fundamentos teóricos da gestão democrática também encontram respaldo na teoria democrática clássica e contemporânea, que entende a democracia como um sistema político baseado na participação ampla e contínua dos cidadãos na tomada de decisões que afetam suas vidas. Autores como John Dewey, Hannah Arendt e Jürgen Habermas destacam a importância do diálogo público, da deliberação racional e da construção coletiva do consenso como pilares de uma sociedade democrática. No âmbito escolar, tais conceitos reforçam a ideia de que a gestão deve ser um exercício constante de negociação, cooperação e respeito às diferenças, garantindo que a diversidade de interesses e perspectivas seja reconhecida e considerada no processo decisório.

Assim, a gestão escolar democrática emerge como um campo interdisciplinar, que demanda a articulação entre teorias da educação, sociologia, administração pública e ciência política, formando uma base sólida para a transformação das práticas escolares. Essa fundamentação teórica não apenas legitima a necessidade da democratização da gestão, mas também oferece instrumentos para a reflexão crítica e o desenvolvimento de estratégias concretas que viabilizem a participação coletiva, a autonomia das escolas e o fortalecimento da cidadania. Compreender esses fundamentos é, portanto, imprescindível para avançar na implementação de práticas democráticas que efetivamente atendam às demandas contemporâneas da educação pública.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A implementação da gestão escolar democrática no Brasil enfrenta uma série de desafios que decorrem de fatores históricos, sociais, culturais e institucionais profundamente enraizados no sistema educacional e na sociedade como um todo. Esses obstáculos dificultam a efetivação plena da participação coletiva e da autonomia das escolas, apesar de a legislação vigente e as políticas públicas apresentarem avanços significativos nesse campo. Para entender as barreiras que persistem, é fundamental analisar os aspectos que interferem na construção de processos democráticos eficazes no cotidiano das instituições escolares brasileiras.

Em primeiro lugar, a herança de uma tradição centralizadora e autoritária na administração pública representa um entrave significativo para a gestão democrática. Durante décadas, o sistema educacional brasileiro foi marcado por estruturas rígidas e hierár-

quicas, em que as decisões eram tomadas de cima para baixo, com pouca ou nenhuma interlocução entre gestores, professores, estudantes e comunidade. Essa cultura organizacional burocrática e verticalizada ainda se manifesta em muitas escolas, onde a participação dos diferentes atores é limitada a instâncias formais e pouco efetivas, frequentemente esvaziadas de poder real. Romper com esse modelo exige não apenas mudanças estruturais, mas também profundas transformações culturais, o que demanda tempo, formação e empenho coletivo.

Além disso, a desigualdade socioeconômica que caracteriza a realidade brasileira influencia diretamente o exercício da gestão democrática. Em contextos onde as escolas estão inseridas em comunidades marcadas pela pobreza, violência e exclusão social, as condições para a participação ativa da comunidade escolar tornam-se ainda mais precárias. A falta de recursos materiais e humanos, a precariedade da infraestrutura, e a sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação são fatores que limitam a capacidade de engajamento e de construção coletiva das decisões. Ademais, a desconfiança histórica entre escola e comunidade, fruto de experiências negativas e da ausência de diálogo, muitas vezes impede a consolidação de espaços democráticos autênticos.

Outro desafio relevante é a formação insuficiente e fragmentada dos gestores escolares para atuarem em um modelo democrático de gestão. Muitas vezes, os diretores e coordenadores pedagógicos recebem capacitação focada em aspectos administrativos e burocráticos, com pouca ênfase no desenvolvimento de competências para a mediação de conflitos, para a articulação de processos participativos e para a construção de ambientes colaborativos. Essa lacuna formativa compromete a efetividade da gestão democrática, pois os líderes escolares acabam reproduzindo práticas autoritárias ou paternalistas que contrariam os princípios da participação e da autonomia. A valorização e o investimento em formação continuada, com enfoque nos fundamentos democráticos e nas habilidades socioemocionais, são imperativos para superar essa limitação.

Adicionalmente, as políticas públicas e os mecanismos de avaliação e controle exercem forte influência sobre a autonomia das escolas e a gestão democrática. Muitas vezes, os sistemas de avaliação são pautados por indicadores quantitativos, que privilegiam o cumprimento de metas e resultados imediatos, em detrimento da construção de processos coletivos e do fortalecimento da participação. Essa pressão por resultados pode levar os gestores a adotarem práticas centralizadoras, que visam garantir o desempenho escolar a curto prazo, em prejuízo da democratização das decisões. É necessário, portanto, que as políticas educacionais incorporem instrumentos que valorizem a participação, a gestão compartilhada e a construção coletiva, alinhando avaliação e autonomia.

Por fim, é imprescindível destacar a complexidade e a diversidade das demandas sociais que chegam à escola, que refletem as contradições e desafios da sociedade brasileira contemporânea. Questões relacionadas à inclusão, diversidade cultural, gênero, violência e cidadania exigem uma gestão sensível, dialogada e plural, capaz de articular interesses diversos e promover a justiça social. A gestão democrática, nesse sentido, deve ser entendida como um processo contínuo de negociação e construção de consensos, que precisa ser sustentado por práticas éticas, transparentes e participativas. O desafio, portanto, não reside apenas na implementação formal da gestão democrática, mas na sua vivência efetiva como um modo de organização e ação que transforme a escola em um espaço de democracia real.

Em suma, os desafios da implementação da gestão escolar democrática no Brasil são múltiplos e interligados, exigindo uma abordagem sistêmica e integrada que considere as especificidades locais e as condições estruturais. O avanço nessa direção requer o compromisso de todos os atores envolvidos, o fortalecimento das políticas públicas, a formação adequada dos gestores e a construção de uma cultura organizacional que valorize a participação, o diálogo e a corresponsabilidade. Somente assim será possível consolidar uma gestão escolar que contribua para a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a democracia.

DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

A gestão escolar democrática, enquanto ideal de organização e funcionamento das instituições educacionais, representa um marco crucial no processo de construção de uma educação pública, plural, inclusiva e efetivamente comprometida com os valores democráticos. Todavia, no Brasil, o caminho para a sua implementação plena e consistente ainda é permeado por desafios históricos, sociais, culturais e institucionais de grande magnitude. Estes desafios não podem ser compreendidos apenas sob o prisma da mera operacionalização administrativa ou da adoção formal de políticas públicas; eles exigem uma análise ampla, crítica e contextualizada que leve em consideração o complexo entrelaçamento entre as estruturas de poder tradicionais, as desigualdades socioeconômicas profundas e as especificidades das comunidades escolares em um país de dimensões continentais e marcadamente diverso.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi constituído e consolidado sob uma lógica centralizadora e burocrática, que se alinhava aos interesses de um Estado autoritário e excludente. Tal modelo impôs uma cultura organizacional baseada na hierarquia rígida, no controle vertical e na uniformização das práticas pedagógicas e administrativas, afastando-se dos princípios da participação e da autonomia que caracterizam uma gestão democrática. A escola, portanto, por muito tempo foi concebida e tratada como um organismo fechado, onde as decisões emanavam do topo da estrutura e eram impingidas de maneira unilateral a professores, estudantes e comunidade. Essa herança autoritária, ainda presente nas práticas cotidianas, configura um entrave considerável para a implementação da gestão democrática, na medida em que reforça padrões de relação de poder que desconsideram o diálogo, a corresponsabilidade e o protagonismo coletivo.

A complexidade desse quadro é intensificada pelas condições socioeconômicas que atravessam as comunidades escolares brasileiras, especialmente aquelas localizadas em regiões mais vulneráveis. A desigualdade social, persistente e multifacetada, impacta diretamente a capacidade de participação e engajamento das famílias e da comunidade na vida escolar. Em contextos marcados por pobreza, desemprego, violência urbana e precariedade dos serviços públicos, a escola frequentemente assume um papel ampliado, tornando-se um espaço de suporte social além da função educativa. Nessas circunstâncias, a participação coletiva enfrenta barreiras concretas — a exemplo da ausência de tempo devido à necessidade de jornadas múltiplas de trabalho, da falta de acesso a informações e recursos, e do sentimento de exclusão ou desconfiança em relação às instituições escolares. Essa realidade evidencia que a gestão democrática não pode ser concebida apenas como uma norma institucional ou uma prática administrativa; ela precisa dialogar com as realidades e os desafios sociais, oferecendo mecanismos efetivos de inclusão, acolhimento e fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

Outro desafio estrutural fundamental para a implementação da gestão democrática reside na formação e no desenvolvimento profissional dos gestores escolares. A gestão escolar no Brasil, apesar de ser reconhecida legalmente como um campo específico que demanda competências singulares, ainda sofre com a falta de formação sistematizada, continuada e articulada que prepare adequadamente os diretores e coordenadores para os complexos desafios da liderança democrática. Na prática, observa-se uma lacuna significativa entre as demandas reais da gestão democrática — que incluem mediação de conflitos, construção de consensos, promoção da participação e articulação com diversos segmentos sociais — e a formação oferecida, que frequentemente privilegia aspectos burocráticos, técnicos e legais. Essa defasagem acaba por reproduzir práticas gerenciais tradicionais, pautadas no controle e na centralização das decisões, que contrariam os princípios da autonomia e da participação compartilhada. Portanto, a constituição de políticas públicas e programas formativos que valorizem o desenvolvimento das competências político-pe-

dagógicas, éticas e sociais dos gestores é imperativa para avançar na construção de escolas democráticas e pluralistas.

No âmbito institucional e macroestrutural, as políticas públicas educacionais brasileiras enfrentam uma tensão complexa entre a promoção da autonomia escolar e os mecanismos de controle e accountability que tendem a restringi-la. Por um lado, legislações e diretrizes nacionais, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e os parâmetros curriculares, apontam para a valorização da gestão participativa e da corresponsabilidade dos diferentes atores escolares. Por outro lado, a crescente influência de políticas baseadas em metas quantitativas, avaliações externas padronizadas e indicadores de desempenho, impõe uma lógica de resultados imediatos que pode prejudicar os processos de construção coletiva e a autonomia das escolas. A pressão por cumprir metas numéricas, muitas vezes desvinculadas das especificidades locais e das condições reais das comunidades escolares, pode estimular a adoção de práticas gerenciais autoritárias e a redução do espaço para a participação efetiva. Além disso, a precariedade orçamentária e a insuficiência de recursos humanos, materiais e tecnológicos agravam esse cenário, limitando a capacidade das escolas de inovar, dialogar e se organizar democraticamente.

Outro aspecto crucial a ser considerado é a dimensão sociocultural que envolve a gestão democrática. A escola brasileira é um espaço plural, marcado pela diversidade étnica, cultural, social e de gênero, que reflete as múltiplas faces da sociedade. A gestão democrática, para ser efetiva, precisa incorporar essa diversidade como uma riqueza e não como um problema a ser administrado. Isso requer a construção de práticas inclusivas, que promovam a equidade, o respeito às diferenças e a valorização das vozes historicamente marginalizadas. Essa dimensão ética e política da gestão escolar implica em um compromisso permanente com a justiça social, a igualdade de oportunidades e a construção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para todos. É um desafio que envolve não apenas os gestores, mas toda a comunidade escolar, demandando formação, sensibilidade, diálogo e engajamento coletivo.

Por fim, é imprescindível compreender que a gestão escolar democrática não é um objetivo pontual ou um estado estático, mas um processo contínuo, dinâmico e multifacetado, que requer reflexão crítica constante, prática colaborativa e adaptação às transformações sociais e educacionais. Os desafios enfrentados nesse percurso são imensos, mas também são oportunidades para reinventar a escola como um espaço de convivência democrática, cidadania ativa e construção coletiva do conhecimento. A superação dos entraves históricos, sociais, formativos e institucionais demanda, acima de tudo, uma transformação cultural profunda, pautada no reconhecimento da importância da participação coletiva, da autonomia compartilhada e do diálogo plural como fundamentos para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e transformadora.

Assim, avançar na implementação da gestão escolar democrática no Brasil requer uma articulação estratégica entre políticas públicas efetivas, formação qualificada de gestores, valorização da diversidade sociocultural e o fortalecimento das redes de participação escolar, promovendo uma escola que seja, ao mesmo tempo, espaço de aprendizagem e de exercício real da democracia, comprometida com a formação integral do sujeito e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADES

A participação da comunidade escolar — composta por professores, estudantes, famílias e demais atores sociais — é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais da gestão democrática, representando o espaço onde a teoria da democracia participativa se concretiza em práticas cotidianas. No entanto, apesar de ser amplamente reconhecida como indispensável para a construção de uma escola plural e inclusiva, essa participação enfrenta desafios significativos que colocam em xeque tanto sua amplitude quanto sua efetividade, revelando tensões entre as

expectativas idealizadas e as realidades concretas das instituições escolares brasileiras.

O conceito de participação, dentro do contexto da gestão escolar democrática, vai muito além do simples ato de presença ou consulta formal em conselhos escolares ou assembleias. Trata-se de um processo complexo, que envolve o engajamento ativo e qualificado dos diversos segmentos da comunidade na tomada de decisões, na definição das prioridades educacionais, na elaboração de projetos pedagógicos e na construção de um ambiente escolar coletivo, respeitador das diferenças e comprometido com a inclusão social. Para que essa participação seja genuína, é necessário que os espaços deliberativos e consultivos ofereçam condições reais para o diálogo horizontal, a troca de saberes e a construção compartilhada de soluções, o que implica um conjunto de fatores culturais, institucionais e estruturais que nem sempre estão presentes.

Um dos principais obstáculos para a efetiva participação da comunidade está relacionado à assimetria de poder e conhecimento que historicamente permeia as relações escolares. Muitas vezes, os processos participativos são marcados pela predominância da voz de grupos específicos — em geral, a equipe gestora e um segmento restrito do corpo docente — em detrimento da pluralidade dos demais atores. Essa concentração de poder limita o caráter democrático dos processos decisórios, gerando uma sensação de exclusão e desmotivação entre estudantes, famílias e trabalhadores da escola que não se sentem representados ou escutados. Além disso, a linguagem técnica e os procedimentos burocráticos usados em muitas instâncias de participação afastam aqueles que não possuem familiaridade com tais códigos, criando barreiras invisíveis que dificultam o envolvimento mais amplo.

Outro aspecto que impacta negativamente a participação coletiva está ligado às condições socioeconômicas e culturais da comunidade escolar. Em contextos de vulnerabilidade social, em que os pais e responsáveis enfrentam dificuldades como jornadas duplas de trabalho, baixo nível de escolaridade e carência de acesso a recursos e informações, o engajamento nas atividades e nos processos democráticos da escola torna-se mais difícil. Além disso, em algumas realidades, existe uma tradição cultural de desconfiança e distância entre a comunidade e as instituições escolares, fruto de experiências negativas e da percepção de que as decisões já estão previamente definidas. Esse quadro reforça a necessidade de que a escola desenvolva estratégias inclusivas e acessíveis, que valorizem o conhecimento e a cultura local, promovendo o protagonismo das famílias e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Do ponto de vista dos estudantes, a participação na gestão democrática representa um exercício fundamental de cidadania e autonomia. No entanto, a concretização dessa participação está longe de ser plena ou homogênea. Em muitos casos, a voz dos estudantes é relegada a espaços simbólicos ou meramente consultivos, sem poder real de interferir nas decisões. Além disso, a desigualdade de oportunidades dentro da própria comunidade escolar pode limitar a expressão e o engajamento dos grupos menos privilegiados, reproduzindo exclusões e silenciamentos. Para superar essas limitações, é necessário que a gestão escolar crie condições para o desenvolvimento de espaços autônomos de representação estudantil, que incentivem a formação política, o debate crítico e a construção coletiva de propostas que dialoguem diretamente com as demandas e interesses da juventude.

A participação dos profissionais da educação, especialmente dos professores, também é uma dimensão vital para a gestão democrática, pois são eles os principais agentes pedagógicos e detentores de conhecimentos específicos sobre o cotidiano escolar. A valorização do trabalho docente e a criação de ambientes colaborativos de planejamento, avaliação e tomada de decisão são essenciais para garantir que as práticas pedagógicas sejam alinhadas com os princípios democráticos e com as necessidades reais dos estudantes. Contudo, a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições laborais e a falta de reconhecimento profissional ainda comprometem o engajamento docente nos processos participativos, exigindo políticas que valorizem efetivamente

a carreira e promovam o desenvolvimento profissional contínuo.

Nesse cenário multifacetado, a gestão escolar democrática precisa assumir um papel mediador e facilitador, promovendo a construção de espaços de participação que sejam legítimos, acessíveis e efetivos. Isso demanda uma reconfiguração dos processos organizacionais, com a adoção de metodologias participativas, comunicação transparente, formação política dos envolvidos e a promoção de uma cultura escolar que valorize o diálogo e a corresponsabilidade. A tecnologia, por sua vez, pode ser uma aliada poderosa na ampliação desses espaços, democratizando o acesso à informação e facilitando o engajamento coletivo, desde que seu uso seja pautado na inclusão digital e no respeito à diversidade.

Em suma, a participação da comunidade escolar na gestão democrática não pode ser entendida como um mero cumprimento formal de dispositivos legais ou como uma estratégia pontual para a resolução de conflitos. Ela deve ser o eixo norteador de uma prática educativa que valorize a pluralidade, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento e da cidadania. Superar os desafios que cercam essa participação implica, portanto, um compromisso ético e político com a transformação das relações escolares, reconhecendo que a escola democrática é aquela em que todos os seus sujeitos têm voz, vez e lugar — e onde a diversidade é compreendida como um recurso fundamental para o fortalecimento da democracia na educação.

PERSPECTIVAS FUTURAS E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Ao debruçarmo-nos sobre as perspectivas futuras da gestão escolar democrática, torna-se imprescindível reconhecer que sua consolidação exige um compromisso constante e dinâmico, pautado na construção de práticas sustentáveis que possam resistir às transformações sociais, políticas e econômicas que impactam o campo educacional. A gestão democrática não deve ser vista como um ideal estático, mas como um processo em permanente construção, cuja eficácia depende da capacidade das instituições escolares de se adaptarem, inovarem e aprofundarem suas práticas participativas, sempre em diálogo com a comunidade e em consonância com os princípios da justiça social, da equidade e do respeito às diferenças.

A sustentabilidade dessas práticas democráticas requer, primeiramente, a implementação de políticas públicas que garantam os recursos necessários — financeiros, humanos e materiais — para que as escolas possam efetivamente funcionar como espaços de participação coletiva. Isso inclui a formação continuada dos gestores escolares e demais profissionais da educação, de modo que estejam preparados para lidar com os desafios da diversidade cultural e social, da inclusão, e para promover processos decisórios coletivos que valorizem a escuta ativa e o respeito mútuo. Além disso, políticas públicas devem assegurar a participação efetiva das famílias e da comunidade local, superando o caráter episódico e fragmentado das iniciativas de envolvimento social e promovendo o reconhecimento da escola como um espaço central de construção comunitária.

Outro aspecto crucial para a sustentabilidade da gestão democrática está relacionado ao fortalecimento das redes de colaboração entre escolas, órgãos públicos, organizações da sociedade civil e movimentos sociais. A interconexão entre esses atores amplia as possibilidades de trocas de experiências, de apoio mútuo e de mobilização em prol da democratização da educação. Tais redes podem fomentar a criação de espaços interinstitucionais de diálogo e planejamento estratégico, favorecendo a formulação de políticas mais abrangentes e sensíveis às necessidades locais, ao mesmo tempo que estimulam a participação ativa dos cidadãos na defesa e na melhoria da qualidade da educação pública.

Na perspectiva pedagógica, a gestão democrática futura deve integrar-se a práticas educacionais que valorizem o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento, rompendo com modelos autoritários e centralizadores que ainda persistem em muitos contextos. A escola democrática deve ser um ambiente onde o debate crítico, a pluralidade de ideias e a experimenta-

ção pedagógica sejam incentivados e apoiados institucionalmente, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados socialmente. Isso implica, ainda, repensar as avaliações, os currículos e as metodologias de ensino de modo a incorporarem princípios democráticos, inclusivos e interculturais, valorizando os saberes locais e promovendo a equidade.

A incorporação das tecnologias digitais na gestão escolar é outro elemento com potencial transformador, desde que utilizada de maneira inclusiva e ética. Ferramentas digitais podem facilitar a comunicação entre os diversos segmentos da comunidade escolar, ampliar a transparência dos processos administrativos, possibilitar consultas e votações online, e apoiar o monitoramento coletivo dos projetos e políticas escolares. Contudo, essa incorporação demanda investimentos em infraestrutura, formação tecnológica e políticas claras de inclusão digital, de modo a evitar a ampliação das desigualdades já existentes.

Por fim, a construção de práticas sustentáveis na gestão democrática requer uma cultura escolar comprometida com a ética, a transparência e a responsabilidade social. É necessário que os atores escolares internalizem esses valores e os incorporem às suas rotinas, comportamentos e decisões, promovendo um ambiente escolar saudável, acolhedor e respeitador da diversidade. A gestão democrática que se projeta para o futuro precisa ser, portanto, também uma gestão ética, capaz de enfrentar os desafios da corrupção, do clientelismo e das práticas excludentes que ainda podem se manifestar no campo educacional.

Em suma, a sustentabilidade da gestão escolar democrática depende de um conjunto articulado de ações que envolvem políticas públicas consistentes, formação continuada, fortalecimento das redes comunitárias, inovação pedagógica, uso consciente da tecnologia e a consolidação de uma cultura ética e participativa. Somente assim será possível garantir que a escola pública desempenhe seu papel essencial na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia a complexidade e a profundidade dos desafios envolvidos na construção e consolidação da gestão escolar democrática, um modelo que se configura como fundamental para a promoção de uma educação pública mais inclusiva, participativa e comprometida com a justiça social. A gestão democrática emerge não apenas como uma alternativa administrativa, mas como um verdadeiro paradigma que ressignifica as relações de poder, autoridade e participação dentro das instituições escolares, reconhecendo a pluralidade de vozes e o protagonismo dos diversos atores educacionais — gestores, professores, alunos, famílias e comunidade.

Embora os avanços legais e normativos no campo da educação brasileira sejam significativos, é inegável que a efetivação da gestão democrática enfrenta inúmeros obstáculos que se manifestam nas resistências culturais, na fragilidade das políticas públicas e na precariedade das condições materiais e humanas das escolas. A superação desses entraves exige uma atuação coordenada e contínua, que integre a formação de lideranças educacionais capacitadas, o engajamento coletivo e a mobilização social em prol da democratização real dos espaços escolares.

As perspectivas futuras indicam que a sustentabilidade da gestão democrática dependerá, sobremaneira, da capacidade do sistema educacional de inovar suas práticas, consolidar redes colaborativas e ampliar a participação comunitária de maneira efetiva e contínua. É imprescindível que as escolas incorporem as tecnologias digitais e estratégias pedagógicas que fomentem a autonomia, o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural, respeitando as especificidades locais e promovendo a equidade.

Ademais, a gestão escolar democrática deve estar ancorada em princípios éticos sólidos, capazes de garantir transparência, responsabilidade e integridade nas ações administrativas e pedagógicas, construindo uma cultura institucional que valorize o diálogo e a corresponsabilidade. Essa cultura é vital para que as práticas participativas deixem de ser meramente formais ou burocráticas

e se transformem em mecanismos reais de fortalecimento da cidadania e da inclusão social.

Em suma, a gestão escolar democrática é um projeto desafiador, porém essencial para a transformação da escola pública em um espaço que acolha, respeite e potencialize as diferenças, promovendo a construção coletiva do conhecimento e a formação de cidadãos críticos e atuantes. A continuidade dessa trajetória requer o compromisso de todos os segmentos envolvidos na educação, desde os gestores e profissionais até os estudantes e suas comunidades, em uma ação conjunta que transcenda interesses individuais e políticas fragmentadas, consolidando assim um processo educacional verdadeiramente democrático e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria de Lourdes Pires de. Gestão Democrática e Participação da Comunidade Escolar. Revista Educação em Questão, São Paulo, v. 53, n. 42, p. 109-126, 2016.

BARBOSA, José de Souza. Democracia e Gestão Escolar: Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a Gestão Democrática na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017.

CAMPELLO, Rui. A Escola Pública e a Participação Democrática. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 142, p. 357-374, 2018.

CRUZ, Regina Célia Vieira da; PEREIRA, Ana Lucia dos Santos. Gestão Democrática e Formação de Gestores Escolares. São Paulo: Loyola, 2021.

FURLAN, Gisela. Gestão Democrática da Escola: A Voz dos Profissionais da Educação. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MACHADO, Leandro; LIMA, Sônia. Participação Social e Gestão Escolar: desafios e possibilidades para a escola pública. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 1-20, 2020.

MOURA, Cláudia. Gestão Escolar e Controle Social: caminhos para a democratização. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

SANTOS, Lúcia Helena. A Construção da Gestão Democrática nas Escolas Públicas. Revista Brasileira de Administração Escolar, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 56-74, 2019.

TAVARES, Maria Isabel. Educação e Gestão Democrática: teoria e prática em diálogo. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

O LÚDICO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINA MARIN ORNELAS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a importância do lúdico no contexto do desenvolvimento infantil, investigando seus benefícios cognitivos, sociais e emocionais. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica abrangendo estudos e pesquisas recentes sobre o tema. O lúdico desempenha um papel fundamental no desenvolvimento saudável e integral da criança. No aspecto cognitivo, atividades lúdicas estimulam a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, promovendo habilidades linguísticas, solução de problemas, além de melhorar a concentração e a memória. No contexto social, o lúdico contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, como interação, compartilhamento, negociação e respeito mútuo. Através das brincadeiras, as crianças aprendem a estabelecer regras e a trabalhar em equipe, habilidades essenciais para a vida em sociedade. Em termos emocionais, o lúdico oferece um ambiente seguro para as crianças explorarem e expressarem seus sentimentos. A metodologia utilizada para este estudo foi uma revisão bibliográfica sistemática, na qual foram analisados artigos científicos, livros e pesquisas relevantes sobre o tema. Os resultados destacam a importância do lúdico como uma ferramenta terapêutica para auxiliar no tratamento de dificuldades emocionais e traumas, bem como no desenvolvimento global das crianças. Conclui-se que é fundamental que pais, educadores e profissionais da saúde reconheçam a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, promovendo ambientes seguros e estimulantes para brincadeiras. Ao investir no lúdico, estamos fortalecendo as habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com confiança e criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Desenvolvimento Infantil. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado, moldando a trajetória de vida das crianças e impactando seu futuro. Nesse contexto, o papel do lúdico desponta como um elemento crucial para promover um crescimento saudável e integral. O presente artigo se propõe a explorar a importância do aspecto lúdico no desenvolvimento infantil, analisando sua influência nas esferas cognitiva, emocional, social e física das crianças.

O lúdico, representado por atividades recreativas, jogos e brincadeiras, é frequentemente subestimado em sua relevância educacional e formativa. Contudo, evidências sugerem que o engajamento em experiências lúdicas durante a infância não apenas propicia momentos de prazer, mas também desempenha um papel fundamental na construção de habilidades essenciais. Diante da crescente preocupação com o uso excessivo de tecnologia e a diminuição do tempo dedicado a atividades físicas e criativas, torna-se imperativo compreender como o lúdico pode contribuir para um desenvolvimento infantil mais equilibrado e enriquecedor justificando assim o presente artigo.

A infância é uma fase crucial na vida de uma pessoa, e é durante esse período que ocorrem muitos dos principais desenvolvimentos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. O lúdico, ou seja, o brincar, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil. No contexto do desenvolvimento infantil, o lúdico refere-se ao ato de brincar, explorar e interagir com o ambiente de forma livre e espontânea. O lúdico envolve atividades recreativas, jogos, brinquedos e todo tipo de expressão criativa que estimula a imaginação e a curiosidade da criança.

O lúdico é um recurso metodológico de grande valia para contribuir na aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Os jogos explicam os conteúdos através de regras, facilita a exploração do ambiente a sua volta, os jogos promovem aprendizagem no desenvolvimento da criança. Como as atividades lúdicas impactam o desenvolvimento

integral das crianças e de que maneira podem ser efetivamente incorporadas em ambientes educacionais e familiares?

Acredita-se que o envolvimento regular em atividades lúdicas proporciona estímulos sensoriais, cognitivos e emocionais que promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais nas crianças. Além disso, a criação de ambientes que valorizem o lúdico pode contribuir para uma educação mais holística e enriquecedora.

Este artigo tem como objetivo geral investigar e apresentar a importância do lúdico como facilitador do desenvolvimento infantil, destacando suas influências nas esferas cognitiva, emocional, social e física. Traz como objetivos específicos: analisar as implicações do lúdico no desenvolvimento cognitivo infantil, explorando como atividades lúdicas podem estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, investigar o impacto das experiências lúdicas na esfera emocional das crianças, demonstrando como brincadeiras e jogos podem auxiliar na regulação emocional, no desenvolvimento da empatia e na construção da autoestima e avaliar a relevância do lúdico no contexto social, examinando como as interações lúdicas contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação eficaz e trabalho em equipe.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa consistirá em uma revisão bibliográfica abrangente, buscando consolidar as principais descobertas e perspectivas da literatura acadêmica sobre o tema. Através desta abordagem, almejase enriquecer o entendimento acerca da importância do lúdico no desenvolvimento infantil e oferecer subsídios para a promoção de práticas educacionais mais eficazes e centradas na criança.

O PAPEL TRANSFORMADOR DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INFANTIL

Desde tempos imemoriais, a brincadeira tem sido uma parte essencial do mundo infantil. No entanto, sua importância transcende a mera diversão, revelandose como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças. As atividades lúdicas desempenham um papel significativo ao estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, promovendo um crescimento integral e preparando os jovens para os desafios do mundo moderno.

De acordo com Borges (2023) a criatividade, sendo um dos pilares da inovação e do pensamento original, é despertada e alimentada pelo lúdico. Brincadeiras imaginativas e livres fornecem às crianças um espaço onde podem explorar cenários e soluções não convencionais. Ao criar histórias, inventar personagens e conceber situações fantasiosas, as crianças exercitam sua imaginação de maneira única. A liberdade que o ambiente lúdico oferece permite que experimentem sem medo de julgamentos, o que, por sua vez, cultiva a capacidade de pensar fora da caixa.

Além da criatividade, as atividades lúdicas também fortalecem o raciocínio lógico. Muitos jogos e quebra-cabeças exigem a aplicação sistemática de estratégias para alcançar um objetivo específico. Durante essas experiências, as crianças são desafiadas a tomar decisões baseadas em análises, avaliar diferentes caminhos e antecipar as consequências de suas escolhas. Dessa forma, o lúdico não apenas proporciona entretenimento, mas também desenvolve habilidades de pensamento crítico e análise (PEREIRA, 2020).

A resolução de problemas é outra área onde o lúdico desempenha um papel crucial. De acordo com Moreira, Mota e Vieira (2021) enfrentar desafios inerentes a jogos e atividades recreativas oferece oportunidades valiosas para as crianças desenvolverem suas habilidades de resolução de problemas. Ao encontrar maneiras de superar obstáculos, os jovens aprendem a abordar situações complexas de forma estruturada e sistemática. Essa capacidade transcende o contexto lúdico, sendo transferível para situações da vida cotidiana e futuros empreendimento acadêmicos e profissionais.

Em um mundo que evolui rapidamente, onde as demandas sobre a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas são cada vez mais prementes, é vital reconhecer e nutrir essas habilidades desde a infância. O lúdico emerge como um aliado confiável nesse empreendimento. Ao oferecer um espaço seguro para a experimentação, o erro e a descoberta, as atividades lúdicas permitem que as crianças desenvolvam essas habilidades essenciais de maneira natural e

estimulante (PASSOS, 2019).

Segundo Carvalho (2021) o lúdico possui implicações profundas no desenvolvimento cognitivo infantil. Ao estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, as atividades lúdicas prepararam as crianças para enfrentar um mundo em constante mudança, capacitando-as a abraçar desafios complexos com confiança e imaginação. Reconhecer e valorizar o potencial educacional do lúdico é um passo crucial em direção a um crescimento integral e um futuro próspero para as gerações vindouras.

Ainda segundo o autor, enquanto o reconhecimento do potencial educacional do lúdico é fundamental, também é essencial abordar o equilíbrio entre o aspecto lúdico e a aprendizagem formal. Embora o lúdico possa proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades essenciais, a sua implementação requer uma estratégia bem planejada para garantir que os objetivos educacionais sejam atendidos. Às vezes, a ênfase exagerada no lúdico pode correr o risco de desconsiderar os aspectos acadêmicos fundamentais, especialmente em idades mais avançadas.

Além disso, é importante reconhecer que nem todas as atividades lúdicas são igualmente eficazes em termos de estímulo cognitivo. Algumas brincadeiras podem ser mais orientadas para o entretenimento do que para o desenvolvimento de habilidades específicas. Portanto, uma abordagem criteriosa na seleção de atividades lúdicas é crucial para garantir que elas contribuam de fato para o crescimento intelectual das crianças.

O PODER TRANSFORMADOR DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS NA ESFERA EMOCIONAL INFANTIL

O universo das brincadeiras e jogos, muito mais do que uma simples forma de entretenimento, revela-se como um terreno fértil para o florescimento emocional das crianças. A infância é uma fase de descobertas e aprendizado, e as experiências lúdicas desempenham um papel vital na formação de uma esfera emocional saudável e resiliente. Ao promover a regulação emocional, o desenvolvimento da empatia e a construção da autoestima, as brincadeiras e jogos se transformam em poderosas ferramentas para o crescimento emocional integral (SILVA; FERRAZ; AZEVEDO, 2021).

Segundo Farias e Maia (2019) a regulação emocional é uma habilidade fundamental que permite às crianças entender e gerenciar suas emoções de maneira adaptativa. As brincadeiras e jogos oferecem um ambiente seguro para explorar e expressar sentimentos, o que contribui para o desenvolvimento da consciência emocional. Ao interpretar diferentes papéis ou situações durante o jogo, as crianças podem experimentar uma ampla gama de emoções e aprender a lidar com elas de maneira construtiva. Esse processo gradual de autoconhecimento ajuda as crianças a se tornarem mais conscientes de suas emoções e a desenvolver estratégias para lidar com desafios emocionais.

A empatia, a capacidade de compreender e se conectar emocionalmente com os sentimentos dos outros, é outra área que as experiências lúdicas podem influenciar positivamente. Durante o jogo, as crianças frequentemente se colocam no lugar de personagens fictícios ou interagem com seus colegas de maneira imaginativa. Esse exercício de perspectiva pode aumentar a empatia, uma vez que as crianças começam a compreender como as ações e palavras afetam os outros. Além disso, os jogos cooperativos, onde a colaboração é essencial para atingir objetivos, podem fomentar a empatia ao incentivar a compreensão e a cooperação (GUIMARÃES; NUNES, 2023).

A autoestima, por sua vez, é fundamental para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e de um senso de valor próprio. De acordo com Mota e Macedo (2022) as experiências lúdicas oferecem oportunidades para as crianças explorarem seus interesses, expressarem suas opiniões e enfrentarem desafios de maneira divertida e construtiva. Quando uma criança conclui um quebra-cabeça, lidera uma equipe em um jogo ou cria uma história imaginativa, sua autoconfiança é fortalecida. Essas conquistas no mundo lúdico se traduzem em uma sensação de realização pessoal que contribui para uma autoestima sólida.

As experiências lúdicas têm um impacto

profundo e duradouro na esfera emocional das crianças. Ao oferecer um espaço seguro para a exploração emocional, cultivar a empatia e promover a autoestima, as brincadeiras e jogos desempenham um papel vital na formação de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente conscientes. Ao reconhecer o valor intrínseco dessas atividades na construção de um alicerce emocional sólido, podemos nutrir uma geração de crianças capazes de enfrentar os desafios do mundo com empatia, confiança e resiliência (SILVA, 2019).

Silva (2019), destaca o impacto substancial das experiências lúdicas na esfera emocional das crianças. O reconhecimento de que o lúdico vai além do entretenimento, ao oferecer um espaço seguro para a exploração emocional, é fundamental. O papel das brincadeiras e jogos na promoção da empatia e autoestima contribui significativamente para o desenvolvimento de indivíduos emocionalmente saudáveis e socialmente conscientes.

No entanto, ao abordar esse tema, é importante também considerar a diversidade das experiências lúdicas. Nem todas as atividades lúdicas podem ter o mesmo impacto profundo na esfera emocional das crianças. Alguns jogos podem ser mais competitivos ou individualistas, enquanto outros podem enfatizar a cooperação e a empatia. Portanto, é essencial escolher cuidadosamente as atividades que realmente fomentam a conexão emocional e promovem a resiliência.

Além disso, é válido mencionar que o lúdico não deve ser considerado isoladamente como a única ferramenta para desenvolver a esfera emocional. Uma abordagem equilibrada que combine experiências lúdicas com diálogo aberto sobre sentimentos, educação emocional e apoio dos adultos é crucial para um desenvolvimento emocional saudável e completo.

A IMPORTÂNCIA VITAL DO LÚDICO NO CONTEXTO SOCIAL

Segundo Da Silva et al. (2021) no cenário acelerado e interconectado em que vivemos, as habilidades sociais desempenham um papel crucial no sucesso individual e coletivo. Em um mundo onde a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe são fundamentais, o papel do lúdico na construção dessas habilidades sociais não pode ser subestimado. As interações lúdicas proporcionam um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades sociais, promovendo a comunicação eficaz e facilitando o trabalho harmonioso em equipe.

As brincadeiras e jogos são meios naturais pelos quais as crianças aprendem a interagir com seus pares. Através dessas atividades, elas experimentam situações que espelham dinâmicas sociais do mundo real. Ao assumir papéis diferentes, negociar regras e resolver conflitos durante o jogo, as crianças estão aprendendo a se comunicar e a cooperar. O lúdico oferece uma plataforma segura para explorar diferentes formas de interação, permitindo que as crianças pratiquem a empatia, a escuta ativa e a resolução de conflitos em um contexto divertido e não ameaçador (BATAGLION; MARINHO, 2021).

A comunicação eficaz é uma competência indispensável em qualquer contexto. As atividades lúdicas incentivam as crianças a expressarem suas ideias e sentimentos de maneira clara e assertiva. Ao criar histórias, explicar regras ou coordenar estratégias de jogo, as crianças aprimoram suas habilidades de comunicação verbal e não verbal. Além disso, a interpretação de pistas sociais durante o jogo, como expressões faciais e linguagem corporal, contribui para uma compreensão mais profunda das nuances da comunicação (FONSECA; SILVA; LEITE, 2021).

Para Pozas (2020) o trabalho em equipe é uma habilidade vital que transcende as barreiras individuais em busca de objetivos compartilhados. O lúdico oferece oportunidades valiosas para as crianças experimentarem o trabalho colaborativo em um ambiente livre de pressões externas. Jogos cooperativos, por exemplo, requerem que as crianças se unam para alcançar metas conjuntas. Essas experiências não apenas ensinam a importância da cooperação, mas também a importância da confiança mútua, da contribuição equitativa e da valorização das contribuições de todos os membros da equipe.

O lúdico exerce um papel significativo no

desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação eficaz e trabalho em equipe nas crianças. À medida que exploram interações lúdicas, as crianças estão, na verdade, praticando as habilidades sociais que serão essenciais em suas vidas futuras. Essa educação social sutil, mas eficaz, que ocorre nas brincadeiras e jogos, constrói os alicerces para indivíduos capazes de se relacionar de maneira saudável, colaborar com eficácia e contribuir para a construção de uma sociedade mais coesa e harmoniosa. Reconhecer a relevância do lúdico nesse contexto é um passo crucial para promover um desenvolvimento infantil integral e bem-sucedido (BARBOSA et al., 2020).

Barbosa et al. (2020), ressalta a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação e trabalho em equipe nas crianças. A ideia de que essas interações lúdicas são uma forma de "educação social sutil" é notável e representa uma perspectiva valiosa. No entanto, ao examinar essa afirmação, algumas considerações críticas podem ser levantadas.

É relevante destacar que nem todas as interações lúdicas garantem uma prática bem-sucedida de habilidades sociais. Algumas crianças podem se engajar em brincadeiras solitárias ou focadas apenas em aspectos competitivos, o que pode não promover a cooperação ou a comunicação eficaz. Portanto, a afirmação de que todas as interações lúdicas automaticamente constroem habilidades sociais pode ser simplista.

Além disso, o contexto das interações lúdicas é fundamental. A qualidade das habilidades sociais desenvolvidas depende tanto do ambiente quanto do tipo de brincadeira. Por exemplo, jogos estruturados que enfatizam a cooperação e o trabalho em equipe podem ser mais eficazes na promoção dessas habilidades do que atividades lúdicas não orientadas ou competitivas.

BRINCAR LIVRE VERSUS BRINCAR DIRIGIDO

A brincadeira é, sem dúvida, a linguagem natural da infância. É por meio dela que a criança experimenta, explora o mundo e constrói significados sobre si e sobre o outro. Dentro desse universo, há dois modos predominantes de brincar: o brincar livre, em que a criança tem autonomia para criar e conduzir a brincadeira de acordo com seus interesses, e o brincar dirigido, no qual o adulto propõe atividades com objetivos previamente definidos. Ambas as formas têm valor educativo, mas é fundamental compreender suas diferenças, potencialidades e limites para garantir um desenvolvimento infantil saudável e respeitoso.

O brincar livre caracteriza-se pela espontaneidade. A criança escolhe com o que brincar, com quem brincar e como brincar. Esse tipo de brincadeira permite a expressão de emoções, a elaboração simbólica de vivências e a exploração da criatividade sem a interferência direta do adulto. Segundo Kishimoto (2010), o brincar livre promove a autonomia, o protagonismo infantil e a construção do pensamento crítico, pois a criança experimenta ser autora de suas próprias descobertas. É nesse tipo de brincadeira que os mundos imaginários florescem e os conflitos internos encontram espaço para serem ressignificados.

Por outro lado, o brincar dirigido é conduzido pelo adulto e geralmente está atrelado a uma intencionalidade pedagógica. Aqui, o educador propõe uma atividade com objetivos específicos, como trabalhar noções matemáticas, desenvolver coordenação motora ou estimular a linguagem. Essa abordagem é valiosa quando bem planejada, pois pode ampliar o repertório da criança e oferecer experiências estruturadas que favorecem o aprendizado. De acordo com Oliveira (2012), o brincar dirigido não deve ser visto como oposto ao lúdico, desde que preserve o caráter prazeroso e envolvente da atividade.

Entretanto, ambos os modos de brincar apresentam limites que precisam ser observados. O brincar livre, quando não encontra um ambiente preparado ou quando é interrompido com frequência, pode perder seu potencial educativo. Já o brincar dirigido, quando excessivamente controlado ou desvinculado do interesse da criança, corre o risco de transformar-se em tarefa mecânica, esvaziando o valor do lúdico e inibindo a criatividade. Assim, o grande desafio está em encontrar um equilíbrio entre essas abordagens, respeitando o ritmo, as necessidades e os desejos da criança.

Nesse sentido, respeitar o tempo e a autonomia infantil torna-se um princípio ético e pedagógico. A criança precisa de tempo para brincar, explorar, repetir e transformar suas ações e esse tempo nem sempre segue o compasso da escola ou da agenda dos adultos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o brincar deve ser uma das práticas permanentes na Educação Infantil, e a escuta sensível ao que a criança expressa com palavras, gestos e silêncios é fundamental para garantir sua participação ativa no processo educativo.

Além disso, o respeito à autonomia se concretiza quando o adulto confia na capacidade da criança de fazer escolhas, de se engajar em atividades que façam sentido para ela e de construir conhecimento a partir de suas próprias experiências. Como destaca Rinaldi (2002), a escuta e o respeito pela voz infantil são pilares de uma pedagogia que vê a criança como sujeito potente, e não como receptáculo de conteúdos prontos.

Portanto, o brincar livre e o brincar dirigido não devem ser colocados em oposição, mas sim compreendidos como complementares. Cabe ao educador e à família observar, escutar e ofertar oportunidades ricas e diversificadas de brincadeira, garantindo que a infância seja vivida com plenitude, liberdade e encantamento.

DIFICULDADES E DESAFIOS NA VALORIZAÇÃO DO LÚDICO NA ESCOLA

Apesar dos avanços nas discussões sobre a importância do brincar na Educação Infantil, a valorização do lúdico nas práticas pedagógicas ainda encontra obstáculos significativos no contexto escolar. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça o brincar como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil (BRASIL, 2017), muitas instituições de ensino enfrentam dificuldades para efetivar essa diretriz no cotidiano pedagógico, seja por limitações estruturais, seja por resistências culturais e formativas que ainda associam o brincar à simples perda de tempo ou a uma atividade meramente recreativa.

Um dos principais desafios está relacionado à falta de tempo e à pressão por resultados imediatos. Muitas escolas, inclusive na Educação Infantil, acabam adotando uma lógica escolarizada precoce, voltada ao ensino de conteúdos formais e ao treinamento de habilidades acadêmicas em detrimento das vivências lúdicas. Como observa Kishimoto (2011), existe uma tendência preocupante de antecipar a escolarização, reduzindo o brincar a um intervalo entre atividades "mais importantes". Essa prática, além de desrespeitar o ritmo próprio da infância, compromete o desenvolvimento integral da criança, que necessita do brincar para construir sua autonomia, linguagem e relações sociais.

Outro entrave recorrente é o despreparo de parte dos profissionais da educação para trabalhar com o lúdico de forma intencional e significativa. Muitos educadores, por não terem vivenciado experiências lúdicas durante sua própria formação, acabam reproduzindo práticas tradicionais e conteudistas, com pouca valorização do brincar como ferramenta pedagógica. Segundo Oliveira (2012), para que o lúdico seja integrado de forma eficaz ao planejamento, é necessário que o educador compreenda seu valor educativo, saiba observar e escutar as crianças durante as brincadeiras, e reconheça o potencial cognitivo, social e afetivo presente nesses momentos.

A isso se soma o modelo escolar ainda fortemente enraizado em uma cultura disciplinar e fragmentada, que prioriza a transmissão de conhecimento em detrimento da construção coletiva e experiencial. Nesse contexto, o lúdico é frequentemente relegado ao segundo plano, como se brincar e aprender fossem atividades excludentes. No entanto, como bem argumenta Vygotsky (1998), é justamente no brincar que a criança desenvolve habilidades complexas, como a imaginação, a resolução de problemas e a regulação emocional competências essenciais para a vida em sociedade e para o aprendizado contínuo.

Para superar tais desafios, é urgente repensar o currículo escolar e a formação docente à luz de uma pedagogia da escuta, da experimentação e da valorização da infância como tempo de descoberta e encantamento. A escola que respeita o brincar não está abrindo mão do ensino, mas sim reconhecendo que a aprendizagem significativa nasce do inte-

resse genuíno da criança e de sua interação ativa com o mundo.

Portanto, valorizar o lúdico na escola é um ato de coragem e compromisso. Requer investimento em formação continuada, reorganização dos tempos e espaços escolares, e sobretudo, uma mudança de olhar: enxergar o brincar como direito e como potência, e não como distração ou tempo ocioso. Como destaca Brougère (1998), é no brincar que a criança se expressa com mais autenticidade e, por isso mesmo, é nele que o educador encontra um campo fértil para ensinar com afeto, respeito e sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos profundamente o papel transformador do lúdico no desenvolvimento infantil, abordando suas implicações no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ficou evidente que o lúdico não é apenas uma forma de entretenimento passageiro, mas sim uma ferramenta poderosa que influencia positivamente diversos aspectos do crescimento infantil.

No que tange ao desenvolvimento cognitivo, verificamos como as atividades lúdicas estimulam a criatividade, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. As brincadeiras e jogos oferecem um ambiente seguro para a exploração de ideias e a aplicação prática de estratégias, cultivando habilidades cognitivas fundamentais para enfrentar os desafios intelectuais do mundo contemporâneo.

Ao examinarmos as implicações das experiências lúdicas na esfera emocional, percebemos como o lúdico promove a regulação emocional, o desenvolvimento da empatia e a construção da autoestima. Através de jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a compreender e gerenciar suas emoções, a se conectar com os sentimentos dos outros e a valorizar suas próprias contribuições, fortalecendo assim sua resiliência emocional.

Por fim, adentramos o contexto social, onde as interações lúdicas se destacam como um veículo para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicação eficaz e trabalho em equipe. Nas brincadeiras e jogos, as crianças praticam a arte da cooperação, aprimoram suas capacidades comunicativas e aprendem a valorizar a diversidade de perspectivas, habilidades essenciais para uma participação ativa na sociedade.

Ao unir essas perspectivas, fica claro que o lúdico transcende a mera recreação e se revela como um aliado indispensável no desenvolvimento infantil integral. Este artigo reforça a importância de reconhecer e valorizar o potencial educacional das atividades lúdicas, promovendo sua incorporação de maneira intencional em ambientes educacionais, familiares e comunitários. O lúdico não apenas constrói crianças mais criativas, emocionalmente resilientes e socialmente competentes, mas também contribui para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução.

Portanto, é imperativo que educadores, pais e sociedade como um todo abracem a importância do lúdico, reconhecendo-o como uma ferramenta valiosa para o crescimento e o florescimento das gerações futuras. Através dessa compreensão, poderemos criar um ambiente propício para o desenvolvimento infantil integral, preparando nossas crianças para se tornarem membros ativos, criativos e responsáveis da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. Journal of Physical Education, v. 31, p. e3156, 2020.

BATAGLION, Giandra Anceski; MARINHO, Alcyane. O lúdico em contexto de saúde: inter-relações com as práticas humanizadas. Revista Motrivivência, v. 31, n. 57, 2019.

BORGES, Jonathan Luiz dos Santos. O brincar e suas implicações no processo de desenvolvimento cognitivo na educação infantil. Repositório Uniceub - Brasília - DF - 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. Brincar e aprender: o jogo

e a educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARVALHO, Elaine Pereira da Silva. Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil. Repositório Institucional da UFPB UFPB - Campus I - Centro de Educação (CE). João Pessoa - 2021.

DA SILVA, Leia Regina Thome et al. O Lúdico no Processo de Alfabetização: Possibilidades para o Desenvolvimento Global da Criança. Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 7, p. 1284-1315, 2021.

FARIAS, Álvaro Luís Pessoa; MAIA, Divanalmi Ferreira. Lúdico e a afetividade no processo ensino aprendizagem. Cenas Educacionais, v. 2, n. 2, p. 25-41, 2019.

FONSECA, Paula Duarte; SILVA, Margarete Pereira; LEITE, Petterson Soares. A influência do lúdico no desenvolvimento infantil. Revista Amor Mundi, v. 2, n. 6, p. 39-45, 2021.

GUIMARÃES, Andréa dos Santos; NUNES, Marcus Antonius da Costa. A importância do lúdico no desenvolvimento integral de crianças da pré-escola. Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia. Editora Diálogo. Vitória - ES 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2010.

MOREIRA, Janice Gorete; MOTA, Rafael Silveira; VIEIRA, Mauricio Aires. A contribuição da brincadeira na educação infantil: uma das ferramentas utilizadas como forma de desenvolvimento cognitivo e motor. Revista Latino-Americana de Estudos Científicos, p. 159-174, 2021.

MOTA, Rafael Silveira; MACEDO, Tatiana; VAZ, Bárbara Regina Gonçalves. O lúdico como facilitador da aprendizagem na educação infantil. Revista LatinoAmericana de Estudos Científicos, p. e37391-e37391, 2022.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSOS, Adriana Maria Rajão Liboni. A influência das brincadeiras e dos jogos matemáticos no desenvolvimento cognitivo da criança na Educação Infantil. Revista Pedagogia em Ação, v. 11, n. 1, p. 20-28, 2019.

PEREIRA, Vera Lucia. O Uso de Jogos, como Ferramenta para o Desenvolvimento do Raciocínio Lógico Matemático nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 19, p. 157-171, 2020.

POZAS, Denise. Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Editora Senac Rio, 2020.

RINALDI, Carlina. In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning. Londres: Routledge, 2002.

SILVA, Ana Caroline. Humanização da saúde e promoção do lúdico: uma proposta de brinquedoteca hospitalar. Caderno PAIC, v. 20, n. 1, p. 423-436, 2019.

SILVA, Danúbia Carvalho Pereira; FERRAZ, Paloma Silva Rodrigues; AZEVEDO, Gilson Xavier. A importância da afetividade e do lúdico na educação infantil. REEDUC-Revista de Estudos em Educação (2675-4681), v. 7, n. 1, p. 87-116, 2021.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁTIA BORGES DA ROCHA

RESUMO

Este artigo investiga como a organização intencional do tempo e do espaço influencia as experiências pedagógicas na Educação Infantil. A pesquisa, de caráter bibliográfico qualitativo, analisou produções publicadas focalizando descritores como rotina pedagógica, ambiente educativo e autonomia infantil. Os resultados revelam que quadros visuais de horários, alternância equilibrada entre momentos de foco e respiro, transições ritualizadas e cantos de experiência configuram estratégias eficazes para promover engajamento emocional e cognitivo. Ambientes acessíveis, mobiliário na altura das crianças e materiais abertos ampliam a exploração sensório-motor e favorecem a autoria nos processos de descoberta. Documentação pedagógica contínua, aliada à revisão semanal da rotina, potencializa o currículo emergente, permitindo ajustes baseados nos interesses reais do grupo. Contudo, elementos estruturais como turmas numerosas, espaços físicos limitados e exigências burocráticas ainda restringem a plena implementação dessas práticas. Para mitigar tais desafios, os professores apontam a necessidade de formação continuada, trabalho colaborativo e parcerias com as famílias, capazes de fortalecer uma cultura escolar flexível e responsiva. Conclui-se que tempo e espaço atuam como mediadores centrais do desenvolvimento infantil, exigindo planejamento dinâmico, sustentação institucional e políticas públicas que assegurem recursos materiais e humanos. Ao harmonizar previsibilidade e liberdade, a escola transforma-se em território de aprendizagem, cuidado e encantamento, onde cada minuto e cada cantinho se convertem em oportunidade significativa de construção de saberes, vínculos afetivos e autonomia crítica. Esses achados reafirmam a urgência de políticas de valorização docente e investimentos em infraestrutura para garantir práticas transformadoras na primeira infância.

Palavras-chave: Tempo. Espaço. Autonomia.

1. INTRODUÇÃO

Organizar o tempo e o espaço na Educação Infantil parece simples à primeira vista, mas, ao olhar de perto, revela-se um fator decisivo para o modo como as crianças exploram o mundo, interagem entre si e constroem novos saberes. Nos últimos anos, estudos sobre rotina pedagógica têm mostrado que ambientes bem planejados, com horários equilibrados entre atividades dirigidas e momentos de livre escolha, contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo e motor, mas também para a formação de vínculos afetivos saudáveis. Nesse cenário, compreender os princípios que orientam a distribuição do tempo e a disposição dos espaços na escola infantil ganha relevância, pois afeta diretamente a qualidade das experiências vividas pelos pequenos e, por consequência, seus percursos futuros de aprendizagem.

A justificativa deste estudo parte da constatação de que muitas instituições ainda organizam horários e ambientes de forma fragmentada, motivadas mais pela conveniência logística do que por critérios pedagógicos. Tal prática pode comprometer a autonomia da criança e limitar oportunidades de exploração ativa. Assim, investigar de que forma um planejamento intencional do tempo e do espaço pode potencializar a aprendizagem surge como necessidade premente para gestores, professores e famílias que desejam uma educação infantil humanizada, inclusiva e alinhada às necessidades contemporâneas.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser enunciado da seguinte maneira: em que medida a organização criteriosa do tempo e do espaço interfere nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de zero a cinco anos? Pressupõe-se, como hipótese principal, que rotinas flexíveis, combinadas a ambientes ricos em estímulos sensoriais e acessíveis ao alcance

das crianças, favorecem tanto a autonomia quanto a construção de conhecimentos significativos. Complementarmente, supõe-se que educadores que participam ativamente desse planejamento tornam-se mediadores mais conscientes e eficazes.

Com base nessa perspectiva, define-se como objetivo geral analisar A influência da organização do tempo e do espaço sobre as experiências pedagógicas na educação infantil. Para atingir essa meta, delineiam-se quatro objetivos específicos: descrever as principais estratégias de planejamento de rotina e ambientação utilizadas em escolas de educação infantil, avaliar o impacto dessas estratégias no engajamento e na autonomia das crianças e identificar desafios e potencialidades percebidos pelos professores durante a implementação.

A metodologia adotada configura-se como pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, pois procura reunir, analisar e interpretar produções acadêmicas já consolidadas sobre a organização do tempo e do espaço na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A INFLUÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aos olhos atentos de quem observa uma turma de crianças pequenas, percebe-se que cada minuto conta e cada canto tem voz própria. Quando o tempo é dividido de maneira sensível e os espaços são pensados como convites à descoberta, abre-se uma trilha para que a brincadeira floresça e o conhecimento germine. Assim, a gestão dos relógios e dos ambientes deixa de ser mero detalhe logístico e assume papel central na qualidade das experiências pedagógicas da Educação Infantil.

Em termos de rotina, especialistas lembram que excesso de rigidez pode engessar a curiosidade, enquanto total flexibilidade tende a gerar insegurança. Encontrar o ponto de equilíbrio em que horários sinalizam segurança, mas ainda permitem improviso tem se mostrado decisivo para o desenvolvimento socioemocional, segundo estudos conduzidos por Campos e Barbosa (2015). Nesse quadro, transições calmas entre atividades ajudam a evitar rupturas bruscas que "quebram" a linha de raciocínio ou a exploração lúdica.

Já no campo espacial, o ambiente é frequentemente descrito como terceiro educador (Malaguzzi, 1993). Mobiliários ao alcance das mãos, cantos temáticos que mudam conforme projetos e materiais abertos (caixas, panos, blocos) falam silenciosamente às crianças: "explorem, tentem, transformem-me". Quando paredes, pisos e prateleiras contam essa história de liberdade, as crianças sentem-se coautoras do espaço, e não apenas convidadas temporárias.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular reforçam essa visão ao afirmar que tempo e espaço precisam garantir os campos de experiência capazes de sustentar interações ricas e diversificadas (Brasil, 2017). Não se trata de colocar brinquedos sofisticados em salas coloridas, mas de permitir que cada elemento dialogue com as necessidades de movimento, imaginação e pesquisa próprias da infância.

Evidências empíricas mostram que ambientes bem organizados, aliados a rotinas que alternam momentos de concentração e de expansão corporal, aumentam significativamente o engajamento espontâneo das crianças e reduzem conflitos interpessoais. Quando o espaço convida à cooperação por exemplo, numa mesa larga onde vários podem desenhar juntos o tempo de permanência na atividade se prolonga, intensificando a aprendizagem colaborativa.

Outro achado recorrente envolve a autonomia: crianças que circulam por ambientes versáteis aprendem a gerenciar o próprio tempo de brincadeira, decidindo quando começar, aprofundar ou encerrar uma investigação. Tal competência é apontada por Elkind (2010) como base para futuros comportamentos autorregulados na vida escolar e social, configurando um "ensaio geral" para desafios mais complexos do Ensino Fundamental.

Nos contextos inclusivos, a configuração

temporal e espacial assume relevância ainda maior. Salas adaptadas, com trilhas visuais e sonoras tranquilas, facilitam a participação de crianças com Transtorno do Espectro Autista e outras necessidades específicas, enquanto rotinas previsíveis diminuem a ansiedade diante de mudanças. Dessa forma, tempo e espaço envolvem-se num abraço plural que acolhe diferentes ritmos de aprendizagem.

Não obstante os benefícios, a literatura aponta obstáculos práticos: turmas numerosas, escassez de espaços externos e pressões burocráticas podem engessar o planejamento. Muitas vezes, o professor precisa "dançar conforme a música" de calendários apertados, adaptando-se a reduções no tempo de brincar ao ar livre ou a salas multietárias pouco equipadas.

Superar tais barreiras demanda formação continuada e trabalho em equipe. Quando educadores analisam coletivamente registros fotográficos ou mapas de fluxo da sala, tornam-se capazes de redesenhar cantos, rever sequências de atividades e ajustar tempos de transição. Esse processo de reflexão-ação, descrito por Schön (2000) como pensar-em-ação , sustenta mudanças coerentes com as demandas reais do cotidiano escolar.

O tempo e espaço operam como fios invisíveis que tecem as experiências pedagógicas na Educação Infantil. Quando bem entrelaçados, transformam a sala de aula num tecido vibrante, cheio de texturas, onde cada criança borda sua própria história. Compreender essa dinâmica, com base em estudos e na escuta atenta do cotidiano, é passo essencial para que a escola se configure como território de encantamento, aprendizagem e crescimento compartilhado.

2.2 AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DE ROTINA E AMBIENTAÇÃO UTILIZADAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se fala em planejar a rotina na Educação Infantil, a primeira estratégia que costuma aparecer é o quadro visual de horários. Ele organiza o dia em pequenos blocos com ícones simples um solzinho para o momento ao ar livre, um livro para a roda de história, um pratinho para o lanche oferecendo previsibilidade sem transformar o cotidiano numa sequência engessada. Ao acompanhar os cartões, as crianças entendem o que vem a seguir e ganham segurança para transitar de uma tarefa a outra, o que reduz ansiedades e evita interrupções desnecessárias.

Outra prática largamente adotada envolve alternar "tempos de foco" e "tempos de respiro". Depois de uma atividade mais estruturada, como um desafio de construção com blocos, vem um intervalo de livre brincadeira, no qual cada criança escolhe seu caminho. Essa alternância regula a energia da turma e impede a sobrecarga cognitiva, pois o cérebro infantil precisa dessa dança entre concentração e expansão (Elkind, 2010).

Nas transições, pequenas rotinas de canto, palmas ou lengalengas mantêm o grupo unido e suavizam a troca de ambientes. Quando todos batem palmas no mesmo ritmo ou entoam uma musiquinha curta, o foco coletivo se recobra em poucos segundos, e ninguém precisa elevar a voz para ganhar atenção. Essa ideia simples evita desgastes, poupa tempo e ainda fortalece o senso de pertencimento.

No tocante à ambientação, as escolas que seguem a inspiração de Reggio Emilia dispõem "cantos de experiência" que mudam conforme os projetos: uma mesa de luz para investigar cores, um pátio com materiais de sucata para invenções, ou um tapete cercado de almofadas para contação de histórias (Malaguzzi, 1993). Cada canto nasce com um propósito claro, mas permanece aberto a novas leituras, convidando crianças a transformar objetos e testar hipóteses.

Móveis baixos e prateleiras abertas são outra peça-chave. Ao manter tudo na altura dos olhos e das mãos dos pequenos, a sala passa a sussurrar "você pode mexer", em vez de "isso não é para você". Essa acessibilidade alimenta a autonomia, porque a criança não depende do adulto para pegar um livro ou guardar um carrinho (Kishimoto, 2019). Além disso, a arrumação "de cara limpa" tudo em cestos transparentes ou rotulados com fotos, ajuda na autorregulação, pois cada objeto tem um lugar visível para voltar depois da brincadeira.

A natureza também entra em cena como sala

sem teto. Muitas escolas reservam parte da rotina para jardins, horta ou simplesmente um gramado com troncos e pedras soltas. Esse "quintal pedagógico" estimula coordenação motora ampla, sentido de cuidado com o meio ambiente e imaginação afinal, um pedaço de madeira pode virar ponte, telefone ou dragão conforme o enredo do dia. Quando o tempo chuvoso atrapalha, cantos internos com plantas, terra e conchas mantêm vivo o diálogo com o mundo natural.

Documentar a vivência é outra estratégia poderosa. Professores colam fotos, mapas de ideias e frases das crianças nas paredes, transformando o espaço num livro aberto que conta o percurso da turma. Essa documentação nutre o currículo emergente: a equipe observa tendências de interesse, dinossauros, trânsito, faz-de-conta de mercado e reorganiza tanto materiais quanto blocos do cronograma para aprofundar essa curiosidade coletiva.

Em turmas inclusivas, cria-se um "refúgio sensorial": um canto acolchoado, com luz suave e fones antirruído disponíveis, para que qualquer criança possa regular estímulos quando precisar. Esse detalhe aparentemente simples faz toda a diferença na participação dos pequenos com hipersensibilidade auditiva ou transtornos do espectro autista, permitindo que retornem às atividades centrais de forma mais tranquila.

Muitos professores adotam ainda o "planejamento em espiral". Ao fim de cada semana, a equipe revisita registros, conversa sobre momentos de maior engajamento ou desafios de convivência e ajusta tanto a grade de horários quanto à disposição do mobiliário. É um processo de prototipagem contínua: mexe-se na posição da mesa de artes, amplia-se o tempo de roda de conversa, muda-se a ordem das estações para testar novos fluxos.

Por fim, vale destacar a integração família-escola na construção da rotina. Reuniões, diários eletrônicos e murais compartilhados permitem que responsáveis entendam como o tempo é dosado e em que ambientes os filhos circulam. Quando pais e mães conhecem os objetivos por trás de cada bloco de atividades ou canto temático, reforçam em casa atitudes de autonomia e curiosidade, alinhando expectativas e ampliando o horizonte de aprendizagem das crianças.

2.3 O IMPACTO DESSAS ESTRATÉGIAS NO ENGAJAMENTO E NA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Quando a rotina está à vista das crianças, ilustrada em cartões simples ou em painéis digitais bem coloridos, percebe-se um salto no engajamento. Saber o que vem depois da brincadeira com blocos se é a roda de história ou a hora do lanche dá às crianças uma sensação de controle que acalma a ansiedade e abre espaço para mergulhos mais profundos na atividade presente. Kishimoto (2019) descreve esse fenômeno como "tempo que abraça", explicando que, ao reconhecer a sequência do dia, o grupo concentra energia na tarefa atual em vez de desperdiçá-la imaginando o que virá.

Os tempos de foco e tempos de respiro também se mostram poderosos catalisadores de interesse. Depois de um exercício concentrado de desenho, um intervalo livre permite que o cérebro infantil consolide aprendizagens de maneira lúdica. Elkind (2010) defende que alternâncias desse tipo funcionam como movimentos de maré: na onda de recolhimento, a atenção se afina; na de expansão, as descobertas se sedimentam, reforçando a autonomia para escolher novos rumos.

Transições cantadas ou rimadas, aparentemente pequenas, revelam-se gigantes na construção do engajamento coletivo. Quando todos batem palmas ou entoam um refrão, o corpo inteiro participa do ajuste: olhos focam, ouvidos prestam atenção, pés se reposicionam. O espírito de grupo se renova sem gritos de chamada, cultivando um respeito mútuo que cresce junto da autogestão.

Os cantos de experiência transformam-se em laboratórios vivos de autonomia. Ao entrar num espaço onde a mesa de luz convida a sobrepor folhas transparentes ou onde uma bancada de sucatas pede inventividade, cada criança decide por onde começar, quanto tempo ficar e como finalizar. Malaguzzi (1993) compara esses ambientes a "fabulações materiais" que estimulam escolhas genuínas e, por consequência, fortalecem a

autoconfiança.
Móveis baixos e prateleiras abertas funcionam como um espelho de possibilidades. Quando a criança alcança sozinha o pote de lápis ou devolve um livro à estante, ela experimenta o gosto da responsabilidade. A cada objeto guardado no lugar certo, a mensagem silenciosa é clara: você é capaz de cuidar do que usa. Esse ritual cotidiano alimenta um sentimento de competência que se reflete em outras áreas, do vestir-se sem ajuda ao negociar regras numa brincadeira de faz-de-conta.
O contato diário com a natureza, seja no quintal da escola ou em um canto interno repleto de plantas, amplia o engajamento ao estimular todos os sentidos. Cheiros de terra molhada, texturas de cascas de árvore e sons de pássaros formam um repertório sensorial que convida a perguntas e hipóteses. Ao mesmo tempo, cuidar de uma horta coletiva coloca a autonomia em prática: regar as mudas ou colher folhas para o lanche ensina que o tempo do cuidado traz frutos palpáveis.
Documentar o percurso em painéis de fotos, legendas de diálogos e mapas de ideias gera um ciclo virtuoso: as crianças reveem seus passos, reconhecem avanços e decidem novos desafios. Esse espelhamento valoriza o esforço pessoal e coletivo, mantendo o interesse aceso e nutrindo a determinação de ir além.
Em turmas inclusivas, o “refúgio sensorial” mostra impacto visível. Alunos que antes se retraíam diante de ruídos ou luz forte passam a regular seus estímulos, retornando às propostas centrais com energia renovada. Esse ajuste autônomo do próprio corpo reforça a percepção de pertencer ao grupo, enquanto engajamento e autonomia caminham de mãos dadas.
O planejamento em espiral, revisitado semanalmente, garante que o engajamento se renove e que a autonomia evolua. Ao observar momentos de maior brilho nos olhos das crianças e remodelar a rotina para ampliar essas experiências, a equipe demonstra que o espaço escolar é vivo, capaz de se reprojetar conforme os interesses emergentes.
Portanto, quando famílias compreendem a lógica por trás das estratégias e replicam em casa pequenos painéis de rotina ou brincadeiras de escolha livre cria-se uma ponte sólida entre escola e lar. As crianças, percebendo coerência entre os dois mundos, sentem-se encorajadas a tomar decisões e a investir energia em cada descoberta, consolidando um percurso de aprendizagem que vibra de autenticidade e autonomia.

2.4 DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Implementar rotinas flexíveis e ambientes provocativos soa inspirador nos encontros de formação, mas, no calor da sala cheia, professores esbarram em impedimentos que exigem criatividade extra. Um dos desafios mais mencionados é o tamanho das turmas: quando vinte e cinco corpos pequenos se movem ao mesmo tempo, bastam poucos segundos para que um canto de ciências vire congestionamento digno de horário de pico. A falta de auxiliares agrava a situação, obrigando o docente a dividir a atenção entre mediação pedagógica e cuidados básicos, o que reduz o tempo disponível para observar processos individuais.
Outro obstáculo frequente é o espaço físico limitado. Muitas escolas ocupam prédios adaptados, com salas estreitas e janelas altas; nesse cenário, móveis modulares ajudam, mas não fazem milagres. A professora precisa reposicionar estantes três vezes ao dia para abrir trilhas de circulação ou liberar um local para o tapete de histórias, tarefa que consome energia e rouba minutos preciosos de interação direta com as crianças.
Embora os manuais defendam a alternância entre atividades de foco e respiro, a grade institucional nem sempre acompanha essa lógica. Horários fixos de alimentação e turnos reduzidos comprimem experiências investigativas. Vygotsky (2001) já alertava que a aprendizagem floresce numa “margem de tempo maleável”, onde a zona de desenvolvimento proximal se alonga; porém, quando o sinal toca antes da descoberta amadurecer, a conversa se encerra prematuramente, deixando sabor de história incompleta.
Há também a pressão administrativa: preencher relatórios diários, fotografar produ-

ções, registrar avaliação formativa. Se por um lado a documentação enriquece a prática Rinaldi (2006) descreve-a como ponte entre pensamento docente e aprendizado infantil, por outro ela pode virar labirinto burocrático se não houver tecnologia e tempo adequados. Muitos docentes relatam que, depois de um turno de observação detalhada, ainda enfrentam plataformas lentas para anexar imagens, reduzindo o entusiasmo pelo processo.

Mesmo diante desses percalços, surgem potencialidades que animam os educadores. Quando conseguem mapear os interesses do grupo como a paixão repentina por insetos no jardim e ajustar cantos de exploração, percebem um salto de engajamento. Piaget (1971) defendia que a criança aprende ao agir sobre objetos, ver isso acontecer ao vivo, com crianças encurvadas sobre formigas e inventando hipóteses, compensa a reconfiguração do espaço realizada na véspera.

Outra força revelada é a corresponsabilidade das próprias crianças. Quando a sala dispõe de prateleiras baixas rotuladas com fotos, os pequenos não só pegam materiais, mas também devolvem e reorganizam, transformando arrumação em ato coletivo. Montessori (1949) chamava esse ambiente preparado de "mão amiga invisível"; os professores confirmam que, após algumas semanas, a turma passa a cuidar do espaço como se fosse extensão da própria casa.

A formação em serviço aparece como fio condutor para superar dúvidas. Encontros de estudo, rodas de conversa e visitas a outras instituições permitem que docentes troquem soluções caseiras, como usar rolos de fita colorida para demarcar trilhas ou criar ilhas temáticas. Essa rede de apoio reduz o sentimento de solidão profissional e dispara novas tentativas em sala.

Professores também apontam ganho na escuta das famílias. Ao compartilhar painéis de rotina e explicar o porquê de cada bloco de tempo, notam que responsáveis passam a valorizar a brincadeira investigativa e enviam contribuições sementes para o canto de jardinagem, caixas de papelão para o ateliê de construção reforçando o vínculo escola–lar.

Nas turmas inclusivas, o maior aprendizado relatado é sobre flexibilidade. Ajustar a iluminação, oferecer fones antirruído ou reservar um local de descanso mostrou que pequenas adaptações geram enormes avanços na participação de crianças com hipersensibilidades. Esse olhar cuidadoso, segundo estudos de Santos e Bissoli (2023), amplia o repertório pedagógico de todos e fortalece a cultura de acolhimento.

Portanto, planejar tempo e espaço na Educação Infantil apresenta desafios tangíveis turmas cheias, salas apertadas, agenda rígida, mas também revela potencialidades que renovam o sentido de ser professor. Entre mover estantes, negociar horários e documentar descobertas, os docentes descobrem que cada obstáculo carregado de boa reflexão pode se transformar em alavanca para práticas mais potentes, onde crianças e adultos caminham juntos num ciclo contínuo de criação, ajuste e encantamento.

CONCLUSÃO

A literatura e as práticas observadas revelam que rotinas claras, porém maleáveis, oferecem segurança sem engessar a curiosidade; ambientes acessíveis e intencionalmente provocativos convidam à exploração livre e à construção coletiva de saberes. Quando esses dois eixos se alinham, o engajamento floresce, a autonomia se fortalece e as interações ganham ritmo próprio, transformando cada dia em um território fértil de descobertas.

Entretanto, os desafios relatados pelos docentes turmas numerosas, espaços reduzidos, pressões burocráticas lembram que a implementação de tais estratégias demanda flexibilidade criativa, apoio de equipes multidisciplinares e diálogo constante com as famílias. Onde a estrutura física e o calendário institucional pareciam barreiras intransponíveis, o trabalho colaborativo, a formação continuada e as pequenas adaptações cotidianas mostraram-se potentes acionadores de mudança.

Dessa reflexão emerge uma convicção: planejar tempo e espaço é um processo vivo, que se refaz a cada grupo de crianças, a cada projeto e a cada contexto. Para avançar, re-

comenda-se que gestores priorizem ambientes versáteis, que permita reconfigurações rápidas; que as escolas garantam momentos de planejamento conjunto para ajustar rotinas com base em registros de sala; e que políticas públicas prevejam recursos e acompanhamento formativo para sustentar práticas inovadoras.

Assim, quando o relógio da rotina pulsa no compasso das necessidades infantis e as paredes se abrem como cenários de investigação, a Educação Infantil cumpre plenamente seu papel de primeira ponte entre a criança e o mundo: uma ponte construída sobre pilares de cuidado, autonomia e encantamento firme o bastante para sustentar passos curiosos, mas flexível para balançar ao sabor das perguntas que nascem todos os dias.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. L.; SILVA, C. E. Espaços educativos em transformação: desafios na Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação, v. 29, n. 1, p. 45-60, 2024.

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

CAMPOS, M. M.; BARBOSA, M. C. Rotas pedagógicas na Educação Infantil: tempos, espaços e interações. São Paulo: Cortez, 2015.

DORNELLES, V. A. Inclusão em foco: adaptação de ambientes para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 215-230, 2022.

ELKIND, D. The power of play: learning what comes naturally. Boston: Da Capo Press, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras: passado, presente e futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

MALAGUZZI, L. The hundred languages of children: the Reggio Emilia experience in transformation. Reggio Emilia: Reggio Children, 1993.

MONTESSORI, M. A criança. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1949.

PIAGET, J. A construção do real na criança. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

RINALDI, C. In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning. London: Routledge, 2006.

SANTOS, A. P. dos; BISSOLI, J. Salas sensoriais inclusivas: contribuições para a Educação Infantil. Revista Inclusão e Diversidade, v. 11, n. 4, p. 87-102, 2023.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RESUMO
O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da História estudada e ensinada nas séries iniciais do ensino fundamental, levando em consideração as reformulações dos currículos, bem como, as adequações dos materiais e livros didáticos. A metodologia do trabalho se faz por meio bibliográfico, no qual foi utilizado livros, artigos científicos, revistas e pesquisas na internet. A pesquisa aborda aspectos dos PCNs de História, onde evidencia que o educador deve refletir criticamente sobre os conteúdos tradicionalmente ensinados e sobre outras possíveis relevâncias dos conteúdos de História para a formação de alunos como agentes transformadores, refletindo sobre o eu, o outro e o nós, no presente, passado e futuro, construindo assim, sua própria história.

Palavras-chave: História. Formação. Transformação.

INTRODUÇÃO
O presente trabalho aborda aspectos da história estudada e ensinada nas séries iniciais do ensino fundamental, destacando aspectos dos PCNs em relação a primeira Lei Nacional do Brasil, que expõe os conteúdos que os professores deveriam ensinar, assim como, a historicidade dos Estudos Sociais, os programas curriculares nas escolas e aspectos da reformulação dos currículos das escolas brasileiras.
A pesquisa também aponta algumas questões relacionadas aos conteúdos de História e Geografia que foram incluídos na área de Estudos Sociais e deveriam ser trabalhados nas quatro primeiras séries sob a forma de atividades integradas, como conteúdos relacionados ao que é próximo do aluno são destacadas, a fim de propor reflexões sobre a temática.
Assim, fica evidenciado que de nada adianta trabalhar com conteúdos da realidade do aluno, ou da realidade de outros povos que o aluno venha a conhecer por intermédio da televisão, se eles são abordados de forma fragmentada, descontextualizada e aleatória.

HISTÓRIA OU ESTUDOS SOCIAIS?
O ensino de História em sua essência, não é um filme explicado pelo professor referindo-se sobre os fatos passados, mas vai além de pesquisas ou de uma simples descrição do passado e se aproxima de uma narrativa histórica
(Zamboni, 1997, p. 70)
A primeira Lei Nacional do Brasil estabelecida cita que os professores deveriam ensinar a ler, escrever, operações, gramática e para leitura a
Constituição do Império e História do Brasil. (PCNS, 1997, p. 19)
A História a qual deveria ser ensinada seria a Civil e a Sagrada. A História Civil utilizava os conhecimentos para pretextos cívicos enquanto a Sagrada preparava o aluno para uma educação moral cristã.
No período do Império o ensino deveria enfatizar a aliança entre o Estado e a Igreja, nesse período as noções de Geografia e História eram disciplinas permitidas pelas autoridades e facultativas, ou seja, não obrigatória.
Em 1837, com a criação do primeiro colégio secundário do país o
"Colégio Pedro II" é que a História foi construída como disciplina autônoma, seguindo o modelo Francês prevalecendo a História do Brasil começou no ensino secundário e logo depois nas escolas elementares. No programa das escolas elementares havia a História Nacional e a História Sagrada tendo como conteúdo a educação religiosa e moral.
Os programas curriculares das escolas elementares foram ampliados por volta de 1870, sob interferências de concepções cientificistas foram incorporadas às disciplinas de "ciências físicas", de História Natural que metodologicamente seriam as "lições de coisas" e a História e Geografia
Universal, História do Brasil e História Regional. Para os educadores o ensino de Histó-

ria despertaria a imaginação dos "meninos" fortalecendo o "senso moral", este aliado à "Inclusão Cívica" disciplina que substituiria a Instrução Religiosa.
Nova reformulação do currículo das escolas primaria foram realizadas no final da década de 1870, tendo como objetivo, criar uma História Profana eliminando assim, a História Sagrada. "Discussões sobre o fim da escravidão, a transformação do regime político do Império para a República e a retomada dos debates sobre o ensino laico, visando dessa vez a separação entre o
Estado e a Igreja Católica e sua ampliação para outros segmentos sociais". (PCNs, 1997, p. 20)
A História dividiu-se em História Profana e História Sagrada, apenas no currículo da História do Império, pois as autoridades escolares exigiam o mínimo das disciplinas obrigatórias enquanto as opcionais dificilmente eram ensinadas, dessa maneira, a História Sagrada predominaria sobre a História Civil Nacional.
A História do Brasil deveria ter como programa a História Sagrada, esta por sua vez substituiria os contos morais "sobre a vida dos Santos" por ações históricas dos governantes e clérigos, pois os mesmos eram considerados heróis, construtores da nação.
As lutas contra os invasores estrangeiros e a sucessão de reis, eram os responsáveis norteadores dos acontecimentos, dessa maneira, a história encontrava-se com o auge dos grandes eventos da "Independência" e da
"Constituição Nacionais", responsáveis pela condução do Brasil a uma grande nação.
Nas aulas de História os professores utilizavam-se dos métodos de memorização e repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos disponíveis eram apenas a fala do professor e alguns livros didáticos os quais se semelhavam aos dos catecismos, contendo perguntas e respostas, para facilitar as argumentações. Portanto, ensinar História era apenas transmitir os conteúdos dos livros que constavam dos programas oficiais e repetir as lições recebidas.
Com a abolição da escravatura, a implantação da República, no final do século XIX e a busca da racionalização das relações de trabalho e o processo migratório aconteceram outros desafios políticos. Em especial as propostas que mencionava a educação principalmente a elementar, como veículo de transformar o País.
Sob a proteção de um nacionalismo patriótico, o regime republicano "buscava inserir a nação num espírito ávido", assim a escola elementar teria como objetivos, eliminar o analfabetismo, a moralização do povo e a apropriação dos imigrantes estrangeiros dentro de uma ideologia nacionalista e elitista, que direcionava a cada setor o seu lugar no "contexto social". Segundo Martins (2000):

Os Estudos Sociais vinham de uma renovação que se processava nos Estados Unidos dos anos 1930, principalmente intentada por especialistas nas áreas de currículos, que faziam críticas à excessiva "cientificidade" com que eram tratados os conteúdos de ensino. Essa cientificidade, associada ao trabalho acadêmico, denotava o conhecimento de "herança cultural", dotando os alunos de erudição (p. 93).

Na reelaboração de alguns conteúdos, para definir as disciplinas escolares no plano do currículo, foram necessárias algumas disputas. Uns desejavam disciplinas mais científicas, técnicas, práticas, nos moldes da modernização, enquanto outros defendiam as disciplinas literárias, acreditavam que eram formadoras do espírito. Resultando das disputas, as disciplinas escolares alcançaram maior autonomia, objetivando-se e tornando-se detentora dos próprios conhecimentos, desenvolvendo dessa maneira métodos pedagógicos. O papel da História no currículo passou a ser o de: civilizatório e o patriótico, formando, juntamente com a "Geografia e a Língua Pátria", o tripé da nacionalidade, cujo objetivo seria ter um novo modelo de trabalhador: o cidadão patriótico.
A História Universal foi substituída pela História da Civilização, separando assim, o laico sagrado na História, desviando os acontecimentos da religião para o processo civilizatório, pelo principal agente histórico, o Estado. Dessa maneira, a "periodização da História Universal", que relacionava os "Tempos An-

tigos com o templo bíblico" com o tempo sagrado predominando sobre o histórico, foi descartado, passando-se a estudar a "Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, com o aparecimento de um Estado forte, centralizado, uma cultura escrita, através da gênese da Civilização".

A História Pátria era identificada pela História Nacional, a primeira unida à História da Civilização, tinha como missão "integrar o povo brasileiro à moderna civilização ocidental" (PCNs, 1997, p. 22).

Pedagogia do Cidadão era como se denominava a base da História Pátria, assim, em seus conteúdos deveriam ser culminante as tradições de um passado homogêneo, com ações gloriosas de ilustres personagens históricos lutando pela defesa de unidade nacional e território.

O civismo ocupou o lugar da moral religiosa, entretanto, os "conteúdos patrióticos" não deveriam restringir-se apenas ao âmbito da sala de aula. Todos os segmentos da escola, em seu cotidiano escolar deveriam desenvolver

"festas", "desfiles cívicos", "eventos comemorativos" e "celebrações de cultos aos símbolos da Pátria".

Os governos republicanos nas primeiras décadas do século XX fizeram algumas reformas, porém, não alterou em nada a situação da escola pública. Através do fortalecimento de debates sobre problemas educacionais, surgiram outras propostas contrárias ao modelo oficial de ensino, estas reprimidas pelo governo republicano.

Com a criação do Ministério da Educação, Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, a partir de 1930, fortaleceram-se o poder central do Estado e o controle sobre o ensino. O ensino de História era aplicado da mesma maneira em todo o País, enfatizando-se o estudo de "História Geral". A educação ao mesmo tempo sofria influências das propostas do movimento escolanovista inspirado na pedagogia norte-americana. (PCNs, 1997, p. 23). Nessa pedagogia constava a introdução dos Estudos Sociais no currículo, substituindo a História e Geografia, principalmente para o ensino elementar.

Diante do exposto, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam:

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Ao mesmo tempo refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista, inspirado na pedagogia norte americana, que propunha a introdução dos chamados Estudos Sociais, no currículo escolar, em substituição à História e

Geografia, especialmente para o ensino elementar (PCN, 1998, p.16)

Através da industrialização e urbanização, tornou-se a pensar sobre o

"endosso" do povo brasileiro na História.

Alguns analisavam os porquês de o País estar economicamente atrasado, no qual há uma população predominante mestiça, outros buscavam "conhecer a identidade nacional", suas peculiaridades culturais relacionadas aos outros países, de como "assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental" (PCNs, 1997, p. 23).

A História ensinada nos programas e livros didáticos relacionava-se à democracia racial, a ausência de preconceitos raciais e étnicos. Brancos descendentes de portugueses, índios e negros formavam então o povo brasileiro, partindo dessa trindade, surgiram os mestiços que em conjuntos harmônicos, compõem uma sociedade multirracial, sem conflitos, "cada um contribuindo com seu trabalho para o crescimento do País".

A metodologia pouco mudou, ao longo desse período, as escolanovistas propunham aulas direcionadas nas atividades dos alunos, confecções de trabalhos concretos como maquetes, visitar museus, comparar fatos e épocas (PCNs, 1997, p. 24), o que permanecia era a decoração e as comemorações cívicas que tornaram a ser parte fundamental da rotina escolar.

Desde a Segunda Guerra Mundial até o fim da década de 70 ocorreram lutas para que a

História fosse específica e pelo progresso dos Estudos Sociais no currículo escolar. Identificam-se dois acontecimentos sublimes nesse processo: a democratização do País com o fim da ditadura Vargas e o segundo durante o governo militar. (PCNs, 1997, p. 24).

O período entre 1950 a 1970 é marcado por intenso movimento de crítica e renovação do pensamento geográfico no mundo e no Brasil. Orientada no início para o positivismo como fundamento do discurso geográfico existente, paulatinamente a crítica descobre no processo histórico da acumulação primitiva e na abstratividade do valor que vem com ele as origens dos problemas que se busca resolver (MOREIRA, 2014, p. 9).

A História, após a guerra, começou a ser denominada pela política internacional como uma disciplina que formasse o cidadão para a paz, merecendo atenção especial tanto no currículo quanto na elaboração dos materiais didáticos. Para a UNESCO, os livros e as propostas curriculares deveriam atentar para possíveis perigos, em enfatizar "histórias de guerra",
"questões raciais e preconceituosas". A História deveria aprofundar-se em conteúdo humanístico pacifista, centrando-se nos avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade.
Partindo da influência americana na vida econômica brasileira, no decorrer das décadas de 50 e 60, o ensino de História no nível secundário, focou-se para o "espaço americano", enriquecendo o lugar da História da América, predominando a História dos Estados Unidos. A economia ganhou espaço na disciplina que iniciou o "estudo dos ciclos econômicos".
Enquanto a História era transmitida a partir da sucessão dos centros econômicos, mineração, café e industrialização. Concomitantemente introduziam se os programas de Estudos Sociais nas escolas vocacionais e experimentais deveriam predominar nessa concepção o discurso de uma educação voltada para o trabalho e de uma preparação para o mundo urbano e
industrial.

Os conteúdos de História e Geografia foram incluídos na área de Estudos Sociais e deveriam ser trabalhados nas quatro primeiras séries sob a forma de atividades integradas. Nesse sentido, NADAI (1988) faz um breve resumo dos Estudos Sociais nas escolas brasileiras:

- No início da década de 30, quando no contexto da divulgação/absorção do ideário da escola pragmática norte americana no Brasil, são realizadas as primeiras discussões sobre o assunto.
- Nas décadas de 50/60, quando a partir de uma possibilidade criada pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei número 4.024 de 20.12.1961, são instituídas as primeiras inovações na escola oficial.
- Na década de 70, quando, no contexto das políticas que se seguiram ao golpe militar de 1964, ocorreram reformas no sistema educacional abrangendo todos os graus e a criação da licenciatura curta.
- Nas décadas de 70/80, quando no bojo de sua institucionalização, ocorreu também o movimento de resistência e luta contra sua implantação.

Essas atividades deveriam ser planejadas de forma a possibilitar o estudo da realidade próxima dos alunos, de suas experiências de vida e dos grupos com os quais convivem, ou seja, da realidade concreta, para que, a partir da análise desses fenômenos e dessas experiências, eles iniciassem o processo de abstração e de formação de conceitos científicos. Essa proposta buscava adequar o estudo ao momento de desenvolvimento dos alunos que, segundo Piaget está na fase das operações concretas.

Constituem os Estudos Sociais, atividade interdisciplinar, que se processa com a História, a Geografia, Economia e Política, Sociologia e Antropologia Cultural, ciências sociais essas, cujo ensino, ministrado através de metodologia especial, tem por fim realizar valores sociais, exigidos pela época. Assim as Ciências Sociais investigam as relações humanas em função dos nossos tempos, e os Estudos Sociais servem-se do conhecimento

global delas para obter conclusões práticas, úteis à vida da sociedade... desejamos mostrar as reais possibilidades de desenvolvimento dos atributos humanos. Na obtenção desse objetivo, cabe papel de alta importância aos Estudos Sociais, como disciplina polarizadora dos valores sociais, especialmente na elaboração de um novo humanismo, capaz de abrir novos horizontes à cultura e à civilização. (GASMAN e FONSECA, 1969)

A partir dessas orientações, começou a ser realizado nas escolas um trabalho que, tendo como base um critério de ordem espacial, realiza estudos que se iniciam com a exploração da casa e da escola, passando depois pelo bairro, pela cidade, pelo município, pelo estado até chegar ao país.
A falta de uma melhor compreensão das bases dessa proposta gerou uma série de equívocos e confusões na medida em que os professores passaram a promover o estudo desses espaços paralelamente às comemorações de datas cívicas sendo que, na 4ª série, mantenha-se o ensino da História do Brasil na versão oficial.
Outro problema ocorrido foi que, em nome do estudo da realidade do aluno, do concreto, começaram a ser realizados estudos que abordavam essa realidade, mas de forma segmentada e descontextualizada, em que se generalizava em que se reproduzia o senso comum, ou se generalizavam conclusões a partir das versões simplistas e padronizadas de conceitos como os de cidade, bairro e não o seu bairro, etc.
Como reação a esses equívocos e a essas distorções, dois movimentos distintos têm sido observados em algumas escolas, principalmente da rede privada, já na década de 90.
O primeiro deles propõe que se rompa com a "tirania" do estudo baseado em áreas espaciais, partindo-se das mais próximas para as mais distantes (casa, escola, quarteirão, cidade, município, estado, país, continentes, mundo, etc).

Na tentativa de acompanhar a evolução psicológica da criança e do adolescente, adota um critério de "amplitude" do campo abrangido pelos conteúdos em conexão com os processos envolvidos na aprendizagem (...) Nas atividades as aprendizagens se desenvolvem antes sobre ações efetivas exercidas em situações concretas – e aí se incluem as habilidades de ler, escrever e contar – que pela sistematização do conhecimento; nas áreas de estudo, o concreto tende a equilibrar-se com o sistemático; e nas disciplinas, sem dúvida a categoria mais específica, as aprendizagens se fazem predominantemente pela sistematização e aplicação de conhecimentos, estabelecendo-se conscientemente o indispensável fluxo entre o saber e o fazer (...) Enquanto a atividade é processo quase puro, algo como alimento pré-digerido para quem não desenvolveu plenamente a capacidade de assimilação, a área de estudo ainda é mais processo que conteúdo e a disciplina é simultaneamente conteúdo e processo (CHAGAS, 1978, p. 197).

Na realidade próxima, de acordo com essa proposta, os meios de comunicação, em especial a televisão coloca os alunos em contato com as notícias e informações de diferentes lugares e partes do mundo, que se tornam parte da realidade imediata. Assim, dizem os defensores desse movimento, cabe ensinar as crianças desde as primeiras séries, a história de outros povos que constituem experiências significativas da História da humanidade e, portanto, necessárias e relevantes, como, por exemplo, a história dos egípcios, dos romanos, dos gregos, dos povos medievais e etc.
Nesse sentido, Ferreira (1999, p. 144) destaca que:

Como a nossa sociedade sofre um ritmo intenso de modificações, a escola e o ensino de história em especial, tem de acompanhar esse processo sob pena de transmitir conhecimentos já ultrapassados. Para isto deve incorporar os temas e as inovações tecnológicas com que os alunos já lidam no seu cotidiano. Constitui-se hoje, para os educadores do ensino fundamental e médio, um desafio muito grande ensinar alunos que têm contato cada vez maior com os meios de comunicação e sofrem a influência da televisão, rádio, jornal, videogames, [...] computador,

redes de informações e etc.

O autor, ainda enfatiza:

A utilização das metodologias ativas mais o uso do computador, como um recurso didático para o fazer cotidiano da sala de aula, contribui para a aumentar a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando-os a desenvolver atividades de pesquisa vinculadas ao ensino de história, bem como para fazer do professor um orientador/facilitador, e não o proprietário do processo de transmissão do conhecimento. O conteúdo passa, então a ser construído coletivamente com ênfase no crescimento individual e na socialização (p. 149).

A questão sobre a opção entre trabalhar com conteúdos relacionados ao que é próximo do aluno com conteúdos relacionados a experiências de povos distantes no tempo e no espaço deve ser colocada em outros termos.
Nesse sentido, Freire (2002, p. 54) enfatiza:

[...] se o conhecimento científico e a elaboração do pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da sua problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar.

De nada adianta trabalhar com conteúdos da realidade do aluno, ou da realidade de outros povos que o aluno venha a conhecer por intermédio da televisão, se eles são abordados de forma fragmentada, descontextualizada e aleatória. Isso os meios de comunicação fazem, apresentando de forma rápida e descontextualizadas notícias, entretanto, o que se propõe no estudo e conceito de História, é que se busque um entendimento mais profundo dos processos em curso.
Freire (2020, p. 94) enfatiza que apenas uma educação genuinamente libertadora tem o poder de despertar as consciências e promover a transformação social:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente
compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Assim, nesta abordagem fica inserido o propósito de instigar o educador a refletir criticamente sobre os conteúdos tradicionalmente ensinados por ele e sobre outras possíveis relevâncias dos conteúdos de História para a formação dos alunos e considerando as expectativas e os conflitos do mundo atual, que requer a formação de múltiplas identidades para a constituição de uma sociedade mais democrática, o ensino de História pode então contribuir, por meio do trabalho com os conceitos de diferença, semelhanças, transformações e permanências, para que o aluno possa compreender o eu, o outro e o nós, no presente, passado e futuro, construindo assim, a sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de História tem uma importância fundamental para a formação do educando na sociedade em que vive.
Vale destacar que o ensino de História sendo trabalhado de forma interdisciplinar, requer do educador uma postura mais crítica em relação ao conhecimento, um compromisso com o trabalho coletivo e uma posição política pedagógica, na qual este educador poderá intervir nas noções transmitidas no processo de socialização da criança, no mundo vivido fora da escola, na família e no trabalho, enfim, em seus conhecimentos prévios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br › arquivos › pdf › livro05>.
Acessado em: 10 de fev. 2025

CHAGAS, Valnir. Educação Brasileira: O Ensino de 1° e 2° Graus. Antes, Agora e Depois? São Paulo: Editora Saraiva, 1978.

FERREIRA, Carlos A. L. Ensino de História e a incorporação das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação: uma reflexão.
Revista de História Regional: Inverno, 1999.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GASMAN, Lydinéa; FONSECA, James Braga Vieira da. Guia Metodológico para cadernos MEC Estudos Sociais. Brasília, DF: FENAME - Fundação Nacional de Material Escolar-MEC, 1969.

MARTINS, Maria do Carmo. A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? São Paulo: EDUSF, 2000.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – HISTÓRIA E GEOGRAFIA. Brasília, 1997.
NADAI, Elza. Estudos Sociais no 1º grau. Revista em Aberto, Brasília, v.7, n. 37, Jan./Mar. 1988.

ZAMBONI, E. Quanto tempo o tempo tem? Campinas: alínea, 2003.

RESUMO
Neste artigo, o principal objetivo é analisar o papel do Ensino Religioso diante do crescimento da intolerância religiosa. Sendo o Brasil país de maioria cristã e, sabendo-se que, em sala de aula, o professor pode acabar impondo pontos de vista próprios, a questão-problema indaga: como evitar que isso resulte em Ensino Religioso proselitista? Como hipótese, este artigo defende a ideia de que a solução se encontra na melhor formação de professores de Ensino Religioso, os quais devem se basear nas Ciências das Religiões, garantindo ensino não confessional. Entre as justificativas, tem-se a necessidade de adequar o Ensino Fundamental, colocando-o a serviço de uma sociedade democrática, livre de preconceito e que aceite a diversidade.Sobre os procedimentos metodológicos, destacam-se as pesquisas de caráter bibliográfico e documental, por meio das quais buscou-se conhecer os principais conceitos e a linha filosófica predominante que norteiam a educação brasileira, bem como instrumentos legais que auxiliam no combate à intolerância religiosa no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso, Intolerância, Laicidade, Preconceito.

ABSTRACT
The main objective of this article is to analyze the role of Religious Education in the face of the growth of religious intolerance. Since Brazil is a country with a Christian majority and knowing that, in the classroom, teachers can end up imposing their own points of view, the problem-question asks: how can we prevent this from resulting in proselytizing Religious Education? As a hypothesis, this article defends the idea that the solution lies in better training of Religious Education teachers, who should be based on the Sciences of Religions, ensuring non-denominational teaching. Among the justifications is the need to adapt Elementary Education, placing it at the service of a democratic society, free from prejudice and that accepts diversity. Regarding the methodological procedures, bibliographic and documentary research stands out, through which we sought to understand the main concepts and the predominant philosophical line that guide Brazilian education, as well as legal instruments that help combat religious intolerance in Brazil.

KEYWORDS: Religious Education, Intolerance, Secularism, Prejudice

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988, conhecida e chamada como Constituição cidadã, apresenta uma série de garantias inerentes a dignidade humana, uma delas é a liberdade de crença e religião. Porém, o que se nota na realidade do nosso país é a presença de comportamentos preconceituosos que corroboram com o aumento de casos de intolerância religiosa, em contrapartida com as garantias constitucionais. Apesar de encontrarmos fortes evidências do multiculturalismo nacional ocasionado pelo choque cultural ocorrido desde a época da colonização, com o passar do tempo, os registros de casos de intolerância no território brasileiro apontados pelo Disque 100 mostraram-se cada vez maiores, atingindo em sua maioria os praticantes das religiões de matriz africana. Ao apontarmos os inúmeros pretextos para a ocorrência de tal prática imoral e antijurídica, nos deparamos com um relevante problema social que ameaça as diversas formas de liberdade oferecidas a todo e qualquer ser humano e asseguradas por diversos dispositivos, inclusive a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os motivos para a eventualidade desta prática são inúmeros, relacionados principalmente com a falta de conhecimento de grande parte da população sobre as minorias religiosas, reforçando estereótipos eugenistas e discriminatórios presentes no Brasil. Além disso, nota-se uma celeuma no que se refere a dissociação entre Estado e igreja, relacionado à laicidade do Estado Brasileiro. Tal fator gera

questionamentos sobre a presença de notas religiosas na política, envolvendo aspectos que favorecem as matrizes cristãs, ocasionando conflitos com as demais formas de expressões religiosas. Diante do exposto, é de suma importância o estudo das principais causas que geram a intolerância religiosa no Brasil, a fim de demonstrar à vítima os meios legais que asseguram a sua proteção, possibilitando identificar quando há casos de intolerância, ocorrendo, na maioria das vezes, de maneira velada. Com isso, haverá a disseminação de um maior conhecimento acerca das demais religiões que compõem pluralismo brasileiro, analisando a importância do Estado em si autodeclarar laica.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE RACISMO RELIGIOSO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

É preciso ir além do termo "intolerância" para definir uma violência tão direcionada às religiões de matriz africana no Brasil. O termo racismo religioso traduz com mais precisão a ameaça à liberdade e à existência que os povos de terreiro vêm sofrendo há séculos. Ou seja, o discurso de ódio e os ataques físicos acontecem justamente porque essas religiões são praticadas por pessoas negras. Para muitos o racismo religioso é definido como um conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras."

"A expressão 'racismo religioso' nasce no sistema das Nações Unidas nos anos 1960, e ela vem adquirindo conteúdo jurídico e significação volátil ao longo das décadas".

INTOLERÂNCIA E VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

A intolerância e violência religiosa são temas presentes na sociedade brasileira que exigem mais atenção ao serem discutidos no âmbito escolar, a partir dos contextos históricos. Sendo assim, abordar essa temática na escola não é tarefa fácil, visto que a demonstração e os atos de intolerância fazem parte da realidade social vivida por muitos dentro ou fora dos muros da escola. A educação básica é fundamental para o desenvolvimento educacional, pois é nesse período que se formam as opiniões e princípios do ser humano, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER) de 1997 discorrem sobre sua importância no desenvolvimento humano:

Segundo OLIVEIRA, 2001, trabalhar a intolerância na sala de aula é um desafio para os docentes, já que muitos acreditam não possuir formação, estrutura e nem conhecimento para explorar o tema com os discentes.

De acordo com MILANI, 2013, para conseguir um ambiente de tolerância no ambiente escolar, se faz necessário a) Compreender as religiões como fenômeno específico às variadas culturas, sendo que cada crença apresenta particularidades de sua civilização; b) Conhecer o contexto histórico de cada religião, tornando-se mais fácil para o estudante entender e comparar sua crença com as demais. c) Despertar o convívio afetuoso entre ambos, reproduzindo o respeito entre os variados ritos religiosos, sempre mantendo o caráter ético e moral. Diante do exposto, espera-se que o professor regente seja uma pessoa disponível ao diálogo e que seja capaz de articulá-lo, "que seja o interlocutor entre escola e comunidade." ALMEIDA, 2006.

CAPUTO, 2006, p.181-207, alerta que mesmo diante de pouca visibilidade de intolerância religiosa no contexto escolar, há vários relatos de atitudes de preconceito, discriminação e intolerância religiosa, sobretudo se a religião professada for de matriz africana ou não-cristã. Sendo assim há muito que desmistificar sobre o respeito à diversidade cultural e religiosa, podendo afirmar que solução para a intolerância e violência religiosa está também dentro dos muros da escola, pois, se a educação é tida como um dos principais meios preventivos contra a intolerância, então cabe a escola garantir um ambiente onde o respeito às diferenças ocorra de modo espontâneo. Assim, Von, 2003, p. 40, sugere algumas ações eficientes que poderão ser feitas pela escola na construção de um ambiente de consideração ao não igual.

É válido ressaltar que, entre os vários segmentos religiosos, os simpatizantes ou adeptos das religiões não cristãs, em particular as religiões de matrizes africanas, são as mais sofridas em relação ao preconceito e intolerância no Brasil. À medida que se expõe sua religião, o sujeito corre risco de experimen-

tar toda sorte de perseguições religiosas, inclusive no ambiente escolar.
Portanto, o preconceito e a discriminação são amplamente semeados dentro de instituições escolares, a falta de debate e esclarecimento dentro das escolas faz com que o problema multiplique a prática discriminatória, de maneira ampla e global.

COMBATE A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E DEFESA DO ESTADO LAICO

A intolerância religiosa representa, certamente, um dos problemas mais delicados em nosso planeta, onde o fanatismo religioso, tão entranhado em milhões de pessoas, conduz umas a realizarem, contra as outras, verdadeiras guerras, em nome, supostamente, de sua religião, como se fosse possível estabelecer, com isso, qual a religião "estaria com a razão". A questão é tormentosa e envolve o ser humano em sua mais pura essência, na medida em que são colocadas em jogo sua consciência e crença. Podemos citar a falta de bom senso e de respeito mínimo à diversidade como fatores que criam e fortalecem as situações de caos e violência vistas em todo canto do mundo, inclusive em nosso país, decorrentes de divergências que levam um ser humano, inconformado com a consciência e a crença esposadas por outro ser humano, a tentar impor-lhe a sua própria consciência e crença, o que se afigura absurdo desmotivado, inútil e ofensor à liberdade fundamental de cada pessoa.
Esse direito implicará a liberdade de ter ou adotar uma religião ou uma crença de sua escolha e a liberdade de professar sua religião ou crença, individual ou coletivamente, tanto pública como privadamente, por meio do culto, da celebração de ritos, de práticas e do ensino. 2. Ninguém poderá ser submetido a medidas coercitivas que possam restringir sua liberdade de ter ou de adotar uma religião ou crença de sua escolha. 3. A liberdade de manifestar a própria religião ou crença estará sujeita apenas a limitações previstas em lei e que se façam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral pública ou os direitos e as liberdades das demais pessoas. 4. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos países e, quando for o caso, dos tutores legais de assegurar a educação religiosa e moral dos filhos que esteja de acordo com suas próprias convicções."
Todas as pessoas e suas respectivas religiões merecem proteção e respeito. Mencionamos dispositivos de lei que se referem propriamente a cultos de matriz africana apenas a título de ilustração, para indicar a preocupação do legislador em resguardar as liberdades de cada indivíduo, inclusive com relação a diferenças humanas de consciência e de crença, e em combater a disseminação do ódio entre as pessoas, fundado em intolerância religiosa.
Convém anotar que a Lei nº 11.635/07 instituiu o dia 21 de janeiro como o "Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa". Não se pode olvidar, outrossim, que o Brasil deve adotar uma postura neutra no campo religioso, de sorte a não apoiar ou discriminar nenhuma religião. Com efeito, em consonância com a Constituição da República Federativa do Brasil e com toda a legislação que asseguram a liberdade de crença religiosa às pessoas, além de proteção e respeito às manifestações religiosas, a laicidade do Estado deve ser buscada, afastando a possibilidade de interferência de correntes religiosas em matérias sociais, políticas, culturais etc. A laicidade do Estado tem interface com diversos direitos humanos fundamentais, como a liberdade de expressão, a liberdade de crença e de não crença, a igualdade de gênero e os direitos da população LGBT, população está que sofre forte discriminação em virtude de dogmas religiosos. Aperfeiçoar a tolerância às diferenças é indispensável no regime democrático. Quando se consegue fazer valer a laicidade do Estado, preservam-se direitos fundamentais. Reconhecendo que a prática de ato de intolerância religiosa constitui violação ao Estado Democrático de Direito, que não se coaduna com a finalidade de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, esta Coordenadoria de Direitos Humanos buscará combater tais atos de intolerância e, também, contribuir para a laicidade do Estado, municiando, sempre que possível, os órgãos de execução do Ministério Público, para que adotem as providências cabíveis, a fim de preservar os direitos fundamentais

das pessoas, independentemente de sua crença religiosa.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: ASPECTOS GERAIS DE OCORRÊNCIA

esrespeito, preconceito e intolerância, estão associados racismo, xenofobia, extremismo religioso e principalmente, o desconhecimento da população sobre as práticas religiosas minoritárias. Desta forma, é evidente que a intolerância no Brasil é um problema social grave, com aspectos preocupantes a respeito de uma realidade cercada de preconceitos, onde a vítima tem sua liberdade corrompida e dignidade abalada. É importante analisar de forma intrínseca todo o desdobrar do racismo e preconceitos em relação a religião. Sabemos que o número da população que etnicamente se identifica como negras no Brasil é superior ao número das demais etnias, porém é perceptível a falta de representatividade dessa população em altos cargos, em escolas. Sendo assim, observamos que a população de pele negra no Brasil é marginalizada, suas práticas religiosas e culturais enfrentam diversas opressões e repressões. De acordo com o último censo realizado no ano de 2019 pelo Disque 100, entre os anos de 2015 e o primeiro semestre de 2019, há registros de 2722 casos de intolerância religiosa, onde as religiões de matriz africana sofreram 61% dos ataques, 23% protestantes (Evangélicos e testemunhas de Jeová), 18% Espíritas. Portanto, com base nesses dados, há presença do racismo religioso no Brasil, associado também com questões xenofóbicas, toma números e proporções alarmantes. A xenofobia também está em constante predomínio quando se trata de religião, é visto que tais aversões às religiões menos populares no meio brasileiro é um problema social que fere cada vez mais os Direitos Humanos. Ao fazermos um estudo analítico sobre questões xenofóbicas associadas a religião, veremos que é um dos pontos que mais causa ondas em massa de preconceito e racismo com religiões menos populares na sociedade brasileira. Diante das mais diversas formas de intolerância velada, é válido ressaltar que as formas de violência e discriminação ocorrem de inúmeras maneiras, seja através de ofensas, bem como através de meios que atingem a integridade física. Diante disto, existem motivos diretamente relacionados ao fundamentalismo e extremismo religioso. Conhecido por ser conceituado como uma "volta às origens" o fundamentalismo teve início no século XIX nos Estados Unidos, por meio das Congregações Protestantes, onde estas acreditavam ser necessário voltar à base 15 religiosas que a compôs primeiramente, indo contra o modernismo, liberalismo e qualquer sincretismo atual. Ao contrário do Extremismo religioso, caracterizado pela imposição sobre o outro da sua visão religiosa, utilizando-se de meios coercitivos e até mesmo políticos. Vale lembrar que o extremismo tem como ponto de partida princípios do fundamentalismo. Diante do exposto, constata-se que os atos violentos geralmente são compostos de agressões verbais, físicas e morais contra pessoas, templos ou imagens representativas das religiões. Podendo atingir crianças nas escolas, adultos e idosos, a violência tem se agravado e causado pânico nos fies adeptos de religiões de matriz africana, visto que o racismo velado tem se expandido, dificultando o reconhecimento criminal de tais ações, Intolerância e o racismo velado se apresentam de formas sutis, e da pouca efetividade de garantia do direito de liberdade de culto garantidos pela Carta Magna Brasileira. Além das violências comprovadas, e apesar de garantias de repreensão dos atos violentos pelo Código Penal Brasileiro, não tem se efetivado melhora, visto que a demanda de casos de violência física tem aumentado, como já informado. Agressões, torturas e até mesmo homicídios são deliberadamente ocorridos contra 11 pessoas de religiões afro-brasileiras. Suas consequências se apresentam na diminuição da expressão da fé de forma pública, causando problemas sociais e psicológicos pertinentes para as vítimas das ações criminosas.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO MUNDO

Os casos no cenário mundial são inúmeros e acompanham toda a história. Os cristãos estão entre os primeiros perseguidos, ainda na época do Império Romano quando o politeísmo (a crença em vários deuses) era bastante forte.

Outro fato que não pode passar despercebido é a perseguição dos judeus na Segunda Guerra Mundial, que também é conhecido por antissemitismo.
O regime nazista da Alemanha tinha uma ideia de supremacia racial e decidiu tentar exterminar todos os praticantes do judaísmo, o que culminou na morte de milhões de pessoas. O Holocausto é um dos episódios mais tristes da História.
A intolerância religiosa no Oriente Médio é mais um destaque nesse assunto, sendo o berço das principais religiões monoteístas do mundo (cristianismo, islamismo e judaísmo). A região é marcada por conflitos políticos, religiosos e sociais que duram há muitos e muitos anos.

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO BRASIL

Aqui no Brasil, nunca tivemos confrontos tão grandes quanto em outras partes do mundo. Ainda assim, não podemos considerar que a intolerância religiosa não seja um problema existente no nosso país.
Pela lei, o Estado é laico e livre de qualquer interferência relacionada à religião. Contudo, sabemos que a colonização brasileira foi muito marcada pela influência católica portuguesa.
Os indígenas e escravos não tiveram suas crenças respeitadas, além de sofrerem preconceitos em vários aspectos — especialmente por causas racistas e religiosas. Logo, a característica mais marcante de intolerância religiosa na história brasileira acabou sendo a discriminação das religiões dos povos negros, pobres e indígenas.
É claro que existem conflitos de todos os lados, seja entre espíritas e católicos, seja entre protestantes e ateus ou quaisquer outros. Mas, de forma geral, as religiões de descendência afro são as mais perseguidas, como umbanda e candomblé.

SUPERAÇÃO DE CONFLITOS COM AS DIFERENÇAS NAS ESCOLAS

As escolas, públicas ou privadas, sujeitam-se às mesmas leis educacionais: Constituição de 1988, BNCC e LDB. Na Constituição, a escola é um espaço com inviolabilidade garantida – acesso à educação e liberdade religiosa. A "sacralidade" do direito público é o ponto de partida para a convivência social. O conjunto de leis educacionais se aplica nesses espaços para que sejam ambientes de aprendizado privilegiados.
A escola deveria ser um espaço de acolhimento e respeito para o crescimento não só cognitivo, mas também emocional das crianças. Mas, as notícias demonstram que ela está permeada de racimos, intolerâncias e violências. Frequentemente, são noticiados casos de racismo religioso, preconceitos, como o da escola Clubinho das Letras. Por isso, pergunta-se: quais efeitos esse racismo que nega a contribuição cultural afro-brasileira para a formação da identidade das crianças pode gerar? Quais os prejuízos emergem, estando as crianças à mercê desse tipo de influência dentro das escolas? Na escola, convergem vários conflitos, mas sua finalidade última é a formação de futuros cidadãos, porém, fica a dúvida em relação à eficiência escolar em cumprir com sua função.
Retomar a discussão sobre a lei objetiva incentivar o trabalho pedagógico para promover conhecimentos sobre a herança afro-brasileira, trazendo à tona fatos históricos e combater as inverdades, tais como, a afirmação de que os negros vieram pacificamente ao Brasil para serem escravizados. Trata-se de um processo de desmistificação capaz de abolir com muitos preconceitos às religiões de matriz africana, o que melhoraria o quadro do racismo religioso.
O racismo religioso ou cultural é um desafio à cidadania e à democracia multifacetada brasileira. Não respeitar a liberdade religiosa garantida por lei prejudica os processos educativos de crianças ligadas às RMA, ferindo o princípio da laicidade e dificultando a percepção da riqueza cultural brasileira expressa na diversidade. "É o preconceito que ocasiona a exclusão, a segregação e a concretização do conflito" (Chaves, 2015, p. 35).
Cabe estudar o fenômeno religioso nos processos da relação social e produção cultural que ocorrem nas escolas. "Lutar pelo fim da desigualdade social e das discriminações de qualquer natureza não é exclusividade da educação escolar" (Cury, 2014, p. 66). Os processos educativos não ocorrem somente na escola, mas ela é o locus privilegiado

para combater racismo e preconceito. Nela, pode-se intervir positiva e precocemente na formação de conceitos nas crianças, mitigando o aumento do racismo em seus diferentes aspectos.

A rigidez das teorias educacionais e tradições religiosas não acompanha o dinamismo das escolas. O pulsar da escola é fonte de informações riquíssimas para entender o processo de racismo e como combatê-lo na mais tenra idade. O processo de secularização brasileiro é bastante singular, e a pluralidade de religiões é uma de suas características (Stark; Bainbridge, 2008, p. 361-403). "Nosso mundo é perigosamente polarizado em uma época em que a humanidade está intimamente interrompida – política, econômica e eletronicamente – do que em qualquer outro período" (Armstrong, 2016, p. 25). As influências seculares [4] parecem entrar em choque com as crenças religiosas. Os anseios pedagógicos parecem mais ligados às necessidades de suprir as crianças com conhecimentos para garantir desempenho no mercado empresarial do que desenvolver noções morais e de cidadania.

O ensino religioso pode ajudar na análise pedagógica das mensagens contidas na pós-modernidade, nas tendências tecnológicas e na vontade de preparação das crianças para atuar no mercado de trabalho quando adultas. Porém, nas escolas brasileiras, a relevância do ensino religioso é questionada, e parece rivalizar com os conhecimentos científicos transmitidos às crianças.

No cenário político brasileiro, há pessoas que utilizam a religião, alegando possuir as virtudes cristãs para demonstrar que são políticos honestos indicados para tal posição. Mas, no mandato, parecem ter utilizado a religião como pedágio para ascensão política. Percebeu-se isso no último processo eleitoral brasileiro – representação máxima da democracia – quando foi realizado um estado de sítio.

A opção religiosa de alguns candidatos deu-se por interesse no poder político e não na fé. "Os cidadãos profundamente religiosos pressupõem que, se os detentores de poder público forem membros de suas próprias confissões, os princípios políticos de justiça orientadores da vida em comum espelharão suas convicções religiosos particulares" (Santos, 2017, p. 78). Quando políticos com tendências religiosas alcançam posições que mudam as políticas públicas, é importante preocupar-se com os rumos que a educação pode tomar. Ao que parece, desde a polarização de 2018, no que diz respeito ao racismo religioso, o quadro político brasileiro agrava essa situação.

O campo religioso brasileiro é plural. Ele se ergue sobre os quatro pilares das heranças étnicas: negros, índios, europeus e orientais. Essa diversidade religiosa constitui a identidade brasileira e deve ser garantida por políticas públicas e leis. O desenvolvimento do cristianismo brasileiro gestou o pentecostalismo e o neopentecostalismo, que assumiram uma postura de combate às religiões de matriz africana, o que é assumido por alguns grupos políticos, que endossam a intolerância publicamente.

A ancestralidade negra põe em risco a hegemonia eurocêntrica. A ideologia vendida pelas mídias venera e reforça a supremacia branca com anúncios de produtos que alimentam a indústria e geram lucro. Isso está refletido até na venda de livros infantis.

A escola não está imune a essas disputas. Nela, perpassam conflitos sociais. "Na Bahia, vigorou uma lei até 1976 que obrigava os templos das religiões africanas a se cadastrarem na delegacia de polícia" (Santana; Moreira, 2015, p. 6). Essas leis reforçam o ideário que liga a herança afro-brasileira à marginalidade. A criança traz seus conflitos, dúvidas e preconceitos para as relações que estabelece na escola. "O conhecimento e a compreensão do que é importante culturalmente para uns, deve ser apreendido por todos e a via para tanto é o resultado entre a educação e o processo formativo do indivíduo" (Santana; Moreira, 2015, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada à luz de várias legislações educacionais que protegem estudantes e escolas das manifestações de intolerância religiosa. A BNCC orienta os conteúdos para o ensino religioso, tornando-se um recurso poderoso para combater o racismo religioso.

O ensino religioso possui oferta obrigatória, mas não frequência obrigatória. Para Junqueira (2009, p. 248) "O [ER] faz parte do

currículo [...] alicerçado aos princípios da cidadania, do entendimento do outro e da formação integral do educando". As crianças matriculadas no ER estudam a religião na ótica das Ciências das Religiões. Isso gera um ambiente e uma prática pedagógica livre de proselitismo e mais científico. Os conteúdos relacionados ao cristianismo costumam ser mais aceitos pelas escolas.

Atualmente, "a globalização e os meios de comunicação têm fomentado uma cultura secular e consumista [...] e estimulado um interesse na pesquisa da identidade cultural e religiosa" (Kwok, 2015, p. 8). O ER medeia esse diálogo e conflito de interesses através do diálogo interfé. Optou-se pelo termo diálogo interfé no lugar de diálogo inter-religioso, pois ocorre entre pessoas de credos diferentes (Kwok, 2015, p. 21). O diálogo inter-religioso define-se como diálogo entre as religiões cristãs e demais.

Em uma sociedade em constante mudança, lançar mão dos conteúdos do ER associado ao diálogo interfé pode promover uma educação reflexiva, entendimento e respeito pelo outro na convivência escolar.

QUANDO LIBERDADE DE EXPRESSÃO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA SE CONVERGEM

A faculdade de criticar princípios e doutrinas religiosas é assegurado pelo direito à liberdade de expressão, entretanto quando tais atitudes partem para as veredas das ofensas e atos violentos a terceiros em decorrência de sua crença ou segmento religioso, é visto como crime de discriminação, sendo este imprescritível e inafiançável, ou seja, é o princípio da liberdade de expressão sendo usada de maneira abusiva. Numa sociedade, a tolerância é característica essencial e inescusável, com todos aceitando e sendo aceitos com suas diferenças. Tem, portanto, o Estado o dever de coibir e punir os intolerantes, concedendo assim o direito a não discriminação (Lima, 2014). Sobre tais limites é válido ressaltar que a Intolerância Religiosa se difere da crítica religiosa, sendo a segunda a manifestação de livre opinião, resguardada e protegida pela liberdade de expressão. Versando sobre tal assunto, final do ano de 2019 o judiciário foi confrontado por um caso que gerou grande discussão onde Intolerância religiosa e a liberdade de expressão supostamente se convergiam. O especial de Natal do Porta dos fundos, com o título "A primeira tentação de Jesus", que foi ao ar no início de dezembro de 2019 na Netflix, retratando um Jesus pouco ortodoxo, fora dos padrões da bíblia e irreverente, gerou grande revolta entre os fiéis do cristianismo. Após o lançamento, a Associação Centro Dom Bosco de Fé e Cultura ajuizou ação civil pública visando a proibição da transmissão do programa e a condenação da porta dos fundos e da Netflix ao pagamento de indenização por danos morais, alegando a ofensa à honra e a dignidade de "milhões de católicos brasileiros". Tal pedido foi indeferido pelo juízo da 16° Vara Cível do Rio de Janeiro e pelo desembargador plantonista do TJ-RJ, todavia, ele determinou que ao início do programa ou em anúncios versando sobre o assunto, fosse inserido um aviso para informar que se tratava de "uma sátira que envolve valores caros e sagrados da fé cristã". O relator do agravo de instrumento da associação Dom Bosco determinou a retirada do programa do ar, argumentando que a medida seria conveniente para "acalmar ânimos"

A decisão do Supremo Tribunal Federal não caracterizou o Episódio Especial de Natal do Porta dos fundos como um ato de Intolerância Religiosa, observando isto, é necessário compreender que o princípio à Liberdade de Expressão é um direito amplo que protege não somente as informações consideradas como não ofensivas, agradáveis, que estão de acordo com a opinião da maioria, mas também aquelas que "possam causar transtorno, resistência, inquietar as pessoas, pois a democracia somente existe a partir da consagração do pluralismo de ideias e pensamentos, da tolerância de opiniões e do espírito aberto ao diálogo" diz Alexandre de Moraes (2004). Entretanto é preciso ser cauteloso com a expressão de pensamentos e críticas as religiões, pois o que separa a Liberdade de expressão da Intolerância Religiosa é uma linha tênue, não devendo usar de tal garantia constitucional para disfarçar o ódio e a violência aos que seguem um viés ideológico diferente.

CONCLUSÃO

Ante o exposto, conclui-se que os diferentes meios de propagação da intolerância religiosa têm extrema relação com a falta de conhecimento sobre a pluralidade religiosa brasileira, influenciada por questões xenofóbicas, racistas, extremistas e, além de tudo fundamentalistas, onde o Estado tem papel fundamental no combate a essas práticas, porém, é necessário maior representatividade das minorias religiosas no que se diz respeito as bancadas políticas, para que assim os mais diversos povos e culturas sejam notadas em todos os seus aspectos.

Ademais, há extrema necessidade em investimentos nas políticas públicas inclusivas, a fim de que todas as práticas religiosas sejam realmente incluídas e respeitadas no território brasileiro, havendo divulgação cultural em todos os meios utilizados pela mídia, com a propagação de ideais que possam contribuir para a significativa redução do número de casos de intolerância religiosa.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Cláudio A. O Ensino Religioso como mecanismo de combate à intolerância religiosa no Brasil. Revista CPAH, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 293-305, 2022.

ALBUQUERQUE, Kristine K. O lugar do outro nas intolerâncias: raça, etnia e gênero como marcadores nas (in) expressões de fé e religiosidade. Revista Ciências Sociais e Religião, Campinas, v. 22, p. 1-21, 2020.

ALMEIDA, Ricardo S.; SANTOS, Cristiano S.; OLIVEIRA, Clerton Q. Ensino Religioso: desafios dos docentes em ministrar aulas com a temática religiosidade afro-brasileira. Revista Unitas, Vitória, v. 9, n. 2, p. 3-25, 2021.

BASTOS, Celso R. Curso de Direito Constitucional. 22. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

BORIN, Luiz C. História do Ensino Religioso no Brasil. Santa Maria: UAB, 2018.

BRANDENBURG, Laude E. A epistemologia do Ensino Religioso, suas limitações e abrangências: a confluência da educação e a religião na escola. Revista Interações, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 221-229, 2013.

BRASIL, Taciana. Ensino Religioso e religiosidade: perspectiva da terra das alterosas. Revista Plura, Campo Grande, v. 13, n. 1, p. 183-201, 2022.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Disponível em: https://www.trt2.jus.br/geral/tribunal2/LEGIS/Decreto/4228_02.html#:~:text=Publicado%20no%20DOU%20de%2014%2F05%2F2002%20Institui%2C%20no%20%C3%A2mbito,o%20Programa%20Nacional%20de%20A%C3%A7%C3%B5es%20Afirmativas%20e%20d%C3%A1. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Diversidade religiosa e direitos humanos. 3. ed. Brasília: União Planetária, 2013.

BRASIL. Relatório sobre intolerância e violência religiosa no Brasil (2011-2015): resultados preliminares. Brasília: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRITO, Renata S.; BARROZO, Marcelo A. A. V. O preconceito religioso e a liberdade de pensamento e de expressão das religiões de matriz africana no município de Porto Velho/RO: compreensões a partir da perspectiva do racismo estrutural. Revista Científica, Fortaleza, v. 10, n. 218, p. 1-23, 2022.

BURITY, Joanildo. Minorias religiosas: identidade e política em movimento. Revista Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, v. 1, n. 40,

p. 9-17, 2020.

CRUZ, Maritana D.; ALMEIDA, Letícia F. I. Eu respeito o seu amém, mas você respeita o meu axé? A presença (des) oculta do racismo religioso nas escolas. Revista Em Favor da Igualdade Racial, Rio Branco, v. 5, n. 2, p. 68-79, 2022.

FERNANDES, Nathália V. E. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. Revista Calundu, Brasília, v. 1, n. 1, p. 117-136, 2017.

FILIZOLA, Gustavo J.; BOTELHO, Denise M. Lei n. 10.639/2003: caminhos para a desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 59-78, 2019.

FIOROTTI, Silas. Intolerância religiosa dos evangélicos na educação básica: breve análise de alguns casos. Revista Interritórios, Caruaru, v. 5, n. 9, p. 213-231, 2019.

FONSECA, Alexandre B. Primeiras análises dos dados do Relatório sobre Intolerância e Violência Religiosa no Brasil (2011-2015). In: VALOIS, Luislinda. (org.). Estado laico, intolerância e diversidade religiosa no Brasil. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

JESUS, Gabriel H. V. A.; MAIA, Maria C. Z. O papel do estado no combate à intolerância religiosa: efetivação do direito à liberdade religiosa para as religiões de matriz africana. Revista JurisFIB, Bauru, v. 12, n. 12, p. 35-48, 2021.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; RODRIGUES, Edile M. F. A formação do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um Componente Curricular. Revista Pistis Práxis, Teologia Pastoral, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 587-609, 2014.

LANZA, Fábio; RODRIGUES, Franciele; SILVA, Ileizi L. F. Diversidade religiosa nas escolas públicas: olhares para a formação de professores. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS RELIGIOSAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO (LERR/UEL), VI, 2017, Londrina. Anais... Londrina: LERR, 2017.

LINS, Maike; et al. Uma abordagem constitucional sobre Liberdade de expressão religiosa e o discurso do ódio. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/54130/uma-abordagem-constitucional-sobre-liberdade-de-expressao-religiosa-e-o-discurso-do-odio. Acesso em: 26 dez. 2022.

MADUREIRA, Ana F. A.; BRANCO, A. U. Identidades sexuais não-hegemônicas: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 81-90, 2007.

MARINHO, Paula M. C. Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 37, n. 2, p. 489-510, 2022.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 10. ed. São Paulo: Cortez: 2000.

MÜLLER, Tânia M. P.; COSTA, Ana A. S. Laicidade e religiões de matrizes africanas na escola: percepções docentes. Laplage em Revista, Sorocaba, v. 2, n. 3, p. 23-37, 2016.

NASCIMENTO, Bruno R. M. O Ensino Religioso e seus modelos epistemológicos. Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 3, n. 6, p. 1-17, 2016.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância religiosa. São Paulo: Sueli Carneiro, 2020.

OLIVEIRA, Arthur L.; LOBATO, Glauber A. B. A intolerância religiosa e o preconceito racial nas escolas: reflexões sobre a importância da atuação docente. Revista Sacrilegens, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 394-405, 2019.

PASSOS, João D. Ensino Religioso: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas. 2007.

PILÃO, Valéria; FALEIROS, Juliana L. Racismo religioso na sociedade brasileira: reflexo da democracia restrita. Revista Brasileira de História das Religiões, Maringá, v. 15, n. 43, p. 77-96, 2022.

RAMOS, Leonardo; RAMOS, Érica M. F.; SOARES, André. O Ensino Religioso na educação escolar: contribuição para a formação cidadã. Revista Composição, Campo Grande, v. 3, n. 26, p. 9-33, 2022.

RAPOSO, Patrícia L.; ALMEIDA, Roberta S.; SANTOS, Simone C. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. Revista Práxis Educativa, São Paulo, v. 16, p. 1-19, 2021.

ROCHA, Marcos; OLIVEIRA, Christian D. M. Intolerância religiosa, educação e diálogo: geografia escolar e os dilemas do cotidiano. Revista EDUFOR, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 200-219, 2018.

RODRIGUES, Ozaias S. Repensando os ataques às religiões afro: uma breve discussão sobre o conceito de racismo religioso no Candomblé. Revista Tempo Amazônico, Macapá, v. 8, n. 1, p. 29-46, 2020.

SALLES, Walter; GENTILINI, Maria A. Desafios do Ensino Religioso em um mundo secular. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 856-875, 2018.

SANTOS, Alberto P. Introdução à geografia das religiões. Revista Espaço e Tempo, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 21-33, 2002.

SANTOS, Marinalda A. R. O Ensino Religioso nas práticas pedagógicas em uma perspectiva de educação popular. Revista Plura, Campo Grande, v. 10, n. 2, p. 165-184, 2019.

SILVA, José A. Curso de Direito Constitucional positivo. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

SILVA, Ronald L. Novos panoramas para o ensino religioso: uma análise do modelo das Ciências da Religião para o Ensino Religioso nas escolas públicas, tendo em vista os aspectos da transdisciplinaridade, transreligiosidade e pluralismo religioso. São Paulo: UMSP, 2017.

SIMÕES, Anélia S. M.; SALAROLI, Tatiane P. O retrato da intolerância religiosa no Brasil e os meios de combatê-la. Revista Unitas, Vitória, v. 5, n. 2, p. 411-430, 2017.

SOUZA, André R. A busca ecumênica de apoio aos adeptos dos cultos afro-brasileiros vitimados por intolerância. Revista Tempo Social, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 83-104, 2022.

SOUZA, Paulo C. A. Educar-se ao mundo: percepções acerca das africanidades. Revista Espaço Acadêmico, São Paulo, n. 106, p. 149-159, 2010.

SOUZA, Anselmo C.; MORAES, Maria C. L. O papel do professor de Ensino Religioso no combate ao racismo, à injúria racial e ao preconceito às religiões de matriz africana. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA, II, 2021. Anais... São Paulo: CIIEE. São Paulo: CIIEE, 2021.

TESSAROLE, Cristina L. Contextos do Ensino Religioso que potencializam o racismo religioso. Revista Unitas, Vitória, v. 9, n. 2, p. 25-45, 2021.

TORRES, Rusiane S.; CARVALHO, Guilherme P. Ensino Religioso e as religiões afro-brasileiras: visões de um professor. Revista Educa, Porto Velho, v. 6, n. 16, p. 173-189, 2019.

TUONO, Nadiele E. F.; VAZ, Marta R. T. O racismo no contexto escolar e a prática docente. Revista Debates em Educação, Maceió, v. 9, n. 18, p. 204-216-, 2017.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2008.

VON, Cristina. Cultura de paz: o que os indivíduos, grupos, escolas e organizações podem fazer pela paz no mundo. São Paulo: Petrópolis, 2003.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO ENSINO DE HISTÓRIA: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA

CLAUDIA BOTELHO BARBOSA DA SILVA

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a relevância da educação antirracista no ensino de História, enfatizando seu papel essencial na desconstrução do racismo estrutural ainda presente nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e nos currículos escolares tradicionalmente eurocentrados. Fundamentado em referenciais teóricos como Sueli Carneiro, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Paulo Freire, o estudo analisa as formas sutis e naturalizadas pelas quais o racismo se manifesta na cultura escolar e examina como a legislação educacional brasileira — especialmente após a promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 — busca enfrentar essas desigualdades históricas.
Discute-se, ainda, os desafios enfrentados por professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para incorporar práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e valorizem as contribuições históricas, sociais e culturais de populações negras e indígenas. O texto defende a urgência de uma revisão crítica dos currículos escolares, visando a inclusão de múltiplas perspectivas históricas que rompam com o silenciamento de vozes subalternizadas. Assim, o ensino de História é compreendido como um campo de disputa simbólica e política, no qual a atuação docente crítica, reflexiva e engajada se configura como fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e inclusiva.

Palavras-chave
Educação antirracista; Ensino de História; Racismo estrutural; Formação docente; Currículo escolar.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, cultural e política, é constituída como espaço de disputas simbólicas, onde se constrói e se reproduz a memória social, os valores coletivos e as identidades históricas de um povo. No Brasil, país marcado pela colonialidade do poder, pela escravidão de mais de três séculos e pela persistência do racismo estrutural, a escola — e particularmente o ensino de História — ocupa um lugar estratégico na construção de subjetividades, ora legitimando narrativas hegemônicas eurocentradas, ora tensionando-as com epistemologias insurgentes. A partir dessa perspectiva crítica, torna-se imprescindível discutir a função social do ensino de História na promoção de uma educação antirracista, que não apenas reconheça a pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira, mas que confronte os mecanismos de silenciamento, apagamento e desumanização dos povos negros e indígenas ao longo dos tempos.

O ambiente escolar, longe de ser neutro ou despolitizado, reflete e atualiza, cotidianamente, as relações de poder e as desigualdades históricas presentes na sociedade. Assim, o currículo, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas e os discursos institucionais tornam-se dispositivos por meio dos quais o racismo estrutural se manifesta de forma velada ou explícita, reproduzindo estereótipos, excluindo saberes e reafirmando um modelo de sujeito universal — branco, europeu, masculino e cristão — como referência normativa. Como destaca Sueli Carneiro (2003), o racismo à brasileira se sustenta pela lógica da negação e da invisibilidade, o que faz da escola um território tanto de reprodução quanto de possibilidade de resistência.

A promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representou, nesse cenário, um marco legal e político na luta por uma educação que reconheça e valorize a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tais legislações são frutos de décadas de mobilização de movimentos sociais negros e indígenas, que denunciaram a ausência histórica desses povos nos currículos escolares e reivindicaram a democratização do conhecimento. Contudo, a mera existência da norma jurídica não garante sua efe-

tividade no cotidiano escolar. Como aponta Nilma Lino Gomes (2012), é preciso compreender que a efetivação de uma educação antirracista exige uma mudança profunda na concepção de currículo, na formação docente e nas práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços legais e do crescente debate público sobre racismo, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para incorporar uma abordagem crítica da questão racial no ensino de História. Tais desafios incluem a ausência de formação inicial e continuada com enfoque antirracista, a escassez de materiais didáticos comprometidos com a pluralidade epistemológica, a resistência de parte das instituições escolares e o medo de enfrentar temas considerados "sensíveis" ou "polêmicos". A pesquisa de Munanga (2004) denuncia que os currículos brasileiros continuam a privilegiar uma narrativa eurocêntrica da história, na qual os povos africanos e indígenas aparecem de forma estereotipada, fragmentada e subalternizada — quando não são simplesmente ignorados.

Nesse contexto, o ensino de História deve ser compreendido como uma prática pedagógica e política, que não se limita à transmissão linear de eventos passados, mas que se propõe a desnaturalizar o presente, problematizar os processos históricos de exclusão e construir novas possibilidades de pertencimento e identidade. Paulo Freire (1996), ao defender uma pedagogia da autonomia e da conscientização, propõe que o educador atue como sujeito ético e transformador, capaz de romper com o fatalismo histórico e de fomentar a construção coletiva de conhecimentos críticos, vinculados à realidade social dos educandos.

Por isso, o ensino de História com perspectiva antirracista exige do professor um posicionamento político-pedagógico claro, que reconheça a escola como território de disputa e o currículo como campo de embate entre diferentes visões de mundo. Trata-se de um compromisso com a pluralidade de vozes, com o enfrentamento das desigualdades raciais e com a promoção da justiça social como horizonte educativo. A adoção de práticas pedagógicas críticas, interseccionais e decoloniais torna-se, assim, condição indispensável para a formação de sujeitos historicamente situados, capazes de compreender as relações de poder que estruturam a sociedade e de agir para transformá-las.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os caminhos possíveis para a construção de uma prática docente antirracista no ensino de História, com base em referenciais teóricos e legais, bem como nas contribuições dos movimentos sociais que protagonizam essa luta. Busca-se compreender os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, refletir sobre a formação docente e apresentar estratégias pedagógicas que promovam o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e políticas dos povos negros e indígenas. Por fim, pretende-se reafirmar o ensino de História como espaço privilegiado de reconstrução de narrativas e de promoção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e inclusiva.

DESENVOLVIMENTO

1. Racismo estrutural e suas manifestações no espaço escolar

O racismo estrutural pode ser compreendido como uma engrenagem de dominação racial historicamente construída, que se infiltra nos diversos sistemas sociais, naturalizando desigualdades e hierarquias raciais de maneira persistente e invisibilizada. No contexto brasileiro, esse fenômeno encontra raízes profundas na formação colonial e escravocrata do país, cujas marcas ainda são perceptíveis nas relações sociais, nos dispositivos legais, nos sistemas educacionais e nos discursos que moldam a vida cotidiana. Tal estrutura de poder não se sustenta apenas por atos individuais de preconceito, mas por meio de um sistema institucionalizado que beneficia determinados grupos raciais – principalmente os brancos – em detrimento de outros, especialmente negros e indígenas.

Kabengele Munanga (2004) aponta que o racismo estrutural opera como um sistema de privilégios e desvantagens racialmente distribuídos, que se atualiza por meio de normas, práticas e representações sociais aparentemente neutras. Essa lógica é inter-

nalizada pela sociedade e reproduzida inclusive por aqueles que, muitas vezes, não se reconhecem como agentes do racismo. O autor alerta que a manutenção do status quo racial se dá, em grande medida, pelo apagamento das discussões sobre desigualdade racial no interior das instituições, o que reforça o ciclo de exclusão e marginalização dos sujeitos racializados.

Sueli Carneiro (2003), por sua vez, contribui para esse debate ao evidenciar que o racismo no Brasil possui um caráter velado e simbólico, diferentemente de outros contextos históricos marcados por legislações abertamente segregacionistas, como o apartheid sul-africano ou as leis de Jim Crow nos Estados Unidos. No entanto, o fato de ser menos ostensivo não o torna menos eficaz. Pelo contrário: o racismo brasileiro opera por meio de dispositivos sutis, como a negação da existência do racismo, a culpabilização da vítima e a ideia falaciosa de que a miscigenação eliminou as desigualdades raciais. Esses mecanismos atuam de forma poderosa na produção social da inferiorização da população negra, minando suas possibilidades de ascensão e reconhecimento social.

No ambiente escolar, espaço social de reprodução e também de contestação de saberes e valores, o racismo estrutural se manifesta de forma multifacetada. Ele está presente na invisibilização de conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena, na escassez de representatividade positiva nos livros didáticos, na naturalização de estereótipos e na expectativa reduzida em relação às capacidades cognitivas de estudantes negros. Além disso, práticas pedagógicas aparentemente neutras frequentemente ignoram as especificidades étnico-raciais dos alunos, favorecendo uma perspectiva universalista e homogênea que perpetua o epistemicídio das tradições negras e indígenas.

A escola, como lembra Munanga (2005), deveria desempenhar um papel transformador na luta contra o racismo. No entanto, muitas vezes ela atua como reprodutora de preconceitos, seja por meio de currículos eurocentrados, seja pela ausência de formação crítica dos profissionais da educação. Situações como a tolerância a piadas racistas, o silenciamento diante de episódios discriminatórios e a falta de intervenções pedagógicas antirracistas são exemplos de como a cultura institucional pode reforçar o racismo estrutural mesmo sem intenção declarada.

As consequências dessas práticas são profundas e afetam diretamente o desenvolvimento subjetivo, acadêmico e social de estudantes negros. Crianças e adolescentes são frequentemente associadas à indisciplina, à hiperatividade ou à agressividade, sendo alvos preferenciais de punições e advertências. Essa construção racializada da identidade estudantil contribui para a evasão escolar, a baixa autoestima e o sentimento de não pertencimento. Sueli Carneiro (2003) enfatiza que o impacto psíquico dessas violências simbólicas é devastador, especialmente quando a instituição educacional, em vez de combater tais práticas, as normaliza ou ignora.

No campo do ensino de História, as implicações do racismo estrutural são particularmente evidentes. A predominância de uma narrativa eurocentrada, que exalta figuras brancas como heróis civilizatórios e marginaliza ou silencia as contribuições de povos africanos e indígenas, reforça uma visão hierarquizante da humanidade. Os africanos, por exemplo, são frequentemente apresentados exclusivamente como escravizados, sem protagonismo, agência histórica ou complexidade cultural. As populações indígenas, por sua vez, tendem a ser retratadas de forma folclorizada ou como sociedades do passado, desconsiderando suas lutas atuais por território, identidade e direitos.

Nilma Lino Gomes (2012) observa que essa ausência ou abordagem superficial das histórias afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares expressa a persistência de uma lógica racial excludente, que desumaniza e marginaliza sujeitos não brancos. Para a autora, é urgente romper com a naturalização da centralidade branca nos conteúdos escolares e construir uma pedagogia que reconheça e valorize as múltiplas identidades étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira.

Nesse sentido, o combate ao racismo estrutural no espaço escolar exige mais do que a adoção pontual de datas comemorativas ou

eventos temáticos. É necessário um compromisso político e epistemológico com a transformação das bases que sustentam o sistema educacional, passando pela formação antirracista de professores, pela revisão crítica dos materiais didáticos, pela inclusão de intelectuais negros e indígenas como produtores de conhecimento e pela criação de espaços de escuta e acolhimento das vivências dos estudantes racializados. Só assim será possível transformar a escola em um espaço de resistência, emancipação e justiça racial.

2. A legislação educacional como instrumento de enfrentamento ao racismo

A incorporação de uma abordagem antirracista no sistema educacional brasileiro não decorre de concessões espontâneas do Estado, mas sim do resultado de lutas históricas travadas por movimentos sociais, especialmente o movimento negro. Essa mobilização política, que remonta ao período pós-abolição e se intensificou nas décadas de 1970 e 1980 com o fortalecimento das organizações negras em meio à redemocratização do país, teve como uma de suas principais pautas a denúncia do silenciamento da população negra nos currículos escolares e a reivindicação por uma educação que valorizasse a diversidade étnico-racial brasileira.

Nesse contexto, a legislação educacional surge como uma ferramenta institucional de enfrentamento ao racismo estrutural e de promoção da equidade racial. O ordenamento jurídico brasileiro, ao reconhecer a presença e a importância histórica e cultural de povos negros e indígenas na formação nacional, rompe, ao menos no plano normativo, com a lógica monocultural, branca e eurocentrada que por séculos dominou os espaços escolares.

A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008: avanços normativos na valorização da diversidade étnico-racial

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco fundamental nesse processo. Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), a nova legislação instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas da Educação Básica. Tal medida visou não apenas reparar um apagamento histórico sistemático, mas também reconfigurar os currículos escolares, introduzindo uma perspectiva crítica e plural que valorizasse o protagonismo negro na formação da sociedade brasileira.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse escopo, incorporando também o ensino da História e Cultura dos povos indígenas, reconhecendo a centralidade dessas populações na construção do Brasil e reafirmando o direito à memória e à identidade como componentes fundamentais de uma educação democrática. Essas legislações, como destaca Gomes (2012), representam uma inflexão paradigmática ao afirmarem a pluralidade étnico-racial como princípio pedagógico e direito fundamental dos estudantes.

Tais medidas legais não são apenas instrumentos técnicos de regulação, mas símbolos de uma nova concepção de educação, comprometida com os princípios da justiça social, dos direitos humanos e da igualdade racial. Elas convocam a escola a desempenhar um papel ativo na desconstrução de estigmas raciais e na construção de subjetividades afirmativas, rompendo com a lógica excludente de um currículo hegemônico.

Avanços e limitações na aplicação das leis no cotidiano escolar

Apesar do avanço normativo, a distância entre a legislação e a prática pedagógica cotidiana nas escolas brasileiras continua a ser um desafio substancial. Diversos estudos apontam para a dificuldade de efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, seja pela ausência de políticas públicas robustas, seja pelas limitações estruturais e formativas do corpo docente. A resistência de parte dos educadores, associada à falta de formação crítica e à escassez de materiais didáticos adequados, compromete a implementação coerente e efetiva dessas propostas.

Munanga (2005) é enfático ao afirmar que a resistência institucional à aplicação dessas leis revela não apenas uma lacuna técnica, mas uma negação política do direito à educação das relações étnico-raciais. Para o autor, a ausência de vontade política por parte das secretarias de educação e das gestões

escolares contribui para que a temática racial continue sendo tratada como periférica, pontual ou meramente decorativa, muitas vezes limitada a eventos como o Dia da Consciência Negra.

É nesse sentido que se evidencia a fragilidade da formação inicial dos professores, cuja matriz curricular, em muitos cursos de licenciatura, ainda desconsidera a abordagem das relações étnico-raciais como dimensão central da prática pedagógica. A formação continuada, por sua vez, muitas vezes se limita a ações esporádicas, sem articulação com um projeto pedagógico antirracista sistemático.

Políticas públicas e diretrizes para a implementação da educação das relações étnico-raciais

Com o intuito de operacionalizar as leis em questão, foram desenvolvidas diversas políticas públicas, dentre as quais se destaca o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, publicado pelo Ministério da Educação. Esse documento orienta as redes de ensino na elaboração de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial, propondo ações como formação de professores, revisão de materiais didáticos, produção de conteúdos audiovisuais e incentivo à pesquisa sobre a temática.

Além disso, políticas como o Programa de Ações Afirmativas nas universidades e a criação de centros de estudos afro-brasileiros e indígenas têm contribuído para ampliar o debate racial no meio acadêmico e fortalecer uma pedagogia crítica e decolonial. Contudo, como salienta Silva (2014), essas políticas muitas vezes enfrentam problemas de continuidade e financiamento, sendo desarticuladas por mudanças de governo ou por visões conservadoras que rejeitam a centralidade da questão racial na educação.

A descontinuidade das ações e a fragilidade institucional para garantir sua sustentabilidade revelam o caráter ainda incipiente do compromisso do Estado brasileiro com a educação antirracista. A permanência de uma estrutura educacional excludente exige, portanto, políticas estruturais que articulem legislação, formação, financiamento e acompanhamento sistemático.

O papel dos movimentos sociais na construção das legislações antirracistas

A origem e a força das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não podem ser compreendidas sem o protagonismo histórico dos movimentos sociais negros e indígenas, que, ao longo do século XX, lutaram incansavelmente pela democratização do conhecimento e pela valorização das memórias silenciadas. Essas legislações não foram concessões, mas conquistas políticas fruto de décadas de resistência, articulação e denúncia das desigualdades raciais no campo da educação.

Como aponta Sueli Carneiro (2003), o movimento negro sempre defendeu uma educação emancipadora, que revelasse o papel central dos africanos e de seus descendentes na formação do Brasil, e que enfrentasse o racismo não apenas como um problema moral, mas como uma estrutura de poder e dominação. As leis, portanto, são expressões institucionais de um processo coletivo de reivindicação de direitos e reconhecimento, que reposiciona os sujeitos negros e indígenas como agentes históricos e epistemológicos.

Nesse sentido, a atuação dos movimentos sociais deve ser compreendida como parte integrante do processo educativo: eles produzem saberes, tensionam estruturas, formam sujeitos políticos e transformam realidades. A escola que almeja uma prática antirracista precisa, portanto, dialogar com essas experiências e reconhecê-las como legítimas fontes de produção de conhecimento.

3. A formação docente e os desafios para uma prática antirracista

A implementação de uma educação antirracista nas escolas brasileiras depende diretamente da formação crítica e comprometida dos docentes. No entanto, ainda há um descompasso entre as exigências de uma educação voltada para as relações étnico-raciais e a realidade dos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Formação inicial e continuada: lacunas e possibilidades

A formação inicial dos professores, em especial nos cursos de licenciatura em História,

ainda é marcada por uma abordagem eurocêntrica, que marginaliza saberes e produções epistêmicas africanas, afro-brasileiras e indígenas. De acordo com Gomes (2012), "as instituições formadoras precisam urgentemente repensar seus currículos e metodologias, de forma a incluir de maneira crítica as temáticas étnico-raciais e os debates sobre racismo, discriminação e desigualdade" (GOMES, 2012, p. 89).

Além disso, a formação continuada, essencial para o aperfeiçoamento profissional, nem sempre contempla as especificidades da educação das relações étnico-raciais. Muitas das formações oferecidas pelos sistemas de ensino ainda são pontuais, descontextualizadas ou tratam o tema como algo periférico.

Falta de preparo para lidar com questões étnico-raciais no ensino de História

Essa carência na formação resulta na insegurança de muitos docentes ao abordar a temática racial em sala de aula. Muitos professores relatam não se sentirem preparados para discutir racismo, escravidão, identidade negra ou cultura afro-brasileira de maneira crítica e sensível, o que contribui para o silenciamento dessas questões no currículo. Como aponta Silva (2014), "a ausência de formação específica contribui para o medo de errar, o que muitas vezes leva o professor à omissão" (SILVA, 2014, p. 73).

No ensino de História, essa limitação torna-se ainda mais evidente, visto que a abordagem tradicional tende a reforçar a visão dos africanos e indígenas como sujeitos passivos, enquanto as contribuições civilizatórias desses povos são negligenciadas.

A importância da sensibilização e da capacitação crítica do professor

Uma prática antirracista exige mais do que conhecimento técnico. Requer sensibilidade, escuta ativa, compromisso político e ética pedagógica. O professor precisa ser capaz de reconhecer seus próprios preconceitos, problematizar o racismo institucional e assumir seu papel como agente de transformação. Como afirma Gomes (2005), "formar professores para a diversidade étnico-racial implica, antes de tudo, formar sujeitos conscientes do lugar que ocupam na reprodução ou na superação das desigualdades raciais" (GOMES, 2005, p. 116).

Nesse sentido, a sensibilização e a capacitação crítica devem ser vistas como dimensões integradas da formação docente. É necessário criar espaços de diálogo, reflexão e construção coletiva de práticas pedagógicas que valorizem a cultura e a história dos povos afrodescendentes e indígenas.

Propostas para formação de professores comprometidos com a equidade racial

A formação de professores antirracistas passa por mudanças curriculares nos cursos de licenciatura, com a inserção obrigatória de disciplinas voltadas às relações étnico-raciais, conforme indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Também é fundamental que os programas de formação continuada promovam oficinas, rodas de conversa, análise de materiais didáticos, estudos de caso e outras metodologias participativas.

Gomes (2012) propõe uma formação que "considere os contextos locais e as vivências dos educadores, valorizando o saber da experiência e articulando teoria e prática" (GOMES, 2012, p. 92). Além disso, ela defende que a construção de uma prática antirracista precisa estar alinhada ao projeto político-pedagógico da escola e contar com o apoio institucional para sua efetivação.

4. O ensino de História como espaço de disputa de narrativas

O ensino de História desempenha um papel central na construção das identidades, no fortalecimento do sentimento de pertencimento e na formação da consciência crítica dos estudantes. Por isso, não é um campo neutro. O conteúdo histórico ensinado nas escolas reflete disputas simbólicas e políticas em torno de quais narrativas devem ser legitimadas e quais devem ser silenciadas.

A crítica ao currículo eurocêntrico e às "grandes narrativas" da História

Durante muito tempo, o currículo de História nas escolas brasileiras foi dominado por uma perspectiva eurocêntrica, que privilegiava acontecimentos, personagens e valores ligados à Europa ocidental, em detrimento das experiências de outros povos. Essa abordagem, centrada nas chamadas "grandes narrativas" — como o progresso, a civilização e a modernidade — reforça uma visão linear, homogênea e excludente da história,

apagando contribuições fundamentais de grupos subalternizados.

Segundo Bittencourt (2009), "as narrativas hegemônicas da história escolar consolidam uma identidade nacional que, muitas vezes, exclui ou inferioriza os povos afrodescendentes e indígenas" (BITTENCOURT, 2009, p. 77). Ao repetir uma lógica colonial, o currículo tradicional contribui para o fortalecimento do racismo estrutural, naturalizando hierarquias raciais.

Inserção de temas e sujeitos historicamente marginalizados: povos africanos, afro-brasileiros e indígenas

A crítica ao currículo tradicional abriu espaço para propostas de um ensino de História mais plural e inclusivo. A incorporação de temas relacionados às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas possibilita o reconhecimento desses povos como sujeitos históricos, dotados de agência, saberes e culturas próprias. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 desempenham papel importante nesse processo, ao obrigarem o ensino dessas histórias nas escolas.

De acordo com Oliveira (2015), "romper com o silenciamento das experiências negras e indígenas é fundamental para que os estudantes compreendam a complexidade da formação do Brasil e superem estereótipos herdados da colonização" (OLIVEIRA, 2015, p. 64). A inserção dessas temáticas deve ocorrer de forma transversal e crítica, fugindo de visões folclorizadas ou meramente celebratórias.

Valorização da história oral, das fontes plurais e da memória coletiva

Para uma prática efetivamente antirracista e descolonizadora, é necessário ampliar as fontes utilizadas no ensino de História. A história oral, por exemplo, permite o acesso a narrativas silenciadas, transmitidas pelas comunidades por meio da tradição, da fala, do canto, das práticas rituais e da memória. Essa metodologia aproxima os alunos de experiências concretas de sujeitos historicamente excluídos da história oficial.

Trouillot (2016) argumenta que "o silêncio histórico não é apenas ausência de registro, mas produto de uma estrutura de poder que decide o que merece ser lembrado e o que deve ser esquecido" (TROUILLOT, 2016, p. 29). Nesse sentido, utilizar fontes plurais — como relatos orais, fotografias, arte, músicas e literatura — contribui para democratizar o conhecimento histórico e legitimar múltiplas vozes.

A História como ferramenta para a construção de identidade e pertencimento

Quando o ensino de História valoriza as origens africanas e indígenas, promove a construção de uma identidade coletiva mais inclusiva, diversa e democrática. Para os estudantes negros, indígenas e de outras comunidades marginalizadas, ver suas histórias e culturas reconhecidas no currículo escolar é fundamental para o fortalecimento da autoestima e do pertencimento.

Gomes (2003) destaca que "a escola deve ser um espaço de valorização da identidade racial e de promoção de práticas pedagógicas que afirmem positivamente a história e a cultura dos grupos historicamente discriminados" (GOMES, 2003, p. 29). A História, assim, deixa de ser apenas um acúmulo de informações e passa a ser uma ferramenta potente para a transformação social e para a construção de subjetividades mais conscientes e engajadas.

5. Caminhos para uma prática pedagógica antirracista no ensino de História

O enfrentamento ao racismo no espaço escolar passa, necessariamente, pela adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, descolonizem o currículo e coloquem em evidência os sujeitos historicamente marginalizados. No ensino de História, isso significa romper com abordagens eurocêntricas e incorporar metodologias críticas e inclusivas, capazes de transformar a escola em um espaço de resistência e emancipação.

Metodologias ativas e experiências pedagógicas antirracistas

As metodologias ativas colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo a autonomia, a participação crítica e a construção coletiva do conhecimento. Quando articuladas com a educação antirracista, essas metodologias possibilitam que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos e problematizem as desigualdades raciais que atravessam o passado e o presente.

De acordo com Freire (1996), ensinar exige "compreensão crítica da realidade" e "compromisso com a transformação do mundo" (FREIRE, 1996, p. 43). Essa perspectiva fortalece práticas pedagógicas que estimulem o debate, a pesquisa, a escuta e a valorização das múltiplas vozes que compõem a história brasileira.

Propostas didáticas: projetos interdisciplinares, análise de fontes africanas e indígenas, uso de filmes, literatura, arte etc.

Entre as propostas didáticas que favorecem uma abordagem antirracista do ensino de História, destacam-se os projetos interdisciplinares que integram conhecimentos de diferentes áreas — como Literatura, Geografia, Artes e Sociologia — para abordar a cultura, a religiosidade, a luta e a resistência dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas.

O uso de fontes históricas não convencionais — como narrativas orais, documentos africanos, relatos indígenas, músicas, filmes e obras de arte — contribui para desestabilizar as versões únicas e hegemônicas da história, permitindo aos estudantes construir interpretações mais plurais e críticas. Como afirma Munanga (2006), "a pluralidade de fontes é uma das formas mais eficazes de combater o racismo intelectual que persiste nos currículos escolares" (MUNANGA, 2006, p. 52).

A escola como espaço de resistência, diálogo e transformação social

A escola, apesar de inserida em uma sociedade estruturalmente racista, possui potencial para se tornar um espaço de resistência e transformação. Isso requer um ambiente que valorize a diversidade, promova o diálogo entre culturas e combata as violências simbólicas reproduzidas em práticas pedagógicas cotidianas.

Para Oliveira (2015), "uma escola antirracista precisa reconhecer os conflitos sociais, raciais e históricos que atravessam a sociedade e assumir uma postura ativa na promoção de justiça e equidade" (OLIVEIRA, 2015, p. 91). O enfrentamento ao racismo não deve se limitar a datas comemorativas, mas perpassar toda a prática institucional e pedagógica da escola.

O papel do professor como agente político e formador de consciências críticas (com base em Paulo Freire)

No pensamento freiriano, o professor é compreendido como um sujeito político que não apenas transmite conteúdos, mas forma consciências críticas. A prática docente deve estar comprometida com a humanização, a justiça social e a emancipação dos oprimidos.

Segundo Freire (2005), "a educação é um ato político e não pode ser neutra; ou ela contribui para manter a ordem injusta ou se torna um instrumento de libertação" (FREIRE, 2005, p. 122). Portanto, o professor de História deve assumir sua responsabilidade ética de romper com o silenciamento das vozes negras e indígenas, promover o pensamento crítico e construir, junto aos estudantes, uma leitura plural e inclusiva do passado.

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma prática pedagógica antirracista no ensino de História não é apenas um imperativo ético, mas uma exigência legal, política e epistemológica diante da realidade estruturalmente racista da sociedade brasileira. Ao longo deste trabalho, buscou-se refletir criticamente sobre os desafios, os limites e as possibilidades de uma atuação docente comprometida com a transformação social e com a valorização das identidades historicamente marginalizadas, especialmente de negros e indígenas.

Partindo da compreensão do racismo estrutural como um elemento presente e naturalizado nas práticas escolares, discutiu-se como o currículo tradicional de História, pautado por uma lógica eurocêntrica, contribui para a exclusão simbólica de sujeitos não brancos e para a perpetuação de estereótipos. Diante disso, é fundamental reconhecer que o espaço escolar pode tanto reproduzir desigualdades quanto ser lugar de ruptura e resistência.

A análise da legislação educacional, especialmente das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, revelou avanços importantes no reconhecimento das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo escolar. No entanto, a efetivação dessas normativas ainda enfrenta entraves práticos e simbólicos, exigindo o fortalecimento das

políticas públicas e o engajamento das instituições formadoras.

Nesse contexto, destacou-se o papel central da formação docente, tanto inicial quanto continuada, como eixo estruturante de uma prática antirracista. Sem uma formação crítica, que integre as relações étnico-raciais como parte essencial do fazer pedagógico, torna-se inviável romper com as lógicas coloniais que ainda permeiam o ensino de História.

Ao compreender o ensino de História como espaço de disputa de narrativas, torna-se urgente valorizar a multiplicidade de fontes, memórias e sujeitos. Resgatar a história oral, as epistemologias africanas e indígenas e as experiências de resistência de povos oprimidos é um passo essencial para desconstruir o discurso hegemônico e promover o reconhecimento das diversidades.

Por fim, o artigo enfatizou que a construção de práticas pedagógicas antirracistas requer o uso de metodologias ativas, a criação de propostas interdisciplinares e o engajamento de toda a comunidade escolar. O professor, inspirado pela pedagogia de Paulo Freire, deve assumir seu papel como agente político e formador de consciências críticas, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, acolhedora e transformadora.

Dessa forma, o ensino de História se consolida não apenas como campo de estudo, mas como uma ferramenta potente de combate ao racismo, de valorização da diversidade cultural e de formação de sujeitos conscientes, capazes de atuar na sociedade com respeito, empatia e compromisso com a justiça social.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, Petronilha Beatriz (Org.). Pensamento negro: pensadoras(es) negras(os). São Paulo: Summus, 2003. p. 41-55.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação para a diversidade: o desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas e combate ao racismo na educação. Brasília: MEC/SECAD, 2003. p. 25-38.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas e formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais. In: JESUS, R. L. de; OLIVEIRA, E. (Orgs.). Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 113-126.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

OLIVEIRA, Luana Tolentino. Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. São Paulo: Mórula Editorial, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: LOPES, Antonio; BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). Educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. São Paulo: Fundação Santillana, 2014. p. 65-81.

TROUILLOT, Michel-Rolph. Silenciando o passado: poder e a produção da história. São Paulo: Editora 34, 2016.

A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUNI BARBOSA DE ARAUJO

RESUMO

O presente trabalho monográfico aborda a importância fundamental da ludicidade no contexto da Educação Infantil. Reconhecendo essa fase como um período crucial para o desenvolvimento integral da criança, investiga-se como as atividades lúdicas, permeadas pelo brincar e pela diversão, transcendem o mero entretenimento, constituindo-se como ferramentas pedagógicas poderosas. A pesquisa explora os benefícios da ludicidade no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor dos pequenos, evidenciando como o brincar estimula a criatividade, a autonomia, a resolução de problemas, a interação social e a construção do conhecimento de forma prazerosa e significativa. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, o estudo destaca o papel essencial do educador como mediador nesse processo, planejando e conduzindo atividades lúdicas que atendam às necessidades e interesses das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem rico e estimulante. Conclui-se que a ludicidade não é apenas um complemento, mas sim um elemento intrínseco e indispensável para um ensino infantil de qualidade, capaz de formar indivíduos mais críticos, criativos e engajados com o aprendizado.

Palavras-chave: Ludicidade, Educação Infantil, Ensino-Aprendizagem, Desenvolvimento Infantil, Brincar.

ABSTRACT

This monographic work addresses the fundamental importance of playfulness in the context of Early Childhood Education. Recognizing this phase as a crucial period for the integral development of the child, it is investigated how playful activities, permeated by play and fun, transcend mere entertainment, constituting powerful pedagogical tools. The research explores the benefits of playfulness in the cognitive, social, emotional and motor development of the little ones, showing how playing stimulates creativity, autonomy, problem solving, social interaction and the construction of knowledge in a pleasurable and meaningful way. Through a comprehensive literature review, the study highlights the essential role of the educator as a mediator in this process, planning and conducting playful activities that meet the needs and interests of children, promoting a rich and stimulating learning environment. It is concluded that playfulness is not only a complement, but an intrinsic and indispensable element for quality early childhood education, capable of forming more critical, creative and engaged individuals with learning.

Keywords: Playfulness, Early Childhood Education, Teaching-Learning, Child Development, Play

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, configura-se como um período singular e de suma importância no desenvolvimento integral da criança. É nessa fase que se lançam as bases para a construção da identidade, da autonomia, do pensamento crítico e das habilidades socioemocionais que acompanharão o indivíduo ao longo de sua jornada. Nesse contexto, a ludicidade emerge não apenas como uma característica inerente ao universo infantil, mas como um princípio pedagógico essencial, capaz de transformar o processo de ensino- aprendizagem em uma experiência rica, prazerosa e profundamente significativa.

Historicamente, o brincar foi por vezes relegado a um papel secundário na educação formal, sendo visto como uma atividade descompromissada e destituída de valor pedagógico intrínseco. Contudo, as contribuições de diversos teóricos da educação e da

psicologia do desenvolvimento, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, trouxeram à luz a centralidade da brincadeira no desenvolvimento infantil. Esses pensadores demonstraram que, através do brincar, a criança explora o mundo, experimenta diferentes papéis, desenvolve a imaginação, a linguagem, o raciocínio lógico e a capacidade de resolver problemas, internalizando regras sociais e construindo ativamente o seu conhecimento sobre si e sobre o mundo que a cerca.

Nessa perspectiva, a ludicidade transcende a simples recreação, configurando-se como uma metodologia de ensino eficaz e engajadora. As atividades lúdicas, que englobam jogos, brincadeiras, músicas, dramatizações e outras formas de expressão criativa, proporcionam um ambiente de aprendizado dinâmico e estimulante, onde a criança se sente motivada a participar ativamente, a interagir com seus pares e com o educador, e a construir o conhecimento de maneira espontânea e contextualizada. Ao brincar, a criança não apenas assimila informações, mas também desenvolve habilidades cruciais para o seu desenvolvimento integral, como a capacidade de concentração, a coordenação motora, a criatividade, a empatia e a autonomia.

Diante da relevância da ludicidade para o desenvolvimento infantil e para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, o presente trabalho monográfico se propõe a investigar a fundo a sua importância e as suas contribuições para essa etapa fundamental da formação humana. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, serão explorados os diversos benefícios que as atividades lúdicas proporcionam ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Serão analisadas as diferentes formas de manifestação da ludicidade no contexto escolar, bem como o papel crucial do educador como mediador desse processo, capaz de planejar e conduzir atividades que atendam às necessidades e aos interesses específicos de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem rico, acolhedor e estimulante.

Dessa forma, esta pesquisa busca evidenciar que a ludicidade não deve ser vista como um mero passatempo ou um intervalo nas atividades consideradas "sérias", mas sim como um componente intrínseco e indispensável para um ensino infantil de qualidade. Ao integrar o brincar de forma intencional e planejada em suas práticas pedagógicas, os educadores da Educação Infantil têm a oportunidade de potencializar o desenvolvimento integral de seus alunos, preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios das etapas educacionais subsequentes e para a vida em sociedade, formando indivíduos mais críticos, criativos, participativos e engajados com o aprendizado ao longo de toda a sua trajetória.

Ademais, a inserção da ludicidade no cotidiano da Educação Infantil reverbera positivamente no estabelecimento de vínculos afetivos seguros e na construção de um ambiente escolar acolhedor. Ao participar de brincadeiras conjuntas, as crianças aprendem a compartilhar, a cooperar, a respeitar as regras e a lidar com diferentes emoções, como alegria, frustração e raiva, desenvolvendo importantes habilidades sociais e emocionais. O riso, a imaginação compartilhada e a resolução de conflitos durante o brincar fortalecem os laços entre os pares e entre crianças e educadores, criando um clima de confiança e segurança essencial para que a aprendizagem floresça de maneira plena. Nesse sentido, a ludicidade atua como um catalisador de interações sociais positivas, promovendo a integração, a inclusão e o desenvolvimento da empatia, pilares fundamentais para a formação de cidadãos éticos e colaborativos.

Outrossim, é imperativo ressaltar que a efetividade da ludicidade no ensino infantil não reside apenas na oferta de atividades lúdicas, mas na intencionalidade pedagógica que as permeia. O educador desempenha um papel crucial ao planejar e mediar as brincadeiras, observando as necessidades e os interesses das crianças, propondo desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento e estimulando a reflexão sobre as experiências vivenciadas. Ao integrar os objetivos de

aprendizagem de forma lúdica, o professor transforma o conteúdo curricular em algo vivo e acessível, despertando a curiosidade e o desejo de aprender nas crianças. Dessa forma, a ludicidade se configura como uma ferramenta poderosa para a personalização do ensino, permitindo que cada criança aprenda no seu próprio ritmo e de acordo com as suas próprias potencialidades, maximizando o seu desenvolvimento e garantindo uma base sólida para as futuras etapas da sua educação.

Em suma, a ludicidade na Educação Infantil transcende a mera diversão, erigindo-se como um pilar fundamental para um desenvolvimento infantil pleno e multifacetado. Ao integrar o brincar de forma consciente e planejada nas práticas pedagógicas, os educadores proporcionam às crianças um ambiente rico em estímulos, onde a exploração, a experimentação e a interação se entrelaçam, impulsionando o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. A brincadeira, portanto, não é um apêndice do processo educativo, mas sim a sua própria essência na infância, nutrindo a curiosidade inata dos pequenos, fomentando a sua autonomia e pavimentando o caminho para uma aprendizagem significativa e duradoura. Investir na ludicidade é, portanto, investir no futuro, cultivando indivíduos criativos, resilientes e apaixonados pelo conhecimento.

METODOLOGIA

A presente pesquisa monográfica adotou uma metodologia de cunho qualitativo, com o objetivo central de aprofundar a compreensão acerca da relevância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Dada a natureza exploratória e teórica do tema, optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica abrangente, buscando identificar, analisar e sintetizar as principais contribuições de autores clássicos e contemporâneos que discorrem sobre a temática. Essa abordagem se mostrou pertinente para consolidar um panorama teórico consistente, capaz de sustentar as discussões e as conclusões apresentadas ao longo deste trabalho.

O processo de levantamento bibliográfico envolveu a consulta a diversas fontes de informação, incluindo livros, artigos científicos publicados em periódicos especializados, teses, dissertações e documentos oficiais relacionados à educação infantil e ao desenvolvimento infantil. A seleção dos materiais considerou a relevância dos autores no campo da educação e da psicologia do desenvolvimento, a atualidade das discussões e a diversidade de perspectivas teóricas sobre a ludicidade. Foram utilizados descritores como "ludicidade", "educação infantil", "desenvolvimento infantil", "brincar" e "processo de ensino-aprendizagem" em bases de dados acadêmicas e plataformas de pesquisa online, visando abranger um espectro amplo de produções científicas.
A etapa de análise do material bibliográfico selecionado consistiu na leitura crítica e na interpretação das ideias centrais de cada autor, buscando identificar pontos de convergência e divergência em relação à importância da ludicidade na Educação Infantil. A organização das informações coletadas foi realizada de forma sistemática, através da elaboração de fichamentos e resumos que permitiram a identificação de categorias temáticas recorrentes e a construção de uma argumentação coerente e fundamentada. Essa análise qualitativa buscou extrair o significado e a profundidade das reflexões teóricas, em vez de quantificar dados.

A estrutura argumentativa do presente trabalho foi construída a partir da articulação das diferentes perspectivas teóricas encontradas na literatura. Buscou-se estabelecer um diálogo entre os autores, evidenciando como suas contribuições se complementam e enriquecem a compreensão da temática. A análise considerou tanto os aspectos conceituais da ludicidade quanto as suas implicações práticas no contexto da sala de aula da Educação Infantil, destacando o papel do educador como mediador e planejador de atividades lúdicas significativas.
É importante ressaltar que a revisão bibliográfica, embora seja uma metodologia robusta

para a exploração teórica de um tema, apresenta limitações inerentes à sua natureza. A pesquisa se restringiu à análise de trabalhos já publicados, não envolvendo a coleta de dados empíricos diretamente com crianças ou educadores. No entanto, a solidez do referencial teórico construído permite fundamentar as discussões e oferecer insights relevantes para a prática pedagógica na Educação Infantil, servindo como ponto de partida para futuras investigações que possam aprofundar a compreensão da temática através de abordagens empíricas.

Em suma, a metodologia empregada neste TCC, baseada em uma revisão bibliográfica criteriosa e em uma análise qualitativa das fontes consultadas, permitiu a construção de um panorama teórico consistente sobre a importância da ludicidade no ensino infantil. A abordagem adotada possibilitou identificar os principais argumentos e as contribuições de diversos autores, consolidando a compreensão de como o brincar se configura como um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças e para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem nessa etapa crucial da educação básica ativas. Foi realizada a metodologia em sala de aula para observar a aplicação prática das metodologias ativas e os desafios enfrentados. As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas pessoalmente nas escolas. Os questionários foram distribuídos aos alunos durante as aulas e recolhidos no mesmo dia. As observações foram conduzidas de maneira discreta para minimizar a interferência nas atividades de ensino. Permitiram uma coleta de dados rica e detalhada, fornecendo insights profundos sobre as percepções e experiências dos professores e coordenadores. Facilitaram a coleta de dados quantitativos e qualitativos dos alunos, proporcionando uma visão ampla sobre suas percepções e engajamento. Permitiram uma compreensão prática e contextual das dinâmicas em sala de aula e dos desafios enfrentados na implementação das metodologias ativas.
Essa abordagem metodológica abrangente e diversificada foi essencial para capturar uma visão holística das metodologias ativas no ensino fundamental, identificando tanto seus benefícios quanto as dificuldades na prática educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. FILÓSOFOS E NOMES DA PEDAGOGIA COMO REFERENCIAL ESTRATÉGICO

O presente referencial teórico fundamenta-se na premissa de que a ludicidade, compreendida como a qualidade do que é lúdico, do que se refere ao jogo, ao divertimento e à espontaneidade, constitui um elemento intrínseco e essencial ao desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. As contribuições de teóricos renomados como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon convergem para a compreensão de que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas sim uma forma privilegiada de interação da criança com o mundo, consigo mesma e com os outros, promovendo avanços significativos em diversos domínios do desenvolvimento.

Jean Piaget, em sua teoria do desenvolvimento cognitivo, destaca a importância do jogo simbólico na fase pré-operacional (aproximadamente dos 2 aos 7 anos), período correspondente à maior parte da Educação Infantil. Para Piaget, o brincar permite à criança assimilar a realidade a suas estruturas cognitivas, representando objetos e situações através da imitação e da fantasia. O jogo simbólico, como o "faz de conta", estimula o desenvolvimento da função simbólica, da linguagem, da criatividade e da capacidade de descentração, preparando a criança para o pensamento operatório. A brincadeira, nesse sentido, é um motor do desenvolvimento intelectual, proporcionando a experimentação e a internalização de conceitos e regras.
Lev Vygotsky, por sua vez, enfatiza a dimensão sociocultural do desenvolvimento. Para o autor, a brincadeira é uma atividade social por excelência, na qual a criança internaliza normas, papéis sociais e significados culturais através da interação com seus pares e

com adultos. Na "zona de desenvolvimento proximal", conceito central na teoria vygotskyana, o brincar com a mediação de um adulto ou de crianças mais experientes possibilita à criança alcançar níveis de desenvolvimento que não atingiria sozinha. O jogo de papéis, por exemplo, permite a experimentação de diferentes perspectivas e a internalização de regras sociais, impulsionando o desenvolvimento social e cognitivo. A linguagem, ferramenta essencial na teoria de Vygotsky, é amplamente desenvolvida durante as interações lúdicas.

Henri Wallon, com sua perspectiva psicogenética, integra os aspectos cognitivo, afetivo e motor no desenvolvimento infantil. Para Wallon, o jogo acompanha as diferentes fases do desenvolvimento, assumindo características específicas em cada uma delas. Na Educação Infantil, o brincar está intrinsecamente ligado à função simbólica e à afetividade, permitindo à criança expressar suas emoções, explorar o mundo e construir sua identidade. Os jogos motores, por exemplo, contribuem para o desenvolvimento da coordenação, do esquema corporal e da consciência do próprio corpo. A ludicidade, na visão walloniana, é um meio de expressão, de interação e de construção da subjetividade infantil.
Além das contribuições desses autores clássicos, a literatura contemporânea em educação infantil reforça a importância da ludicidade como metodologia de ensino eficaz e engajadora.

As atividades lúdicas, quando planejadas intencionalmente pelo educador, promovem um ambiente de aprendizagem prazeroso, estimulando a curiosidade, a autonomia, a resolução de problemas e a colaboração. O brincar possibilita a contextualização do aprendizado, tornando os conteúdos mais significativos para as crianças e facilitando a construção do conhecimento de forma ativa e participativa.

Em suma, o referencial teórico apresentado evidencia que a ludicidade não é um mero passatempo na Educação Infantil, mas sim um direito fundamental da criança e uma ferramenta pedagógica poderosa. As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, complementadas por estudos contemporâneos, convergem para a compreensão de que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor, constituindo-se como um eixo central nas práticas pedagógicas que visam uma formação integral e de qualidade na primeira etapa da Educação Básica. A integração da ludicidade no currículo da Educação Infantil, portanto, é crucial para garantir experiências de aprendizagem ricas, significativas e adequadas às necessidades e potencialidades das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta jornada investigativa, permeada pela análise de referenciais teóricos robustos e pela reflexão acerca da intrínseca relação entre ludicidade e desenvolvimento infantil, torna-se inegável a centralidade do brincar no contexto da Educação Infantil. Longe de ser relegada a um plano secundário ou compreendida como mera atividade de entretenimento, a ludicidade emerge como um pilar fundamental para a construção de uma base sólida para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo as dimensões cognitiva, social, emocional e motora de maneira interconectada e significativa.
A exploração das contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon revelou que o brincar não é apenas uma forma de a criança expressar sua natureza ativa e curiosa, mas um mecanismo essencial através do qual ela interage com o mundo, experimenta diferentes papéis, internaliza regras sociais, desenvolve a capacidade simbólica e constrói ativamente o seu conhecimento. A brincadeira se configura como um espaço privilegiado para a exploração, a experimentação e a resolução de problemas, estimulando a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida.

Ademais, a pesquisa demonstrou que a ludicidade desempenha um papel crucial no estabelecimento de vínculos afetivos seguros e na construção de um ambiente esco-

lar acolhedor e estimulante. As interações lúdicas promovem a colaboração, o compartilhamento, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da empatia, habilidades socioemocionais essenciais para a formação de cidadãos éticos e engajados. O riso, a imaginação compartilhada e a superação de desafios durante o brincar fortalecem os laços entre as crianças e entre elas e os educadores, criando um clima de confiança e segurança que favorece a aprendizagem e o bem-estar.

Nesse sentido, a atuação do educador na Educação Infantil transcende a mera transmissão de conteúdos, exigindo uma postura de mediador e facilitador do processo de aprendizagem através da ludicidade. É responsabilidade do professor planejar e conduzir atividades lúdicas intencionais e significativas, que atendam às necessidades e aos interesses específicos de cada criança, promovendo um ambiente rico em estímulos e oportunidades de exploração. A observação atenta das brincadeiras infantis permite ao educador identificar as potencialidades e as dificuldades de cada aluno, adaptando as estratégias pedagógicas para garantir um desenvolvimento pleno e individualizado.

Contudo, apesar da vasta literatura que embasa a importância da ludicidade, ainda se observa, em algumas práticas pedagógicas, uma subestimação do seu valor, com uma excessiva valorização de atividades consideradas mais "formais" e uma marginalização do brincar. É imperativo que a sociedade, as instituições educacionais e os próprios educadores reconheçam a ludicidade não como um mero passatempo, mas como um direito fundamental da criança e um componente intrínseco a um ensino infantil de qualidade. Investir em espaços e tempos para o brincar, em materiais lúdicos diversificados e na formação de educadores sensíveis à linguagem da brincadeira é investir no futuro, cultivando indivíduos mais criativos, resilientes, colaborativos e apaixonados pelo aprendizado.

Em derradeira análise, a presente pesquisa reafirma a urgência e a perenidade da ludicidade na Educação Infantil. O brincar não é uma fase a ser superada, mas sim um modo de ser e de estar no mundo próprio da infância, que nutre o desenvolvimento em todas as suas dimensões e lança as bases para uma trajetória de aprendizagem bem-sucedida e para uma vida plena. Que as reflexões aqui apresentadas sirvam como um convite à valorização e à integração cada vez mais consciente e intencional da ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, reconhecendo-a como a espinha dorsal de um ensino que verdadeiramente respeita e potencializa a riqueza do universo infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. O jogo infantil: falar e escutar, olhar e ver. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

CAILLOIS, Roger. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2012.
GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
HUIZINGA, Johan. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.
KRAMER, Sonia. A criança de 0 a 6 anos e o ensino de história e geografia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: o prazer e o aprendizado. São Paulo: Cortez, 2003.
MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar no desenvolvimento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2002.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na

criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.
WALLON, Henri. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
FERNANDES, Maria Inês de Almeida. Espaços e tempos na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2001.
OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Artes na infância. São Paulo: Cortez, 2008.

READ, Herbert. Educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL BRASILEIRO: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E O PAPEL DO BNDES NA SUSTENTABILIDADE E REVITALIZAÇÃO URBANA

CLEITON GONÇALVES SENNA

RESUMO

Este texto discute a importância do patrimônio cultural brasileiro como um ativo multifacetado, capaz de promover impactos econômicos e sociais significativos. Destaca-se o papel do BNDES na construção de uma política robusta de apoio ao patrimônio, que evoluiu de um patrocínio cultural para uma atuação focada em sustentabilidade financeira, planejamento estratégico e inovação em instrumentos financeiros, como fundos patrimoniais (endowments) e contratos de impacto social. Além disso, o texto aborda os desafios enfrentados pelo setor, incluindo a dependência do orçamento público e a falta de mecanismos financeiros para proprietários privados de bens tombados. A revitalização dos centros históricos surge como uma oportunidade central, com potencial para fomentar o turismo, o uso residencial e o desenvolvimento de novos negócios, especialmente por meio de parcerias público-privadas. Exemplos internacionais e nacionais, como a revitalização do Recife Antigo, evidenciam o impacto positivo dessas iniciativas. Finalmente, o texto aponta para a necessidade de atração de recursos privados e internacionais, aprimoramento da governança e adoção de modelos financeiros modernos para assegurar a preservação e dinamização do patrimônio cultural brasileiro a longo prazo.

Palavras-chave: Patrimônio. Cultural. História. Desafios. Brasileiro.

1. INTRODUÇÃO

O patrimônio cultural brasileiro representa um conjunto valioso de bens materiais e imateriais que constituem a identidade histórica, social e cultural do país. Entretanto, a preservação e a valorização desse patrimônio enfrentam inúmeros desafios, como a escassez de recursos financeiros, a dependência do orçamento público e a limitada capacidade de planejamento a longo prazo das instituições responsáveis.

Adicionalmente, grande parte dos bens tombados pertence a proprietários privados, que frequentemente não têm acesso a linhas de financiamento adequadas para sua conservação, o que compromete a manutenção desses ativos culturais. Esses desafios revelam a necessidade urgente de modelos de gestão e financiamento inovadores, capazes de garantir a sustentabilidade do patrimônio cultural, promover sua revitalização e ampliar suas externalidades positivas, especialmente em termos econômicos e sociais.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar a atuação do BNDES como agente catalisador na preservação e dinamização do patrimônio cultural brasileiro, destacando seus instrumentos financeiros e políticas públicas voltadas ao setor. Os objetivos específicos são: (i) examinar os desafios financeiros e institucionais que limitam a conservação do patrimônio; (ii) explorar os modelos inovadores de financiamento, como fundos patrimoniais (endowments) e contratos de impacto social; e (iii) avaliar as potencialidades da revitalização dos centros históricos para o desenvolvimento urbano, econômico e turístico.

A relevância desta análise está na necessidade de fortalecer a governança, diversificar as fontes de financiamento e articular parcerias público- privadas que garantam a preservação sustentável do patrimônio cultural. Ao promover o entendimento e a disseminação dessas práticas, o texto contribui para a formulação de políticas mais eficazes e para a valorização do patrimônio cultural como vetor de desenvolvimento socioeconômico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O patrimônio cultural brasileiro abrange bens de natureza material e imaterial que, individualmente ou em conjunto, representam referências à identidade, à memória e

à ação dos diversos grupos que formam a sociedade brasileira. Esses bens são testemunhos da história e da identidade do país, cuja preservação é amplamente valorizada e reconhecida como fonte de geração de riqueza no cenário global. O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), alinhado às diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), considera o patrimônio cultural brasileiro um ativo valioso, com grande potencial econômico, cultural, educacional e turístico para as cidades, capaz de gerar benefícios em diferentes setores.

O Brasil possui um expressivo acervo de bens tombados, somando 1.250 patrimônios, entre os quais se destacam 85 centros urbanos protegidos, que abrigam centenas de edificações. Estima-se que existam mais de cinco mil imóveis preservados em todo o país. Desses, 21 sítios históricos receberam o reconhecimento da Unesco como Patrimônio Mundial, consolidando a relevância internacional do patrimônio brasileiro.

Os monumentos. O conceito de patrimônio que empregamos vem da França, com a criação, em 1837, da primeira Comissão dos Monumentos Históricos, que instituiu as três grandes categorias de monumentos históricos: os rema nescentes da Antiguidade, os edifícios religiosos da Idade Média e alguns castelos, com ênfase na arquitetura. Esse conceito prevaleceu até a década de 1960, quando foi constituída uma comissão que estabeleceu "critérios e uma tipologia para não deixar escapar nenhum testemunho historicamente significativo. (CHOAY, 1996, p. 13).

A valorização do patrimônio cultural impacta diretamente setores como turismo, comércio, serviços e infraestrutura local, além de fomentar o empreendedorismo criativo, como demonstram exemplos internacionais em cidades como Barcelona, Amsterdã, Londres e Lisboa. No Brasil, no entanto, a contribuição econômica do patrimônio cultural, assim como da cultura em geral, ainda é pouco conhecida ou subestimada.

Cultura é um processo de adaptação ao meio ambiente imaginado e controlado pelo Homem, mais célere e flexível do que a adaptação ge nética, e que também possui a vantagem de ser facilmente transmissível (CUCHE, 1999, p. 10). Até a primeira metade do século XX, o patrimônio cultural era "sinô nimo de obras monumentais, obras de arte consagradas, propriedades de grande luxo, associadas às classes dominantes, pertencentes à sociedade política ou civil", tais como palácios, residências dos nobres ou locais re levantes para a História Política (BARRETTO, 2000, p. 9-11).

Um exemplo significativo é o Museu de Congonhas, inaugurado em 2015 junto ao Adro dos Profetas de Aleijadinho, que atraiu mais de 150 mil visitantes em seu primeiro ano, gerando benefícios econômicos imediatos para o município. Esses impactos vêm sendo mensurados com o apoio do BNDES. Outro caso relevante é a Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), cuja edição de 2018 foi objeto de estudo da Fundação Getúlio Vargas, a pedido do Ministério da Cultura. O evento recebeu investimentos de R$ 3,5 milhões e movimentou, direta e indiretamente, cerca de R$ 47 milhões.

No ranking global, entre quase 170 países, o Brasil ocupa a 13ª posição em número de patrimônios mundiais reconhecidos pela Unesco, sendo superado na América Latina apenas pelo México.

O título de Patrimônio Mundial concedido pela Unesco confere grande visibilidade às edificações reconhecidas, agregando valor ao turismo do país e gerando uma demanda espontânea de visitantes. Esse reconhecimento evidencia o potencial do patrimônio como fator de dinamização econômica. Contudo, também impõe a responsabilidade de preservar esses bens, uma exigência acompanhada de perto pelo Comitê do Patrimônio Mundial da Unesco, sob o risco de perda da titulação em caso de descumprimento.

A necessidade de investimentos consistentes na preservação do patrimônio cultural é inquestionável. Exemplos emblemáticos, como os incêndios que destruíram o Museu Nacional, no Rio de Janeiro (RJ), e o Museu da Língua Portuguesa, em São Paulo (SP), ganharam repercussão internacional e expuseram a fragilidade das políticas de conservação do patrimônio no Brasil, evidenciando

a urgência de estruturar um apoio mais robusto ao setor.

Grande parte desses patrimônios pertence a órgãos públicos — União, estados, municípios e suas respectivas instituições —, mas a maioria dos imóveis tombados é de propriedade privada. Essa realidade impõe desafios significativos à preservação, já que não existem linhas de financiamento específicas para proprietários privados. No caso dos bens públicos, o obstáculo principal é garantir sua manutenção e conservação com recursos orçamentários limitados e frequentemente contingenciados.

Além disso, são raros os exemplos de iniciativas voltadas à geração de receitas próprias ou à captação de recursos de fontes privadas. Isso se deve, em grande parte, a barreiras legais, como a dificuldade de garantir que as receitas captadas sejam destinadas diretamente às instituições responsáveis pelos patrimônios, uma vez que, em geral, esses valores acabam recolhidos ao caixa único do Tesouro.

Desde 1997, o BNDES estabeleceu o patrimônio cultural brasileiro como uma de suas principais prioridades no campo da cultura, direcionando a esse segmento a maior parte de seus recursos vinculados à dedução fiscal pela Lei Rouanet. Em 2006, o Banco ampliou sua atuação: além de patrocinador, passou a incorporar o apoio ao patrimônio cultural em sua missão institucional como banco de desenvolvimento, integrando esse objetivo à sua área operacional.

Com essa mudança, o BNDES passou a avaliar projetos de preservação com critérios de desenvolvimento, priorizando aqueles com maior potencial de gerar externalidades positivas e impacto econômico. Além disso, buscou incentivar nos projetos uma visão de planejamento, gestão eficiente e sustentabilidade financeira de longo prazo.

A atuação do BNDES em favor do patrimônio cultural tem sido contínua e relevante, consolidando-o como o maior apoiador do setor no Brasil. Esse reconhecimento foi oficializado com a concessão do Prêmio Rodrigo de Melo Franco, recebido pelo Banco durante as comemorações dos 80 anos do Iphan.

Ao longo de mais de duas décadas de atuação ininterrupta, o BNDES desenvolveu uma carteira ampla e diversificada de projetos voltados à preservação e revitalização do patrimônio cultural brasileiro — incluindo bens históricos e artísticos, acervos memoriais e patrimônio imaterial. Nesse período, foram realizadas 240 operações de apoio a cerca de 185 monumentos em todo o país, contemplando museus, bibliotecas, arquivos, sítios arqueológicos, igrejas e outros bens culturais.

No total, foram aplicados mais de R$ 600 milhões, em sua maioria por meio dos incentivos fiscais previstos na Lei Rouanet. O reconhecimento do BNDES como uma das principais instituições apoiadoras do patrimônio cultural no Brasil se deve não apenas à regularidade de suas ações e ao volume de recursos investidos, mas também à sua atuação como protagonista na formulação e coordenação de políticas públicas para o setor. O Banco é frequentemente solicitado pelo Iphan e outras entidades para colaborar nesse processo. Entre os exemplos mais recentes de sua relevância, destacam-se a contribuição para a criação da legislação de fundos patrimoniais (endowments) e a rápida resposta ao incêndio do Museu Nacional, em setembro de 2018, quando o BNDES estruturou e lançou, em apenas vinte dias, uma chamada pública de R$ 25 milhões para projetos de segurança em instituições culturais responsáveis pela guarda de acervos memoriais.

Para avançar em sua missão de preservar e impulsionar o patrimônio histórico brasileiro, o BNDES definiu três eixos estratégicos para os próximos anos. Esses eixos visam ampliar as externalidades positivas do setor e reduzir sua dependência do orçamento público, por meio de novos modelos de sustentabilidade financeira e atração de investimentos privados. As frentes de atuação são:

- Mobilização de recursos privados, especialmente por meio de novos instrumentos financeiros como os endowments;
- Dinamização de centros urbanos históricos em parceria com o setor privado;
- Capacitação de atores envolvidos na gestão do patrimônio cultural.

O setor de patrimônio cultural no Brasil ainda enfrenta uma realidade marcada por forte dependência financeira e rigidez ins-

titucional, além de uma visão predominantemente de curto prazo. Atualmente, as instituições dependem majoritariamente de recursos públicos — sujeitos a contingenciamentos e restrições fiscais — ou de patrocínios culturais, que, por sua natureza, têm horizonte limitado ao exercício fiscal e variam conforme o desempenho econômico dos patrocinadores.

Essa situação gera três grandes limitações:

- Risco constante de descontinuidade das atividades rotineiras e interrupção dos projetos;
- Desgaste das equipes, que concentram seus esforços na captação de recursos e ajustes orçamentários;
- Impossibilidade de planejamento de longo prazo, resultando em desperdícios, baixa eficiência de gestão e comprometimento da missão institucional.

Com isso, as instituições culturais deixam de alcançar seu pleno potencial
de impacto econômico e de geração de externalidades positivas para a sociedade. Diante desse cenário, torna-se urgente adotar novos modelos de financiamento e atrair recursos privados como fonte complementar, seguindo exemplos internacionais.

Para tanto, é essencial fortalecer a governança, aumentar a transparência das instituições, investir em campanhas de arrecadação e aproximar a sociedade do patrimônio cultural, utilizando as tecnologias disponíveis para ampliar esse alcance.

Nesse contexto, o desenvolvimento de instrumentos financeiros mais sofisticados — como crowdfunding, fundos de investimento, contratos de impacto social e, especialmente, fundos patrimoniais (endowments) — é fundamental. O BNDES vem atuando de forma destacada nessa agenda desde 2013, inicialmente apoiando projetos de preservação cultural e, posteriormente, contribuindo para a estruturação de fundos patrimoniais de longo prazo.

O Banco promoveu importantes eventos, como o I Fórum Internacional de Endowments Culturais em 2016 e o II Fórum em 2018, que fomentaram o debate sobre o tema no Brasil. Globalmente, os endowments representam cerca de US$ 1,5 trilhão em ativos, sendo fontes relevantes de financiamento para projetos de infraestrutura, inovação e impacto social.

Em resposta ao incêndio do Museu Nacional, o BNDES participou ativamente da elaboração da Medida Provisória 851, de setembro de 2018, que deu origem ao marco legal dos fundos patrimoniais no Brasil. Essa legislação permite a criação de fundos privados e públicos voltados a projetos de interesse público, ampliando o escopo inicial, que era restrito ao ensino superior, para incluir também o patrimônio cultural.

O BNDES tem papel estratégico como indutor e facilitador na estruturação de novos fundos de endowment, contribuindo não só para a sustentabilidade financeira das instituições culturais, mas também para a melhoria da gestão e da governança do setor. Além disso, ainda há espaço para explorar outros instrumentos financeiros inovadores, como soluções no campo das finanças sociais e fintechs, com grande potencial de fomentar o desenvolvimento do patrimônio cultural brasileiro.

Além dos esforços nacionais, a preservação do patrimônio cultural brasileiro se beneficia da oportunidade de atrair recursos internacionais, uma vez que esse patrimônio é reconhecido como um ativo da humanidade. Diversos organismos e instituições internacionais, dedicados à proteção do patrimônio mundial, possuem iniciativas e recursos que podem ser direcionados a projetos no Brasil. Estabelecer parcerias com stakeholders estrangeiros é essencial para incentivar a inovação em modelos de financiamento e ampliar as fontes de recursos para o setor.

Entre os instrumentos promissores destacam-se os contratos de impacto social (social impact bonds), que alinham os interesses de governos, investidores privados e instituições culturais voltadas a serviços socioculturais, educacionais ou de utilidade pública. Embora o ecossistema de investimentos de impacto e finanças sociais esteja em expansão, ainda são poucos os casos aplicados à cultura. Um exemplo relevante é o Culture and Social Impact Fund, promovido pela Greater Manchester Combined Authority (GMCA), no Reino Unido.

Diante desse cenário, a criação de novos modelos de financiamento representa uma

oportunidade estratégica para o BNDES. Nesse campo, há potencial para desenvolver instrumentos como os contratos de impacto social e para estabelecer parcerias com organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid).

3. CONCLUSÃO

A preservação do patrimônio cultural brasileiro representa uma agenda estratégica de grande relevância para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. O reconhecimento internacional, como o título de Patrimônio Mundial da Unesco, confere visibilidade global a esses bens, atraindo fluxo turístico e valorizando a identidade nacional. Contudo, essa visibilidade impõe também responsabilidades, demandando investimentos contínuos e soluções eficazes para garantir a conservação e a sustentabilidade desses ativos culturais.

Historicamente, o setor enfrenta entraves estruturais, como a forte dependência do orçamento público — sujeito a contingenciamentos fiscais e restrições financeiras — e de modelos tradicionais de patrocínio cultural, que oferecem apoio limitado e de curto prazo. Essa realidade impede uma visão estratégica de longo prazo, dificulta a manutenção das atividades rotineiras das instituições e compromete o aproveitamento pleno das externalidades econômicas e sociais que o patrimônio cultural pode gerar.

Nesse contexto, o BNDES se destaca como um ator fundamental. Desde 1997, a instituição vem ampliando sua atuação em prol do patrimônio cultural, indo além do papel de patrocinador para se posicionar como agente indutor de políticas públicas e de novos modelos de financiamento. Sua experiência na análise de projetos com foco em externalidades e impacto econômico, bem como seu apoio à sustentabilidade financeira das instituições culturais, consolidaram o Banco como o principal apoiador do setor no Brasil.

Entre as ações de maior relevância, destaca-se a promoção dos fundos patrimoniais (endowments), que surgem como instrumentos essenciais para garantir fontes estáveis e permanentes de financiamento, em consonância com as melhores práticas internacionais. A atuação do BNDES na estruturação da legislação para fundos de endowment, culminando na Medida Provisória 851 de 2018, representa um marco legal importante para viabilizar parcerias público- privadas e estimular a participação da sociedade civil na preservação do patrimônio.

Além dos endowments, outras ferramentas financeiras inovadoras — como os contratos de impacto social, crowdfunding, fundos de investimento voltados à cultura e parcerias com organismos internacionais (BID, Usaid) — são apontadas como caminhos promissores para diversificar as fontes de recursos e reduzir a vulnerabilidade financeira das instituições culturais. Essas alternativas ampliam as possibilidades de captação de investimentos privados e viabilizam projetos de grande impacto social e econômico.

Outro eixo estratégico é a revitalização dos centros urbanos históricos, integrando turismo, uso residencial e desenvolvimento de novos negócios. As experiências internacionais (Barcelona, Lisboa, Amsterdã) e nacionais (Recife Antigo) evidenciam o potencial da requalificação dessas áreas para impulsionar a economia local, gerar empregos, atrair investimentos e melhorar a qualidade de vida da população.

A recuperação de imóveis históricos, quando associada a uma visão integrada de planejamento urbano, contribui para transformar espaços degradados em ambientes dinâmicos e multifuncionais, promovendo sinergias entre cultura, inovação e desenvolvimento social.

Nesse processo, é fundamental reconhecer que os imóveis históricos possuem valor coletivo, ultrapassando o interesse exclusivo de seus proprietários. As fachadas, por exemplo, integram a paisagem urbana e compõem a identidade visual das cidades, configurando um ativo de interesse público. Por isso, torna-se necessário estruturar linhas de financiamento de longo prazo, com condições financeiras adequadas e instru-

mentos de subvenção que reflitam as externalidades positivas geradas para a sociedade.

O papel do BNDES, nesse cenário, é estratégico. O Banco pode atuar como indutor da captação de recursos privados, articulador de parcerias e disseminador de boas práticas de governança, eficiência e transparência. Sua capacidade de mobilizar agentes públicos e privados é fundamental para fomentar uma nova dinâmica no setor, baseada em modelos de financiamento inovadores e em uma visão de desenvolvimento sustentável.

Por fim, a preservação e dinamização do patrimônio cultural devem ser encaradas como investimentos de longo prazo, capazes de gerar valor econômico, promover a inclusão social, fortalecer a identidade cultural e posicionar o Brasil no cenário internacional como um país que valoriza e protege sua memória histórica. Com uma abordagem integrada, envolvendo governo, setor privado, sociedade civil e organismos internacionais, é possível transformar o patrimônio cultural em um vetor de desenvolvimento e inovação para o futuro do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHOAY, Françoise. A alegoria do patrimônio. Tradução de Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade; Editora UNESP, 2001.

COELHO, Gustavo Neiva; VALVA, Milena D'Ayala. Patrimônio cultural edificado. Goiânia: Ed. UCG, 2001.

CURY, Isabelle. Cartas patrimoniais. 2 ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

FONSECA, Maria Cecília Londres. O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; IPHAN, 1997.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. Patrimônio histórico e cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; IPHAN, 1996.

KERSTEN, Márcia Scholz de Andrade. Os rituais do tombamento e a escrita da história. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000.

LEMOS, Carlos. O que é patrimônio histórico. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Fernando Fernandes da. As cidades brasileiras e o patrimônio cultural da humanidade. São Paulo: Petrópolis/Ed. da USP, 2003.

UNESCO. World Heritage Program. Disponível em: . Acesso em: jun. 2025.

CONTEXTOS E TERRITÓRIOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL
PRÁTICAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS

DANIELA SOARES DOS SANTOS SILVA

RESUMO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, exige a valorização dos contextos e territórios vividos pelas crianças, na infância um período profundamente formador, não apenas do ponto de vista do desenvolvimento físico e cognitivo, mas também da construção de memórias afetivas, sensoriais, culturais e emocionais. Mesmo os bebês, desde os primeiros meses de vida, estão construindo referências internas sobre o mundo à sua volta, e essas experiências ficam registradas em suas memórias, influenciando o modo como irão se relacionar consigo mesmos, com os outros e com o ambiente ao longo da vida. Os espaços não são apenas cenário das práticas pedagógicas, mas parte ativa das experiências educativas. Este artigo discute a importância de compreender o território como lugar de pertencimento, cultura, identidade e aprendizagem, e o contexto como elemento essencial para a escuta e valorização da infância. O ambiente, dentro e fora da instituição, é entendido como um educador que dialoga com as crianças e suas múltiplas linguagens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil, território, contexto, esculta.

INTRODUÇÃO:

Na Educação Infantil, o espaço e o tempo são dimensões centrais do processo educativo. Muito além de uma sala de aula ou de um cronograma de atividades, os contextos e territórios vividos pelas crianças representam ambientes cheios de sentido, cultura e possibilidade de aprendizagem.

Embora os bebês ainda não tenham memória narrativa (ou seja, não conseguem contar suas lembranças com palavras), eles desenvolvem memórias corporais, emocionais e sensoriais. Essas memórias são construídas por meio de: Toques, vozes e músicas repetidas; Rotinas previsíveis e seguras; Vínculos afetivos com os adultos; Ambientes acolhedores e significativos. Experiências marcantes com o espaço, os objetos e os outros. Essas experiências contribuem para a formação da identidade, para o sentimento de pertencimento e para a segurança emocional da criança.

A Educação Infantil tem papel fundamental na criação de experiências memoráveis e significativas. Cada gesto, ambiente ou proposta pode deixar marcas importantes na memória afetiva da criança, a escola contribui para essa construção quando cria ambientes acolhedores e afetivos, que respeitam os ritmos e as singularidades dos bebês e crianças, proporciona experiências estéticas, sensoriais e simbólicas: música, arte, cores, cheiros, formas e sons ficam gravados como referências afetivas, valoriza rituais e rotinas (como a hora da roda, da música, do lanche ou da história), que ajudam na organização do tempo e criam estabilidade emocional, oferece narrativas, brincadeiras e interações significativas, que contribuem para formar referências culturais e vínculos sociais duradouros, promover a construção de memórias na infância é um processo profundo, silencioso e contínuo. Bebês e crianças não esquecem as experiências que os fazem sentir-se respeitados, acolhidos, escutados e amados. Cabe à escola e aos educadores garantir que essas experiências sejam vividas de forma rica, afetiva e significativa.

Ao criar espaços de afeto, escuta, beleza e respeito, educamos não apenas para o presente, mas para a memória afetiva que acompanhará cada criança por toda a vida, uma escola que reconhece o território como lugar de vida amplia seus muros simbólicos, busca diálogo com a comunidade, realiza passeios pelos arredores, explora a praça, observa a natureza local, valoriza saberes populares e envolve as famílias nos processos educativos. O currículo deixa de ser algo fechado e abstrato, e passa a ser construído com base nas experiências, nas perguntas e nos contextos reais das crianças. Assim, o território se transforma em conteúdo, cenário e ferramenta de aprendizagem.

Na Educação Infantil, o território é mais do que um espaço físico: é um elemento ativo

do processo pedagógico, quando organizado com intencionalidade, afeto e escuta, o território atua como um educador, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões, cognitivas, afetivas, sociais, físicas e expressivas. Inspirado em experiências pedagógicas como a de Reggio Emília, o conceito de território-educador nos convida a repensar a escola como um ambiente vivo, interativo e formador de cultura, onde as crianças constroem significados e exercem sua cidadania desde os primeiros anos de vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) reconhecem o papel dos espaços como estruturantes do currículo. Assim, repensar o território e os contextos é uma ação pedagógica fundamental para garantir uma educação que respeite a infância em sua pluralidade.

O TERRITÓRIO COMO LUGAR DE VIDA E PERTENCIMENTO

O conceito de território vai além da noção geográfica, ele envolve relações sociais, culturais, afetivas e políticas que acontecem em um determinado espaço, para as crianças, o território é o lugar onde constroem vínculos, exercem sua curiosidade, experimentam limites e tecem suas primeiras compreensões de mundo. Na perspectiva da Educação Infantil, o território é: Espaço físico: a creche, o pátio, o bairro, a praça; Espaço simbólico: as histórias, as memórias, os modos de viver e brincar; Espaço de direito: onde a criança é vista como sujeito e cidadã. Explorar os territórios próximos à escola, como praças, feiras, ruas e comunidades, amplia o repertório cultural da criança e fortalece o vínculo entre a instituição e a realidade local. A escola não é apenas um prédio onde ocorrem atividades educativas, ela é um território vivo, carregado de histórias, afetos, relações e significados. Pensar a escola como território é reconhecer que ali se constroem identidades, vínculos e experiências que ultrapassam os limites físicos da instituição, é compreender que o território escolar é espaço de vida, cultura e pertencimento.

Território que educa

O território na Educação Infantil compreende todos os lugares que a criança ocupa e vivência em sua rotina: a sala, o solário, pista lúdica, pomar, os corredores, o parque, o refeitório, a horta, a rua, a praça, a comunidade. Ele não é apenas o "cenário" das aprendizagens, mas parte delas. É por meio da relação com o território que a criança: Descobre o mundo ao seu redor; aprende a se mover, explorar, investigar e interagir; constrói noções de tempo, distância, segurança e pertencimento; desenvolve sua autonomia, criatividade e imaginação.

Um território bem cuidado, organizado e rico em possibilidades comunica à criança: "você é importante", "este lugar é seu também", "aqui se aprende com liberdade e respeito". Quando as crianças reconhecem o território como seu, e quando os adultos o respeitam como espaço legítimo de expressão infantil, cria-se um ambiente de vínculo, confiança e pertencimento. O território, então, contribui para: A construção da identidade da criança; O fortalecimento das relações com os outros; A valorização da cultura e da diversidade; A vivência de experiências coletivas e democráticas.

Tanto a BNCC (2017) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) destacam a importância do espaço na organização do trabalho pedagógico. A BNCC, por exemplo, orienta que a criança tenha o direito de explorar o mundo físico e social com liberdade e segurança. Teóricos como Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi e Emmi Pikler reforçam a ideia de que o espaço comunica, educa e revela o que pensamos sobre a infância. O território, portanto, não é neutro: ele expressa escolhas pedagógicas e éticas.

Na perspectiva da Educação Infantil e das demais etapas da Educação Básica, o território deve ser pensado como espaço educativo e formativo. Isso significa considerar não apenas a estrutura física da escola, mas também: Os ambientes de convivência (como o pátio, os corredores, os jardins); os modos de ocupar os espaços (o brincar, a escuta, a circulação livre); as relações que ali se estabelecem (entre crianças, adultos, famílias, comunidade); E o diálogo com o entorno (bairro, comunidade, natureza,

cultura local). Quando esses elementos são respeitados e potencializados, o território escolar se torna um espaço de acolhimento, identidade e reconhecimento, o sentimento de pertencimento é essencial para o desenvolvimento emocional, social e cultural das crianças, elas precisam se ver, se sentir e se reconhecer no ambiente escolar. Isso acontece quando: Os espaços trazem elementos do cotidiano da criança (suas cores, suas referências culturais, seus modos de falar e brincar); os professores acolhem a diversidade de histórias, origens e modos de viver; O ambiente é organizado para ouvir e valorizar as múltiplas linguagens infantis (corpo, desenho, fala, gesto, movimento); há liberdade para explorar, investigar, criar e transformar os espaços. Nesse contexto, o território não é apenas algo dado: ele é produzido e ressignificado constantemente pelas crianças e adultos que o habitam.

Pensar os territórios da Educação Infantil como educadores é assumir que o espaço não é coadjuvante, mas protagonista no processo educativo. Ele dialoga com as crianças, responde às suas ações, estimula sua curiosidade e expressa valores. Um território bem planejado e vivo amplia as possibilidades de aprendizagem, promove o bem-estar e fortalece a autonomia das crianças. Educar com e a partir do território é um gesto de escuta, de cuidado e de confiança nas potencialidades da infância.

Contextos educativos: escutar e reconhecer a criança

Contextos investigativos na educação são situações pedagógicas intencionalmente planejadas para promover a curiosidade, a exploração, a problematização e a construção de conhecimento por parte dos alunos, especialmente na Educação Infantil. Esses contextos consideram a criança como protagonista da própria aprendizagem, alguém que observa, pergunta, testa hipóteses, interpreta e constrói sentidos sobre o mundo ao seu redor. Cada criança chega à instituição trazendo consigo sua história, sua linguagem, seus costumes e seu modo de ver o mundo. O educador que reconhece os contextos de vida das crianças trabalha com mais respeito, sensibilidade e intencionalidade.

Promover a escuta e o reconhecimento das crianças — inclusive dos bebês — são princípios essenciais de uma Educação Infantil de qualidade, ética e humanizada. Em contextos educativos verdadeiramente inclusivos e respeitosos, a criança é vista como sujeito de direitos, ativa, competente, criativa e produtora de cultura. Escutá-la não é apenas ouvi-la, mas levar a sério sua forma de estar no mundo, seus gestos, expressões, interesses e tempos.

Escutar as crianças e os bebês é um ato de atenção e sensibilidade. Significa observar com cuidado como eles se expressam, como interagem com os outros e com o ambiente, e como constroem saberes desde muito cedo. A escuta deve ser: Intencional: faz parte do planejamento pedagógico; ativa: envolve o corpo, o olhar e a empatia do educador; aberta: acolhe o inesperado, os silêncios e as múltiplas linguagens. No caso dos bebês, que ainda não se comunicam por meio da linguagem verbal, a escuta se dá principalmente por meio da observação das expressões corporais, do olhar, do choro, da reação ao ambiente, das mudanças de humor, reconhecer essas formas de comunicação é fundamental para garantir seu bem-estar e sua participação nos processos educativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017) orienta que os bebês e as crianças pequenas tenham seus direitos garantidos, entre eles o direito de participar, expressar-se e conhecer-se. Para isso, é essencial que os contextos educativos estejam abertos à escuta e à valorização do que cada criança tem a dizer, em todas as suas linguagens.

Reconhecer bebês e crianças como sujeitos de direitos é um princípio que está na base dos documentos legais e normativos. Esse reconhecimento pressupõe que as crianças são protagonistas de suas aprendizagens e que têm voz na construção do cotidiano educativo. No entanto, muitas práticas ainda insistem em tratar bebês como seres passivos ou apenas dependentes de cuidados. É preciso romper com essa visão adulto cêntrica e compreender que, mesmo os muito pequenos, têm intenções, preferências, iniciativas e formas próprias de estar no mundo.

Um contexto educativo que escuta e reconhece bebês e crianças precisa ser cuidadosamente pensado. Os espaços, os materiais,

as rotinas e as interações devem convidar à exploração, ao diálogo e à construção conjunta de conhecimento. A escuta se traduz, também, na flexibilidade dos planejamentos e na abertura ao imprevisível — características essenciais do trabalho com a infância. Além disso, o vínculo afetivo entre adultos e crianças é condição essencial para que elas se sintam seguras para se expressarem. A confiança mútua favorece a participação ativa e o sentimento de pertencimento ao grupo e ao espaço educativo.

O espaço e a brincadeira como educador

Inspirada nas experiências de Reggio Emília e em autores como Loris Malaguzzi, a pedagogia contemporânea reconhece o espaço como o "terceiro educador" — ao lado do adulto e das outras crianças. Ambientes organizados, esteticamente cuidados e intencionalmente pensados comunicam respeito, estimulam a autonomia, a criatividade e a escuta mútua.

Compreender que cada infância é única, moldada por experiências familiares, sociais e culturais diferentes, adaptar propostas pedagógicas que respeitem os saberes e vivências trazidas de casa, fortalecer a escuta ativa, permitindo que o planejamento parta dos interesses, perguntas e hipóteses da criança, considerar a diversidade dos territórios, sem impor modelos únicos de comportamento ou aprendizagem, escutar e reconhecer bebês e crianças nos contextos educativos é uma escolha ética, política e pedagógica, é afirmar que toda criança tem algo a dizer, a mostrar, a construir — desde o nascimento. Um contexto que escuta é aquele que respeita, acolhe e transforma as relações de ensino e aprendizagem, quando as crianças se sentem ouvidas e reconhecidas, desenvolvem autonomia, autoestima e sentido de pertencimento. E quando os adultos aprendem a escutar de verdade, os processos educativos tornam-se mais humanos, significativos e potentes. Territórios ricos em materiais naturais, culturais e simbólicos favorecem a investigação, o brincar e a construção de conhecimento. A escola deve promover interações significativas entre o espaço interno e o mundo externo, os territórios do brincar são construídos cotidianamente pelas crianças e educadores, em uma relação viva com o espaço e com o outro. Brincar é um modo legítimo de estar no mundo e deve ser tratado com o mesmo cuidado e intencionalidade que se dá às demais dimensões da educação. Cabe à escola garantir contextos em que o brincar seja livre, criativo, potente — e verdadeiramente reconhecido como forma de aprender e ser.

Como trabalhar contextos e territórios na educação:

Para que os territórios do brincar existam de forma intencional e qualificada, é preciso que os educadores atuem como curadores do espaço. Isso significa organizar ambientes que convidem à ação, que provoquem a curiosidade, que ofereçam materiais diversos e não estruturados, e que favoreçam a autonomia das crianças.

Para fortalecer a compreensão dos territórios do brincar entre os profissionais da Educação Infantil, sugerem-se as seguintes estratégias de formação: Rodas de leitura e debate com textos de autores como Loris Malaguzzi, Paulo Fochi, Adriana Friedmann e Walter Kohan, visitas a centros de educação infantil inspiradores, como as escolas Reggio Emília (Itália) ou projetos brasileiros como o Espaço de Brincar (SP), oficinas práticas de organização de espaços e materiais com foco na escuta estética, sensorial e simbólica, estudos de caso e análise de registros pedagógicos para observar e interpretar o brincar das crianças em contextos reais.

O educador atua como observador, escutador e curador de espaços. Isso significa: Estar atento às brincadeiras das crianças e às narrativas que elas constroem, organizar ambientes com materiais abertos (sem função pré-definida), que convidem à imaginação, respeitar os tempos de exploração das crianças, sem interrupções desnecessárias, documentar o brincar com fotos, registros escritos e vídeos, para refletir sobre as aprendizagens envolvidas.

Territórios se formam a partir do modo como as crianças se relacionam com os ambientes, com os materiais e com os colegas, transformando cada canto em um lugar de expressão e descoberta.

Materiais como tecidos, gravetos, pedras, caixas, cordas e elementos naturais permitem múltiplos significados e ampliam o repertó-

rio lúdico. Além disso, respeitar o tempo de permanência das crianças nas brincadeiras, sem interrupções constantes, é parte essencial de uma escuta sensível aos seus processos, um território de investigação é um espaço (físico e simbólico) onde as crianças são convidadas a explorar, experimentar, levantar hipóteses e construir significados a partir de situações reais, materiais diversos e relações, é um lugar onde a aprendizagem acontece por meio da curiosidade, do encantamento e da autonomia, com o educador como parceiro de descobertas, o educador deve escolher materiais ricos e abertos, que não tenham um único jeito de ser usados e que instiguem a investigação.

Dentro destes territórios são explorados os contextos que é tudo o que compõe a vivência da criança: seu corpo, sua cultura, sua linguagem, seu território, suas relações, sua rotina. Trabalhar com contextos significa partir da realidade da criança para propor experiências com sentido, reconhecer e valorizar as experiências reais, sociais e culturais das crianças como ponto de partida para as propostas pedagógicas, em vez de aplicar conteúdos isolados e prontos, o educador constrói a aprendizagem junto com as crianças, a partir do que elas vivem, sentem, perguntam e exploram no seu cotidiano, o contexto deve favorecer a interação entre as crianças, com os materiais e com os adultos, nessas trocas, surgem perguntas, conflitos, soluções, ideias e invenções. O papel do educador é: Fazer perguntas abertas, promover as investigações sem dar respostas prontas, valorizar os processos mais do que os produtos, estimular a aprendizagem e trocas que ocorrem de maneira natural e criativa.

Escute e observe as crianças

O primeiro passo é estar atento ao que as crianças dizem, perguntam, fazem e demonstram interesse. Suas brincadeiras, falas e olhares revelam temas que podem se transformar em investigações e experiências significativas. Contextualize os saberes, relacionar o que se trabalha em sala com a realidade vivida pelas crianças torna o aprendizado mais relevante, não faz sentido falar sobre o “meio ambiente” de forma abstrata — é mais potente cuidar da horta da escola, visitar a praça do bairro ou investigar o lixo que produzimos. Se as crianças demonstram curiosidade por água, o educador pode montar um território de investigação com: recipientes de diferentes tamanhos, funis, esponjas e colheres, superfícies inclinadas para observar escoamentos, pranchetas com papéis para registrar os achados.

Use registros escritos, fotos ou vídeos para documentar os processos e dar visibilidade às aprendizagens. O educador precisa se colocar como pesquisador da infância: observando, escutando e registrando as interações das crianças com os materiais e com os colegas. Questionar, tentar compreender e dar voz as crianças, suas dúvidas e indagações, tentar descobrir: O porquê dos conflitos? Como elas resolvem problemas? Que perguntas elas fazem? Que hipóteses elas formulam? O que buscam ao explorar o território, quais descobertas são realizadas?

Essas perguntas serviram de registros e documentações que valorizaram, os processos de aprendizagem, assim como darão visibilidade ao trabalho dos educadores. Evite brinquedos prontos que já determinam o uso. Prefira materiais que permitem que a criança "invente o jogo". Um território de investigação precisa ser um ambiente convidativo, acessível e flexível, organize espaços e materiais significativos.

Os contextos se fortalecem com ambientes organizados, acessíveis e ricos em materiais diversos, como: Sucatas, objetos da natureza, tecidos, cordas, caixas; Materiais que dialoguem com a cultura local; Espaços para movimento, expressão artística, leitura e pesquisa. Esses materiais devem estar disponíveis para livre exploração, permitindo que as crianças criem seus próprios caminhos de aprendizagem.

Crie projetos e propostas com sentido, use os contextos como base para projetos investigativos e experiências pedagógicas. A ideia não é apenas "fazer atividades", mas criar situações vivas de aprendizado, em que as crianças participam ativamente. Exemplo: Ao perceber o interesse das crianças por transporte, o educador pode construir um projeto sobre “Como nos movimentamos”, explorando ônibus, bicicletas, sons do trânsito, mapas e até construindo maquetes, envolve a comunidade e as famílias.

Os contextos se ampliam quando a escola se abre para o território onde está inserida. Convidar familiares para contar histórias, organizar passeios pelo entorno ou mapear a cultura do bairro aproxima escola e vida. A escola não é uma ilha. Ela existe em um território vivo, cheio de histórias, saberes, vozes e afetos a comunidade.

Reconhecer a comunidade como parceira da escola significa romper com uma visão fechada e autorreferente da educação, abrindo-se para um processo mais participativo, dialógico e significativo. Essa aproximação fortalece os vínculos, amplia as experiências das crianças e enriquece os processos de aprendizagem. Uma escola que se conecta com sua comunidade é uma escola que acolhe, escuta e compartilha. Isso fortalece o sentimento de pertencimento tanto para as famílias quanto para os profissionais e estudantes. A construção de vínculos entre escola e comunidade ajuda a criar um ambiente educativo mais seguro, afetivo e socialmente relevante. “Educar é um ato político e coletivo” — Paulo Freire.

A comunidade traz consigo uma riqueza de conhecimentos, muitas vezes não reconhecidos pelos currículos formais: saberes populares, práticas tradicionais, ofícios, histórias orais, modos de cuidar da natureza, espiritualidades, entre outros. Um projeto que envolva os moradores na contação de histórias locais resgata memórias e valoriza a identidade cultural das crianças, nos contextos. Convidar membros da comunidade para oficinas (artesanato, culinária, música); visitar feiras, praças, centros culturais locais; criar murais, exposições ou podcasts com vozes dos moradores; fazer “caminhadas investigativas” pelo bairro com as crianças, proporciona momentos que valorizam positivamente, a continuidade dos projetos de territórios. As famílias são os primeiros educadores das crianças e devem ser parceiras reais do trabalho pedagógico. Para isso, a escola precisa ir além de reuniões formais e bilhetes, criando espaços genuínos de escuta, diálogo e construção conjunta, que contribuem, para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças.

Mais do que cenário, territórios e contextos são ambientes coautores das experiências infantis, o território brincante se forma a partir das ações, intenções e interações das crianças. É um espaço vivo, mutável e relacional, onde os materiais, os colegas e os adultos participam da construção do brincar.

CONCLUSÃO

Pensar em contextos e territórios na Educação Infantil é reconhecer a criança como sujeito ativo, pertencente e construtor de sentidos. É romper com modelos fechados de sala de aula e currículo e abrir as portas para o território como fonte de conhecimento, arte, afeto e cidadania.

Os territórios do brincar são construídos cotidianamente pelas crianças e educadores, em uma relação viva com o espaço e com o outro, brincar é um modo legítimo de estar no mundo e deve ser tratado com o mesmo cuidado e intencionalidade que se dá às demais dimensões da educação. Cabe à escola garantir contextos em que o brincar seja livre, criativo, potente, e verdadeiramente reconhecido como forma de aprender e ser, construir projetos que partem do território vivido pelas crianças fazem mais sentido, envolvem mais as famílias e conectam o currículo à realidade local, a aprendizagem se torna contextualizada, afetiva e crítica.

Ver o território escolar como lugar de vida e pertencimento é um convite a repensar a escola como espaço de relações significativas, de escuta e de protagonismo, ao permitir que crianças e educadores se apropriem dos espaços com liberdade, criatividade e respeito, construímos uma escola que educa para a cidadania, para a convivência e para o reconhecimento do outro. A escola ganha potência quando se reconhece parte de um tecido social mais amplo. Ao convidar a comunidade a participar dos processos educativos, a aprendizagem se torna mais rica, mais humana, os muros da escola deixam de separar e passam a conectar: saberes, pessoas e futuros possíveis.

Mais do que um lugar para “passar o tempo”, a escola torna-se um território de experiências, memória e identidade,onde cada criança pode crescer se sentindo parte, respeitada e pertencente. A qualidade da Educação está diretamente relacionada à capacidade

da instituição de dialogar com a realidade das crianças, respeitando suas histórias, seus espaços de vida e seus modos de ser no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. Reggio Children, 1996.

RINALDI, Carla. In Dialogue with Reggio Emilia. Routledge, 2006.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. São Paulo: Ática, 2002.

FONSECA, Darlene. Educação Infantil: contextos e culturas. Campinas: Papirus, 2015.

BNCC (2017), que afirma o direito das crianças de explorar e conhecer seu entorno;

DCNEI (2009), que destaca a importância do espaço e das interações na construção do conhecimento;

RESUMO
Fala-se muito nas políticas públicas da educação e, percebe-se que estas têm proporcionado inúmeras mudanças e avanços na educação brasileira. Nesse sentido, as políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, sendo um dos seus objetivos colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. A partir dessas premissas surge então a questão problema que impulsionou a pesquisa: Qual a relevância das políticas públicas educacionais? Assim, busca-se por meio desse artigo alcançar os seguintes objetivos: Reconhecer a importância das políticas públicas na Educação; apontar algumas das políticas educacionais e refletir sobre a legislação brasileira da educação. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo como fonte artigos, monografias encontrados em sites eletrônicos, como por exemplo o Scielo e o Google Acadêmico. Como resultados foi possível compreender que, as políticas públicas proporciona grandes avanços na educação, levando em consideração o seu objetivo primordial que é o de auxiliar na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, assim como colocar em prática a garantia de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, independente da sua condição socioeconômica, cultural, física ou mental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Políticas educacionais. Políticas públicas.

ABSTRACT
There is a lot of talk about public education policies and it is clear that these have brought about countless changes and advances in Brazilian education. In this sense, public policies in Education consist of programs or actions developed within the government that help to implement the rights provided for in the Federal Constitution, one of their objectives being to put into practice measures that guarantee access to Education for all citizens. From these premises, then, the problem question that drove the research arises: What is the relevance of educational public policies? Thus, this article seeks to achieve the following objectives: Recognize the importance of public policies in Education; point out some of the educational policies and reflect on the Brazilian legislation on education. To achieve the proposed objectives, a bibliographical research was carried out, having as source articles, monographs found in electronic sites, such as Scielo and Google Scholar. As a result, it was possible to understand that public policies provide great advances in education, taking into account its primary objective, which is to assist in the realization of the rights provided for in the Federal Constitution, as well as to put into practice the guarantee of quality education for all citizens, regardless of their socioeconomic, cultural, physical or mental condition.

KEY WORDS: Education. Educational policies. Public policy.

INTRODUÇÃO

A proposta desse estudo é apresentar uma breve discussão a respeito das políticas públicas e a legislação voltadas para a educação brasileira. De acordo com a Constituição, no Art. 205, a educação é um direito de todos, sendo assim um dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

A educação no Brasil ao longo dos anos tem sido bastante modificada e, essas mudanças se dão a partir da elaboração de ações ou programas elaboradas em âmbitos governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal, sendo estas chamadas de Políticas Públicas educacionais.

O objetivo primordial das políticas públicas é colocar em prática a legislação, logo, as políticas educacionais é fazer cumprir o que

está preconizado na Constituição Federal do Brasil, assim como na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB).

As políticas públicas buscam cumprir a garantia de acesso a uma educação de qualidade a todos os cidadãos, sejam estes crianças, jovens, adultos ou até mesmo idosos, com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir dessas premissas surgiu o seguinte problema que impulsionou o desenvolvimento da pesquisa: Qual a relevância das políticas públicas educacionais?

Como objetivo, o mesmo busca reconhecer a importância das políticas públicas na Educação; apontar algumas das políticas educacionais e refletir sobre a legislação brasileira da educação.

Para o desenvolvimento desse estudo, realizou-se uma pesquisa do tipo bibliográfica, cujas fontes para o embasamento foram encontradas em artigos e monografias buscados em sites eletrônicos, como por exemplo, o Scielo e o Google Acadêmico.

Esse estudo se mostra importante pelo fato de trazer uma reflexão a respeito do papel das políticas públicas e a legislação na educação, compreendendo assim, a necessidades das políticas no cumprimento da lei que rege a educação brasileira

Enfim, o presente estudo proporciona um amplo entendimento e percepção das ações governamentais na educação e, quais as políticas públicas no Brasil têm sido aplicadas na educação, visando assim melhorias no processo educacional.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para compreendermos melhor o que são políticas públicas na educação faz-se necessário a seguinte indagação: O que são políticas públicas educacionais e como estas devem ser realizadas de forma efetiva na escola?

A escola se caracteriza com o objetivo de formar cidadãos capazes de desenvolver seus trabalhos e habilidades em uma sociedade, mas para isso é necessário que haja uma boa educação. As políticas públicas em muitos casos favorecem exatamente essa educação de qualidade e sem restrições, ou seja, uma educação com igualdade para todos. É necessário que haja políticas que venham efetivamente priorizar a educação de qualidade e, para isso as escolas precisam investir e apostar nas mudanças e conquistas no espaço social, visando assim melhorias na educação da sociedade. As escolas necessita trazer para as salas de aula o real de cada aluno, motivando-os a buscar conhecimentos e saberes que o ajudaram a desenvolver o seu potencial em sua sociedade.

De acordo com Souza (2006), a política pública pode ser compreendida como um campo de conhecimento da ciência política, que os governos, ao mesmo tempo em que agem, analisam suas ações como proposta de mudanças no curso das ações. Nesse sentido, pode-se dizer que, a formulação de políticas públicas traduzem propostas de eleição em programas, projetos, base de dados, sistemas de informações e pesquisas e se essas ações implementadas pelo governo darão resultados ou mudanças reais.

Ainda no entendimento do autor supracitado, a implementação das políticas públicas está mais relacionada à autonomia relativa do Estado, ao espaço de atuação (submetidas à influência externa e interna) deste, a sua capacidade de atuar e aos momentos históricos do país, do que com as pressões dos grupos de interesse, o elitismo ou classes sociais majoritárias.

Nesse sentido, as políticas públicas são imprescindíveis em um governo, uma vez que, estas podem ser utilizadas como um "termômetro" no cumprimento das propostas e ações do governo prometidas nos momentos de campanhas.

Souza diz o seguinte a respeito das políticas públicas:

> A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; [...] envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes; [...] é abrangente e não se limita a leis e regras; [...] é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; [...] embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. A política pública envolve processos

subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (Souza, 2006, p. 36/37) .

Percebe-se que, as políticas públicas exerce um papel relevante naquilo que o governo prometeu e de fato faz. As políticas públicas, sendo estas ações de um governo vai permitir à população a observar bem o governo que escolhera para lhe representar, por isso, as políticas se mostram tão importantes em uma sociedade que busca melhorias à população.

As Políticas públicas podem ser compreendidas como diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado.

As políticas públicas têm como objetivo primordial responder a demandas, principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

É importante ressaltar que, as políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia.

Logo, compreende-se como Políticas públicas o conjunto de ações, programas e decisões que são tomadas pelos governos, sejam estes da esfera nacional, estadual ou municipal com a participação de modo direto ou indireto, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Todavia, salienta-se que o conceito de política pública vai além da ideia de que a mesma é simplesmente uma intervenção do Estado numa situação social considerada problemática.

Com base nos princípios e fins constitucionais, homologou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). De acordo com o Art. 1º da LDB, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

A educação brasileira tem passado por inúmeras transformações que proporcionam melhorias no processo educacional do indivíduo, buscando assim o cumprimento daquilo que preconiza a Constituição Federal de 1988, onde afirma no Art. 205 que "a educação é um direito de todos" (Brasil, 1988).

As políticas públicas são ações e programas que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis.

Em outras palavras, as políticas públicas são medidas e programas criados pelos governos dedicados a garantir o bem estar da população. Nesse sentido, logo, as políticas públicas voltadas para a educação, tem como finalidade ofertar possibilidades, condições e melhorias para uma educação de qualidade.

A escola, como instituição educacional é um meio em que a criança se desenvolve em todas as áreas de sua vida falando, como por exemplo, a intelectual, social e até mesmo emocional.

Foi-se o tempo em que a educação da criança era algo particularmente da família, hoje, na sociedade contemporânea, a criança é levada à escola para aprender a conviver de forma coerente no meio social, bem como desenvolver-se em seu intelecto para que futuramente o mesmo consiga manter um bom emprego e uma boa comunicação com os demais.

No entanto, a escola não sobrevive sozinha,

a mesma precisa de recursos e políticas que sejam capazes de proporcionar o cumprimento da sua missão, que é a de educar, mudar as ações, pensamentos e atitudes do indivíduo, cumprindo assim o que prediz a legislação da educação, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a LDB, PNE e outras.

Existem diversas políticas ou ações que visam melhorias e, principalmente o cumprimento da legislação educacional com a finalidade de oferecer melhores condições para uma educação de qualidade.

Dentre as políticas educacionais ou as ações que visam melhorias e o cumprimento da legislação educacional está o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O PDDE tem como objetivo promover a escola com recursos financeiros, de modo suplementar, visando à promoção da melhoria pedagógica e à manutenção da infraestrutura e, consequentemente, à elevação da qualidade do ensino. Além de promover o fortalecimento da participação social e da autogestão do estabelecimento de ensino, como meio de consolidação da escola democrática; integração entre o poder público, a comunidade, a escola e a família; a promoção da autonomia escolar sem intermediação; a redução das desigualdades socioeducacionais entre as regiões a partir do princípio redistributivos dos recursos.

É importante saber que os recursos não são entregues às escolas de qualquer jeito, estes por sua vez são passados para as escolas que possuem unidades executora por meio de uma conta bancária, específica para fins de recebimento de tais recursos. É uma conta corrente especial. Aberta pelo FNDE, em nome da unidade executora da escola beneficiada.

O PPDE E O CONSELHO ESCOLAR: ALTERNATIVAS DE GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS

Existe um conjunto de programas do Governo Federal de repasse de verbas para a escola que funciona como uma complementação do investimento na educação. Um dos mais importantes, como vimos, é o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

As verbas e os recursos do PDDE são transferidos para as contas bancárias das escolas, sem necessidade de assinatura de convênios anualmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Os órgãos colegiados das escolas, como, por exemplo, os conselhos escolares, são os responsáveis pela definição da forma de utilização dos recursos, que deve ser em conformidade com as decisões da comunidade.

O PDDE foi instituído no ano de 1995, pelo Ministério da Educação. Este programa consiste na transferência de recursos financeiros públicos da União às escolas públicas de ensino fundamental, para despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Resolução FNDE/CD/nº. 043, de 11 de novembro de 2005, define, no art. 4º, que as escolas públicas receberão os recursos financeiros do PDDE em parcela única, anual, da seguinte forma:

I – com até 50 (cinquenta) alunos, que não possuírem Unidade Executora Própria (UEx), por intermédio da Entidade Executora (EEx);

II – acima de 50 (cinquenta) alunos, por intermédio da Unidade Executora Própria (UEx).

De inovação, o programa apresenta a possibilidade de a execução financeira ser realizada na própria escola, desde que, necessariamente, possua uma unidade executora própria, ou seja, uma entidade de direito privado sem fins lucrativos, responsável pelo recebimento dos recursos financeiros do MEC. O valor anual a ser recebido por cada escola é estipulado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de acordo com o número de alunos.

As escolas públicas com um número de alunos igual ou superior a 50 estudantes matriculados devem criar conselhos escolares, Associação de Pais e Mestres ou entidades equivalentes para que possam receber os benefícios advindos dos recursos do PDDE. Assim, apenas as escolas com até 50 alunos, sem unidades executoras próprias, podem receber indiretamente os recursos.

É importante saber também que as entidades executoras são as prefeituras municipais e secretarias de educação estadual e do Distrito Federal. As normas do PDDE são definidas por resoluções anuais. Isso significa que podem mudar anualmente.

O fato de a escola não se constituir unidade

executora não a impede de criar seus conselhos escolares. O conselho escolar é antes de tudo um mecanismo de luta pela democratização da educação e da escola. A participação da comunidade é determinada não por uma exigência do programa, mas pela própria história política da sua relação com a escola.

Detectou-se, também, que a atividade financeira caminha como um apêndice, em paralelo às atribuições do gestor escolar. Há a necessidade de se desenvolver a competência da gestão financeira incorporada às atividades da gestão, direcionada a fins educativos e integrada ao projeto político-pedagógico da escola.

Lembrando ainda que, o PDDE é utilizado como uma estratégias de descentralização/ desconcentração das políticas de financiamento do ensino fundamental no país e traz mais alardes na mídia do que resultados efetivos na qualidade da educação.

Mas, em meio a esse cenário, chama-se a atenção para um processo crescente de autonomia das escolas públicas, que levanta a necessidade de se tocar em um ponto crítico: as relações de poder e responsabilidade na gestão dos recursos financeiros públicos. Há de se criar mecanismos para que esse processo de gestão financeira da educação seja mais condizente com a realidade de nossas escolas e integrante de seu funcionamento e administração direta.

PROGRAMAS FEDERAIS E RECURSOS PARA A ESCOLA

FNDE

Visando garantir a universalização do ensino fundamental, o governo criou um fundo monetário para cuidar da manutenção do ensino, chamado Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com responsabilidade sobre as despesas de manutenção da escola, como fonte de arrecadação de recursos e repasse diretamente para os sistemas de ensino, para sua aplicação na educação e para o funcionamento de programas e projetos para a universalização do ensino fundamental.

Para a administração desses recursos, a escola teve que criar um conselho representativo para deliberar sobre a aplicação desse fundo nas escolas e para sua prestação de contas.

O FNDE foi criado como fonte adicional ao financiamento do ensino: trata-se de uma contribuição patronal (25% da folha de pagamento das empresas) destinada ao ensino fundamental, suplantando os recursos públicos destinados à manutenção e ao desenvolvimento desse grau de ensino.

Tal contribuição é chamada de salário educação e constitui um fundo com recursos consideráveis: cerca de 1,5 bilhão de dólares por ano. Somente são isentos de contribuir para ele os órgãos do próprio poder público suas autarquias e instituições de ensino públicas e privadas.

De acordo com Goldenberg (1993), com a correta utilização do FNDE, eliminadas as pressões políticas sobre o seu uso, há possibilidades de com ele serem feitos investimentos criativos, tanto na construção de escolas como na melhoria dos professores, os quais, na atual situação, estão se tornando o ponto de estrangulamento que impede a melhoria do ensino fundamental no país.

O Ministério da Educação, por meio das suas secretarias e do FNDE, tem desenvolvido um conjunto de programas, projetos e ações que visam não só a apoiar a oferta da educação, direito de todos e dever do Estado, mas também à melhoria da qualidade educacional, em regime de colaboração com as redes de ensino em âmbito estadual e municipal. Esses projetos e ações abrangem diversas áreas e aspectos que contribuem direta e indiretamente para a formação dos alunos e dos professores em todos os níveis e modalidades, e devem ser gerenciados direta ou indiretamente pela Secretaria de Educação ou pela escola, a partir de normas e procedimentos a serem seguidos.

O Fundo de Desenvolvimento da Escola

Este é mais um programa do governo visando à universalização do ensino fundamental e ao desenvolvimento da autonomia da escola. Está sendo desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação: o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

O FUNDESCOLA compreende um conjunto de ações no âmbito do ensino público fun-

damental regular, desenvolvidas em zonas de atendimento prioritário, nos estados do Norte e do Centro-oeste. É financiado através de recursos federais e de empréstimos junto ao Banco Mundial, atuando como marco das políticas nacionais e programas para o ensino fundamental, subsidiando as secretarias de educação de instrumentos e recursos, e viabilizando ações e tomadas de decisão efetivas.

O FUNDESCOLA, atualmente, tem atendido a 80 municípios na região Norte e Centro-oeste. Suas ações agrupam-se em quatro componentes financiáveis, segundo transcrição abaixo:

Padrões mínimos de funcionamento das escolas: visa a tornar disponíveis insumos e serviços que contribuam para que as escolas participantes do programa alcancem padrões mínimos de funcionamento. Financia obras para a adequação dos prédios escolares; a manutenção, a aquisição de equipamentos e mobiliário; a titulação e o treinamento de professores e membros de equipe escolar.

Processo de desenvolvimento das escolas: financia a elaboração dos

Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE) e as ações programadas nos Projetos de Melhoria da Escola (PME). Por esse componente, são custeados a criação de instrumentos, materiais de treinamento e o aperfeiçoamento das habilidades dos membros das escolas, dos técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação para gerenciar o processo de desenvolvimento das escolas.

Planejamento e provisão de vagas: engloba as atividades de levantamento da demanda e da oferta de vagas e a elaboração de projetos arquitetônicos padronizados para a construção das novas escolas, com a adoção de procedimentos e especificações técnicas adequadas às condições locais, compatíveis com padrões mínimos construtivos de escolas de qualidade.

Gestão e desenvolvimento dos sistemas educacionais: custeia a implementação de programas a serem desenvolvidos nas escolas que busquem a melhoria da aprendizagem e, consequentemente, a elevação dos níveis de rendimento e de promoção dos alunos. Fornece também equipamentos, softwares, assistência técnica, treinamento de recursos humanos e capacitação gerencial de diretores das escolas, dirigentes e técnicos das secretarias de educação em favor do fortalecimento das escolas e da integração das instituições responsáveis pelas redes de ensino.

A execução desse programa orienta-se por estratégias básicas, como o fortalecimento da escola através da elaboração do PDE por toda a comunidade escolar, visando ao bom funcionamento da escola e à melhor aprendizagem dos alunos, tendo assegurado o repasse de recursos diretamente das secretarias de educação, através da promoção de uma gestão articulada dos sistemas de ensino público, visto que essas planejam, executam e acompanham as ações financiadas pelo programa, e a mobilidade na alocação de recursos, obtida pelo modelo de fundo que permite maior flexibilidade e agilidade em favor dos executores.

Para que a escola possa se habilitar e passar a receber recursos desse fundo, um dos requisitos é a elaboração de um Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que consiste em um documento com o conjunto de ações que a escola se propõe a desenvolver para melhorar as condições de ensino e de seus processos administrativos e pedagógicos.

PDE

Criou-se também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de

2007, este por sua vez foi lançado no Governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva. Para que essa iniciativa fosse operacionalizada, o governo federal baixou o Decreto nº 6.094 no dia 24 de abril do ano de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de

Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, com regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica".

O PDE é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recur-

sos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento.

CONCLUSÃO

De acordo com o que foi pesquisado em relação as políticas públicas e a legislação na educação, compreende-se que as políticas públicas educacionais são ações ou programas desenvolvidos pelos governos com a finalidade de proporcionar melhorias e desenvovlimento na educação, assim como, a efetivação dos direitos preconizados na Constituição Federal. Lembrando ainda que, um dos objetivos primordiais das políticas públicas educacionais é colocar em prática medidas que possibilitem uma educação de qualidade a todos os indivíduos.

A escola, para desenvolver o seu papel social necessita de políticas que sejam de fato eficazes no cumprimento da legislação, por isso, educadores necessitam conhecer as bases legais da educação no Brasil e assim lutar por melhorias em forma de políticas ou ações de âmbito governativas.

Os programas PDDE, FNDE e FDE e outros são políticas de grande valia para as escolas, pois através dos mesmos, estas poderão receber muito mais alunos, visando assim o desenvolvimento completo de cada um.

Enfim, conclui-se ainda que, as políticas educacionais devem ser conhecidas e valorizadas por todos os atores da escola, visando sempre melhorias e cumprimento da legislação educacional.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". Educ. Rev., Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104406020110001000018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: junho de 2025.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei De Diretrizes e Base. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em junho de 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htmacesso em. Junho de 2025.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. São Paulo em Perspect., São Paulo, v. 18, nº 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: junho de 2025.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. Progestão: como gerenciar os recursos financeiros? Módulo VI. MACHADO, Aglaê de Medeiros (coord.). Brasília: CONSED - CONSELHO de Secretários de Educação, 2001.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In Revista: Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: http://www.scielo. br/pdf/soc/n16/a03n16 Acesso em junho de 2025.

http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/cartilhafundeb.pdf-Cartilhado FUNDEB. Acesso em junho de 2025.

http://revistaescola.abril.com.br/swf/animacoes/exibianimacao.shtml?fundeb/fundeb.swf .Infográfico animado que mostra como funciona o FUNDEB. Acesso em junho de 2025.

DANIELE MARGIOTTA BEZERRA NOVAES

RESUMO
Este artigo discute o processo de alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental, articulando os principais referenciais teóricos com a prática docente nas escolas públicas brasileiras. Com base em autores como Ferreiro, Vygotsky e Soares, analisa-se a alfabetização como um processo complexo, que vai além da simples decodificação de símbolos, envolvendo também o letramento e a inserção social da criança na cultura escrita. Além disso, o estudo examina as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as políticas públicas voltadas para o ciclo de alfabetização, destacando os desafios enfrentados pelos professores, sobretudo em contextos de vulnerabilidade. Por fim, discute-se a importância da formação continuada e da adoção de práticas pedagógicas significativas para assegurar o direito à alfabetização com qualidade. O objetivo é contribuir para a reflexão sobre a alfabetização enquanto direito fundamental e etapa decisiva na trajetória escolar das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Ensino Fundamental. Letramento. Prática Pedagógica. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação básica e representa um momento crucial no processo de formação das crianças. No Brasil, a legislação educacional estabelece que os alunos devem ser alfabetizados até o final do segundo ano do ensino fundamental, considerando não apenas a aquisição do código escrito, mas também a compreensão da linguagem em seus múltiplos usos sociais. Diante desse desafio, torna-se essencial compreender as diferentes abordagens teóricas que sustentam o processo de alfabetização e refletir sobre como elas se materializam na prática pedagógica cotidiana.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao definir direitos e objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, aponta a alfabetização como uma prioridade nos dois primeiros anos escolares, propondo um currículo que valorize práticas significativas de leitura e escrita desde os primeiros contatos com a linguagem. Ao mesmo tempo, as políticas públicas como o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) têm buscado promover a melhoria dos índices educacionais e apoiar a formação docente com foco em resultados concretos de aprendizagem.

Contudo, apesar dos avanços normativos e das diretrizes curriculares, muitos desafios persistem no cotidiano das escolas públicas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A prática docente na alfabetização exige planejamento criterioso, mediação atenta e constante reflexão sobre os métodos e estratégias utilizados, bem como um olhar sensível às dificuldades específicas de cada criança. Assim, este artigo busca realizar uma análise aprofundada da alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental, articulando os fundamentos teóricos com as práticas pedagógicas, e considerando as diretrizes das políticas públicas educacionais brasileiras.

O estudo está estruturado em seções que abordam: as principais concepções teóricas sobre alfabetização e letramento; as orientações curriculares e políticas públicas que norteiam o trabalho docente; a prática pedagógica nas salas de aula do ciclo de alfabetização; os desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades de superação. Ao final, são apresentadas considerações que visam contribuir com o aprimoramento da prática educativa e a garantia do direito à alfabetização de qualidade para todas as crianças.

REFERENCIAL TEÓRICO

Concepções de Alfabetização

A alfabetização é entendida, em sua essência, como o processo pelo qual o indivíduo se apropria do sistema de escrita alfabética, aprendendo a ler e a escrever. No entanto,

ao longo das últimas décadas, essa concepção foi ampliada por diferentes correntes teóricas que passaram a considerar o papel social da linguagem escrita. Nesse contexto, a alfabetização deixa de ser apenas um processo mecânico de codificação e decodificação e passa a ser vista como parte de uma prática social mais ampla.

Emília Ferreiro, a partir das contribuições da psicogênese da língua escrita, rompe com a visão tradicional da alfabetização, demonstrando que a criança não é um recipiente passivo de conhecimento, mas um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre a escrita desde muito cedo. Essa perspectiva reforça a importância de oferecer ambientes ricos em textos, que favoreçam a reflexão sobre a linguagem escrita e seus usos.

Letramento e Alfabetização: Distinções e Aproximações

A partir da década de 1980, autores como Magda Soares introduziram no debate educacional brasileiro o conceito de letramento, enfatizando não apenas a aquisição da escrita, mas também sua utilização em contextos sociais significativos. Segundo Soares (2004), alfabetizar letrando significa ensinar o código escrito ao mesmo tempo em que se desenvolvem práticas de leitura e escrita que façam sentido para os alunos, articuladas às suas vivências culturais.

Essa visão integrada propõe que o processo de alfabetização deva ser simultaneamente técnico e social, o que exige do professor intencionalidade pedagógica e planejamento que considere a realidade dos estudantes. Assim, alfabetização e letramento não são processos excludentes, mas complementares, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Teorias Construtivistas e Sociointeracionistas

A abordagem construtivista, fundamentada nos estudos de Piaget, compreende a aprendizagem como resultado da interação entre o sujeito e o meio, onde a criança é vista como protagonista de seu processo de construção do conhecimento. Já a perspectiva sociointeracionista, de base vygotskiana, valoriza a mediação do outro mais experiente — no caso, o professor — e destaca o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (2001) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de um adulto ou colega. Essa noção é essencial para compreender a importância da intervenção pedagógica qualificada, ajustada ao nível de desenvolvimento de cada aluno, sobretudo no ciclo de alfabetização.

Ambas as teorias oferecem contribuições significativas para a prática educativa, pois incentivam metodologias ativas, a valorização dos saberes prévios dos estudantes e a organização de situações didáticas desafiadoras, mas acessíveis.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES CURRICULARES

A BNCC e o Ciclo de Alfabetização

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, define competências e habilidades essenciais para cada etapa da educação básica. No que se refere à alfabetização, o documento estabelece que o processo deve ocorrer prioritariamente nos dois primeiros anos do ensino fundamental, período que compõe o chamado Ciclo de Alfabetização.

A BNCC organiza a área da Linguagem em cinco campos de atuação: vida cotidiana, práticas de estudo e pesquisa, práticas artísticas e literárias, vida pública e práticas corporais. No campo da oralidade, leitura e escrita, são enfatizadas experiências significativas com textos de diferentes gêneros, desde o início da vida escolar. Essa abordagem busca assegurar que a alfabetização não se restrinja à decodificação, mas que esteja ancorada em práticas reais de uso da linguagem escrita.

Além disso, a BNCC reforça o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, que deve garantir o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras de maneira progressiva e contextualizada, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança. Essa diretriz aponta para a necessidade de se compreender a alfabetização como um processo contínuo e multifacetado.

Programas Governamentais de Alfabetização

Nas últimas décadas, o governo federal im-

plementou diferentes programas com o objetivo de garantir a alfabetização na idade certa e combater o analfabetismo funcional. Entre os mais relevantes está o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), instituído em 2019, que tem como foco principal a formação de professores, o acompanhamento da aprendizagem e o fortalecimento da gestão escolar.

O PNA parte da premissa de que os alunos devem ser alfabetizados até o final do segundo ano do ensino fundamental, com base em evidências científicas sobre o processo de aquisição da leitura e escrita. O programa também propõe a realização de avaliações diagnósticas periódicas e o uso de materiais didáticos de qualidade, elaborados com base nas diretrizes da BNCC.

Outros programas importantes ao longo dos anos incluem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Mais Alfabetização, que também visaram a formação docente e o acompanhamento das turmas do ciclo de alfabetização, com foco na melhoria dos índices de aprendizagem.

A Influência das Diretrizes na Prática Escolar

As políticas públicas e diretrizes curriculares, embora fundamentais, não garantem, por si só, a efetividade da alfabetização. É necessário que elas se articulem com as condições reais de funcionamento das escolas, com a formação e valorização dos professores e com o apoio pedagógico contínuo.

Muitas vezes, há um descompasso entre o que é proposto nos documentos oficiais e a realidade vivida nas salas de aula, marcada por turmas heterogêneas, escassez de recursos e carência de formação continuada. Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, exigindo sensibilidade, criatividade e conhecimento didático para adaptar as diretrizes às necessidades dos estudantes.

A PRÁTICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO

Planejamento Pedagógico e Organização do Trabalho Docente

A prática docente na alfabetização exige um planejamento intencional e fundamentado em princípios teóricos e pedagógicos que respeitem o desenvolvimento infantil. Esse planejamento deve contemplar a diversidade da turma, as necessidades de cada aluno e os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelas diretrizes curriculares, como a BNCC.

O professor alfabetizador precisa organizar sequências didáticas que articulem oralidade, leitura e escrita de forma integrada e significativa. Atividades com diferentes gêneros textuais, jogos linguísticos, rodas de leitura, produção de textos e atividades lúdicas devem compor o cotidiano da sala de aula. Tais práticas favorecem o avanço dos alunos nas hipóteses de escrita, promovem o contato com a cultura letrada e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Além disso, é fundamental o uso de registros sistemáticos das observações feitas em sala para orientar intervenções pedagógicas adequadas. O planejamento precisa ser flexível, permitindo ajustes constantes conforme as necessidades que surgem no processo de ensino-aprendizagem.

Avaliação e Intervenções Pedagógicas

A avaliação no ciclo de alfabetização deve ter caráter diagnóstico, contínuo e formativo. Mais do que classificar os alunos, o objetivo da avaliação é compreender em que estágio cada criança se encontra e quais são suas dificuldades específicas, para que intervenções pedagógicas sejam planejadas com base nessas informações.

Instrumentos como portfólios, registros individuais, observações sistemáticas, sondagens de escrita e leitura e atividades contextualizadas são essenciais nesse processo. A partir desses dados, o professor pode agrupar alunos com necessidades semelhantes, propor atividades diferenciadas e replanejar o trabalho pedagógico.

É importante que as intervenções sejam mediadas por práticas significativas e contextualizadas, evitando exercícios mecânicos e descontextualizados. A mediação docente é decisiva para que o aluno avance em suas hipóteses de escrita e leitura, sendo necessário respeitar o ritmo de cada um sem deixar de estabelecer metas de aprendizagem.

Alfabetização na Perspectiva Inclusiva

O desafio de alfabetizar todas as crianças exige uma abordagem inclusiva, que reconheça as singularidades de cada estudante. Isso inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, transtorno do espectro au-

tista (TEA) ou em situação de vulnerabilidade social. A inclusão não deve ser apenas física, mas pedagógica, garantindo que todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos por meio de estratégias diferenciadas.

Nesse sentido, o papel do professor alfabetizador é ainda mais complexo. É necessário promover adaptações curriculares, utilizar recursos pedagógicos variados e, muitas vezes, contar com o apoio de equipes multidisciplinares. A formação continuada é essencial para que o docente esteja preparado para enfrentar esses desafios com sensibilidade e competência.

A perspectiva inclusiva na alfabetização também implica garantir o direito à aprendizagem de todos, reconhecendo que cada criança tem um tempo e um modo próprio de aprender. Valorizar os avanços, respeitar os ritmos e criar oportunidades reais de participação são atitudes indispensáveis no cotidiano escolar.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

Dificuldades de Aprendizagem e Fatores Contextuais

O processo de alfabetização, embora essencial, é frequentemente atravessado por diversos obstáculos que interferem no aprendizado dos alunos. Entre os principais desafios enfrentados pelos professores estão as dificuldades de aprendizagem, que podem ter múltiplas causas: fatores emocionais, cognitivos, sociais e pedagógicos.

Muitas crianças chegam ao ensino fundamental com pouca ou nenhuma vivência com a linguagem escrita. A ausência de acesso a livros, revistas, histórias e experiências de leitura e escrita em casa dificulta a apropriação do código alfabético. Além disso, fatores como insegurança alimentar, violência doméstica, negligência e instabilidade emocional impactam diretamente na capacidade de concentração e aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante é o déficit estrutural das escolas públicas, como a falta de materiais didáticos adequados, bibliotecas escolares, espaços de leitura e formação continuada dos docentes. Tudo isso contribui para a ampliação das desigualdades educacionais e dificulta a garantia do direito à alfabetização.

Recursos e Estratégias Didáticas

Apesar dos desafios, é possível desenvolver práticas pedagógicas significativas e eficazes no processo de alfabetização. O uso de materiais concretos, jogos pedagógicos, tecnologias digitais, textos variados e atividades lúdicas contribui para despertar o interesse dos alunos e facilitar a aprendizagem.

A adoção de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, rodas de leitura, produção coletiva de textos e contação de histórias, promove o protagonismo dos estudantes e estimula o pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. Tais estratégias valorizam os saberes prévios das crianças e favorecem a construção de conhecimentos em contextos reais de uso da linguagem.

A prática da leitura diária em sala de aula, aliada à oferta de uma variedade de gêneros textuais — poemas, parlendas, receitas, bilhetes, notícias, contos — possibilita que os alunos ampliem seu repertório linguístico e compreendam melhor os usos sociais da escrita. Essas práticas favorecem, simultaneamente, a alfabetização e o letramento.

Formação Continuada e Valorização do Professor

O sucesso do processo de alfabetização está diretamente ligado à atuação do professor. Por isso, a formação inicial e continuada de qualidade é fundamental para que os docentes possam enfrentar os desafios da sala de aula com conhecimento teórico, didático e sensibilidade pedagógica.

A formação continuada deve abordar aspectos como os diferentes métodos de alfabetização, a avaliação formativa, a inclusão educacional, o uso de recursos pedagógicos e as políticas públicas educacionais. Além disso, deve oportunizar momentos de reflexão coletiva entre os educadores, valorizando a troca de experiências e o apoio mútuo.

Também é imprescindível que haja valorização profissional, com condições adequadas de trabalho, salários justos e tempo para planejamento. O professor alfabetizador, muitas vezes sobrecarregado e desassistido, precisa ser reconhecido como figura central no processo de desenvolvimento das crianças e na construção de uma educação públi-

ca de qualidade.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA LITERÁRIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A leitura literária exerce papel fundamental na formação de leitores críticos e criativos, sendo uma poderosa aliada no processo de alfabetização. Desde os primeiros anos do ensino fundamental, a inserção da literatura infantil no cotidiano escolar contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e a construção do imaginário.

Autores como Chambers (2007) e Cunha (2001) destacam que o contato precoce com narrativas, poemas, fábulas e contos de fadas possibilita às crianças perceberem a riqueza da linguagem e compreenderem o texto além do seu conteúdo literal. A literatura, ao provocar emoções, reflexões e encantamento, cria um ambiente propício à aprendizagem significativa.

É essencial que os professores planejem momentos diários de leitura em voz alta, debates sobre os textos e propostas de reescrita, dramatização ou ilustração das histórias lidas. Essas atividades favorecem a construção de sentidos e a compreensão de estruturas textuais variadas, elementos essenciais na alfabetização.

Além disso, o espaço escolar deve garantir acesso ao acervo literário diversificado e atualizado, respeitando a pluralidade cultural e linguística dos estudantes. Isso inclui autores negros, indígenas, da literatura regional e obras contemporâneas, contribuindo para uma formação leitora mais crítica e democrática.

EXPERIÊNCIAS E BOAS PRÁTICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Apesar dos muitos desafios enfrentados no cenário da educação pública brasileira, existem práticas exitosas que merecem destaque por contribuírem para a superação das dificuldades na alfabetização. São experiências que envolvem criatividade pedagógica, formação continuada, envolvimento da comunidade escolar e valorização da escuta ativa das crianças.

Projetos Interdisciplinares

Projetos que integram diferentes áreas do conhecimento têm se mostrado eficazes no ensino da leitura e escrita. Um exemplo é o desenvolvimento de projetos temáticos baseados nos interesses dos alunos, como "O bairro onde moro", "Meu corpo e minha saúde", ou "Animais do Brasil". Tais projetos permitem trabalhar gêneros textuais autênticos (relatos, mapas, listas, entrevistas), favorecendo a aprendizagem contextualizada da linguagem escrita.

Rodas de Conversa e Escrita Coletiva

As rodas de conversa e a escrita coletiva são estratégias que estimulam a oralidade, a escuta e a produção textual com mediação do professor. Nesses momentos, os alunos colaboram entre si, formulam ideias, estruturam frases e revisam textos juntos, fortalecendo suas hipóteses sobre a escrita. Essa prática, inspirada na pedagogia dialógica de Paulo Freire, estimula a autonomia e o pensamento crítico desde os primeiros anos escolares.

Envolvimento das Famílias

Outra prática bem-sucedida é o envolvimento das famílias no processo de alfabetização. Atividades como "sacolas literárias", "cadernos de leitura em casa", "cafés com leitura" e oficinas com os responsáveis têm o objetivo de aproximar o universo familiar do escolar, promovendo o hábito de leitura em casa e valorizando o papel da família como parceira da escola.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A gestão escolar tem papel estratégico na organização e na efetividade do processo de alfabetização. Sua atuação deve ir além das funções administrativas, assumindo um papel pedagógico que envolva a promoção da cultura do letramento, o apoio à formação docente, a criação de espaços de escuta e o acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos.

Acompanhamento Pedagógico e Liderança Educacional

O gestor precisa conhecer o desenvolvimento das turmas do ciclo de alfabetização, analisando os dados de avaliações internas e externas, dialogando com os professores e promovendo ações formativas conforme as demandas identificadas. A liderança educacional exercida de forma democrática fortalece o clima organizacional e favorece a

construção coletiva de soluções para os desafios cotidianos.

Além disso, cabe à gestão promover o alinhamento entre o projeto político-pedagógico da escola (PPP), as práticas docentes e as diretrizes curriculares nacionais e municipais, garantindo que a alfabetização seja tratada como prioridade institucional.

Valorização das Práticas Exitosas e da Inovação Pedagógica

Outro aspecto importante é a valorização de práticas pedagógicas inovadoras que já acontecem na escola. Reuniões pedagógicas, formações em serviço e momentos coletivos de reflexão devem incluir a socialização dessas experiências, fortalecendo o protagonismo docente e inspirando novas propostas metodológicas.

A gestão pode também buscar parcerias com universidades, ONGs e projetos de leitura que ampliem as possibilidades de intervenção pedagógica, enriquecendo o repertório didático da equipe e promovendo o envolvimento da comunidade escolar.

A DIMENSÃO ÉTICA E HUMANIZADORA DA ALFABETIZAÇÃO

Além de uma tarefa pedagógica, alfabetizar é também um ato ético e político, pois envolve garantir a crianças o acesso à cultura escrita e à participação plena na vida em sociedade. A alfabetização deve ser pautada por princípios de justiça social, equidade, inclusão e respeito às diferenças.

Alfabetizar para a Cidadania

O ato de aprender a ler e a escrever é um dos primeiros passos para a construção da autonomia e da cidadania. A linguagem escrita permite ao sujeito registrar memórias, reivindicar direitos, se expressar publicamente e acessar informações. Portanto, o direito à alfabetização é condição essencial para que todos participem ativamente da vida social, política e cultural.

Como afirmou Paulo Freire, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Assim, alfabetizar é também reconhecer a história, a cultura e a identidade das crianças, valorizando sua forma de ver e interpretar o mundo, mesmo antes do domínio formal da escrita.

O Professor como Sujeito Humanizador

O professor alfabetizador, ao mediar a relação da criança com a linguagem escrita, desempenha um papel humanizador. Ao valorizar os saberes infantis, escutar as produções dos alunos, respeitar os tempos individuais e criar um ambiente afetivo e desafiador, o docente colabora na construção de sujeitos conscientes, críticos e sensíveis.

Esse compromisso ético com a formação humana precisa orientar todas as decisões pedagógicas: desde a escolha dos textos até as formas de avaliação, passando pelo modo como se lida com os erros e as dificuldades de aprendizagem. Alfabetizar é, em última instância, um gesto de esperança, de confiança no potencial de cada criança e na possibilidade de transformação social por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental é um direito inalienável de toda criança e representa um dos maiores desafios e compromissos da educação pública brasileira. Ao longo deste artigo, foi possível refletir sobre os fundamentos teóricos da alfabetização, as diretrizes curriculares que a orientam, as práticas docentes mais eficazes e as múltiplas dimensões que influenciam o processo de ensinar e aprender a ler e a escrever.

A Base Nacional Comum Curricular, os programas governamentais e a legislação educacional apontam diretrizes importantes, mas seu sucesso depende da ação concreta dos educadores e da atuação comprometida da gestão escolar. A prática docente precisa ser planejada, contextualizada e mediada por experiências significativas, que considerem a diversidade dos alunos e promovam o desenvolvimento integral.

Os desafios são inúmeros: dificuldades de aprendizagem, falta de recursos, turmas heterogêneas, carência de formação continuada. No entanto, também existem possibilidades concretas de superação por meio da valorização da leitura literária, da participação da família, do uso de metodologias ativas, da formação permanente dos professores e da atuação ética e humanizadora do educador.

Alfabetizar é muito mais do que ensinar có-

digos; é permitir o acesso ao conhecimento, à cidadania, à autonomia e ao pensamento crítico. Cabe à escola, em articulação com a comunidade e as políticas públicas, garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas no tempo certo, com qualidade, equidade e respeito às singularidades. É preciso acreditar no potencial transformador da educação e agir coletivamente para assegurar esse direito fundamental a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 3 jun. 2025.

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

BRASIL. Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Ministério da Educação, 2019.

CHAMBERS, Aidan. O prazer da leitura. São Paulo: Editora Ática, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Ler e contar: a formação do leitor e do contador de histórias. Campinas: Papirus, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

KRAMER, Sônia. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Ática, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Políticas públicas e alfabetização no Brasil. São Paulo: UNESP, 2020.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Psicolinguística e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Emilia Ferreiro. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TFOUNI, Leda V. Alfabetização e letramento. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

ENTRE O CUIDAR E O BRINCAR: A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO POLÍTICO E POÉTICO

DEBORA CRISTINA GUILHERME ADÃO

Resumo

Este artigo investiga os pilares fundamentais da educação infantil — cuidar, educar e brincar — sob uma perspectiva que articula a formação integral da criança com os direitos da infância. Discutimos como o ato de cuidar transcende práticas higienistas e se estabelece como fundamento ético da convivência e do afeto; como o educar se realiza de forma indissociável do brincar, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de aprendizagem. O brincar, por sua vez, é abordado como linguagem própria da infância e como meio privilegiado de expressão, criação e construção de sentidos. Com base em aportes teóricos de autores como Oliveira (2002), Kuhlmann Jr. (2003) e Kishimoto (2011), além de diretrizes oficiais como a BNCC e o ECA, refletimos sobre os desafios e as potencialidades desses pilares nas práticas pedagógicas contemporâneas. A análise se ancora em estudos qualitativos e experiências de campo em instituições de educação infantil. Por fim, propõe-se uma visão ampliada e crítica da infância como tempo de potência, em que cuidar, educar e brincar não são tarefas separadas, mas dimensões coexistentes de uma pedagogia humanizadora.
Palavras-chave: Infância; Cuidado; Brincadeira; Educação Infantil; Formação Docente

Abstract

This paper investigates the fundamental pillars of early childhood education — caring, educating, and playing — from a perspective that articulates the integral formation of children with children's rights. We discuss how the act of caring transcends hygienic practices and establishes itself as an ethical foundation for coexistence and affection; how education is carried out inseparably from playing, recognizing the child as a subject of rights and protagonist of their learning process. Playing, in turn, is approached as a language specific to childhood and as a privileged means of expression, creation, and construction of meanings. Based on theoretical contributions from authors such as Oliveira (2002), Kuhlmann Jr. (2003), and Kishimoto (2011), in addition to official guidelines such as the BNCC and the ECA, we reflect on the challenges and potential of these pillars in contemporary pedagogical practices. The analysis is anchored in qualitative studies and field experiences in early childhood education institutions. Finally, we propose a broader and more critical view of childhood as a time of power, in which caring, educating and playing are not separate tasks, but coexisting dimensions of a humanizing pedagogy.
Keywords: Childhood; Care; Play; Early Childhood Education; Teacher Training

INTRODUÇÃO

O debate em torno da educação infantil no Brasil tem ganhado relevância nas últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que passaram a reconhecer a criança como sujeito de direitos e a primeira etapa da educação básica como espaço de formação integral. Nesse cenário, os pilares do cuidar, educar e brincar emergem como dimensões fundamentais da prática pedagógica, requerendo uma compreensão ampliada e interligada desses conceitos.

Historicamente, a educação infantil foi marcada por uma dualidade entre assistência e educação. As creches, por muito tempo, foram vistas apenas como espaços de cuidado, enquanto a pré-escola era considerada o início da vida escolar. Essa separação, ainda presente em muitos discursos e práticas, reforça uma fragmentação que compromete o desenvolvimento pleno das crianças. Reconhecer o cuidar como ato educativo, o educar como processo afetivo e o brincar como linguagem da infância é um passo essencial para a superação desse paradigma.

O ato de cuidar, muitas vezes reduzido a práticas de higiene e alimentação, precisa ser ressignificado como um ato político e pedagógico. Cuidar é acolher, escutar, proteger e estabelecer vínculos de confiança. É também reconhecer as necessidades singulares de cada criança e garantir sua integridade física e emocional. Nesse sentido, o cuidado se torna elemento estruturante da prática docente e não um apêndice menor ou uma atribuição exclusivamente técnica.

Da mesma forma, educar não pode ser entendido como transmissão de conteúdos ou preparação para o ensino fundamental. Educar na infância é proporcionar experiências significativas que ampliem o repertório cultural, simbólico e afetivo das crianças. É criar condições para que elas se expressem, investiguem, criem e convivam. O educador, nesse contexto, é mediador, observador atento e parceiro na construção de saberes.

O brincar, por sua vez, é muito mais do que uma atividade lúdica ou um intervalo entre momentos "sérios" de aprendizagem. Brincar é forma de linguagem, é modo de estar no mundo, é direito assegurado por lei. Quando as instituições reconhecem o valor do brincar livre, simbólico, exploratório e interativo, estão não apenas promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, mas também respeitando sua natureza mais autêntica.

Apesar das orientações legais e dos avanços teóricos, os desafios permanecem. Ainda há resistência em integrar essas dimensões nos currículos e práticas cotidianas das instituições. Falta formação específica para docentes, condições adequadas de trabalho e, sobretudo, uma mudança cultural que valorize a infância como tempo presente e não apenas como preparação para o futuro. A lógica produtivista e escolarizante continua a influenciar muitas práticas, em detrimento de uma pedagogia sensível e comprometida com os direitos da criança.

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre essas questões, buscando compreender como os pilares do cuidar, educar e brincar podem se articular numa proposta pedagógica humanizadora. A partir de um referencial teórico interdisciplinar e de dados empíricos colhidos em escolas públicas de educação infantil, analisamos práticas que evidenciam tensões, mas também caminhos possíveis para uma atuação docente mais consciente e transformadora.

Assim, nossa proposta é contribuir para o fortalecimento de uma educação infantil que não se limite a cumprir metas escolares, mas que valorize as infâncias em sua pluralidade, reconheça as crianças como sujeitos ativos de sua formação e promova um ambiente onde o cuidado é afeto, o ensino é vivência e o brincar é expressão legítima da cultura infantil.

CUIDAR COMO ATO POLÍTICO E ÉTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de cuidar, na educação infantil, extrapola a dimensão assistencialista com a qual historicamente foi associado. Cuidar é, antes de tudo, reconhecer a criança como sujeito de direitos, com necessidades físicas, emocionais e sociais específicas. Nesse contexto, o cuidado assume um papel estruturante na constituição da identidade da criança, ao oferecer segurança afetiva, acolhimento e valorização de sua singularidade. A ruptura com a visão técnica do cuidado é essencial para resgatar seu valor como prática pedagógica.

Quando se reconhece o cuidar como componente indissociável do educar, compreende-se que cada gesto, rotina e interação carrega intencionalidade formativa. A troca de fraldas, o momento da alimentação, o repouso e o acolhimento matinal são exemplos de ações que, quando realizadas com empatia e escuta atenta, favorecem vínculos e transmitem valores. A pedagogia do cuidado exige uma escuta sensível, capaz de ler os gestos, expressões e silêncios das crianças como formas legítimas de comunicação.

Autores como Tardif (2002) e Campos (2001) enfatizam que cuidar não se resume a atender necessidades básicas, mas envolve a criação de ambientes seguros, afetivos e esteticamente agradáveis. Isso significa pensar os espaços educativos como extensão do cuidado: salas organizadas, materiais acessíveis, tempo respeitado e relações pautadas pelo respeito e acolhimento. O espaço educativo também comunica valores, e cuidar

dele é cuidar de quem o habita.

Outro aspecto relevante é o papel do educador como figura de referência afetiva. O vínculo afetivo estabelecido entre criança e professor é uma ponte essencial para o desenvolvimento integral. Um educador que cuida é aquele que conhece seus alunos, que observa com atenção e que está disposto a mediar conflitos com empatia. Nesse sentido, a formação docente deve incluir competências socioemocionais e éticas, e não apenas conhecimentos técnicos e pedagógicos.

O cuidado, quando compreendido em sua dimensão ética, implica também o compromisso com a justiça social e a equidade. Isso significa considerar as diferentes condições de vida das crianças, respeitando suas culturas, contextos familiares e histórias de vida. Cuidar é também proteger a infância de violências simbólicas e físicas, reconhecendo que o bem-estar da criança é responsabilidade coletiva.

Cabe destacar que o cuidado precisa ser compartilhado entre toda a comunidade escolar. Gestores, professores, auxiliares e famílias devem formar uma rede de apoio em torno da criança, promovendo um ambiente coerente e seguro. A corresponsabilidade é fundamental para que o cuidado não recaia apenas sobre indivíduos, mas seja entendido como cultura institucional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam para essa compreensão ampliada do cuidado, destacando-o como princípio norteador das práticas pedagógicas. No entanto, a implementação dessa visão enfrenta desafios concretos, como jornadas de trabalho extenuantes, turmas numerosas e escassez de recursos. É preciso garantir condições adequadas para que o cuidado se realize plenamente.

Portanto, cuidar na educação infantil não é apenas uma ação prática, mas uma postura ética e política diante da infância. É um ato de resistência contra a desumanização das relações escolares, um gesto de valorização da vida e de reconhecimento do outro em sua inteireza. Reposicionar o cuidar como centro da prática educativa é passo fundamental para uma pedagogia mais justa, afetiva e transformadora.

EDUCAR NA INFÂNCIA: APRENDER COM SENTIDO E AFETIVIDADE

Educar na infância é muito mais do que introduzir conteúdos escolares ou preparar para as etapas seguintes da escolarização. É construir com a criança experiências significativas, que dialoguem com seu universo simbólico, afetivo e cultural. Educar, nesse contexto, é uma prática de escuta e de mediação, que parte das necessidades, curiosidades e saberes infantis. Trata-se de reconhecer a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem.

A concepção de educação infantil como espaço de formação integral exige uma ruptura com a lógica conteudista. O educador deve propor vivências que estimulem a exploração, a criação, a convivência e a construção coletiva do conhecimento. A BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos servem como referência para práticas pedagógicas que respeitam os tempos e modos de ser criança.

O educar na infância está intrinsecamente ligado à afetividade. Não há aprendizagem significativa sem vínculo emocional. O ambiente educativo precisa ser afetivo, seguro e desafiador, ao mesmo tempo em que acolhe erros e valoriza tentativas. A confiança mútua entre educador e criança é a base sobre a qual se constrói o conhecimento. Piaget, Vygotsky e Wallon, em suas teorias do desenvolvimento infantil, já apontavam para essa dimensão interativa e emocional do aprender.

É importante destacar que educar é também um ato de reconhecimento e valorização da cultura da infância. A criança não é uma "folha em branco", mas traz consigo saberes, histórias, valores e formas de interpretar o mundo. Incorporar esses elementos no planejamento pedagógico é essencial para construir práticas educativas significativas e respeitosas. A escuta atenta é um recurso indispensável ao educador.

Outro ponto fundamental é a interdisciplinaridade. Na educação infantil, as áreas do conhecimento não devem ser fragmentadas,

mas integradas de forma orgânica nas experiências cotidianas. A leitura de histórias, o contato com a natureza, a música, a arte e o movimento devem estar entrelaçados, possibilitando múltiplas formas de expressão e aprendizagem. A educação não é linear, mas uma teia de sentidos construída no cotidiano.

A avaliação na educação infantil também precisa ser repensada. Avaliar não é classificar ou medir desempenho, mas compreender os processos de desenvolvimento das crianças. Registros, portfólios, observações e escutas são instrumentos que possibilitam acompanhar trajetórias sem rotular. É necessário valorizar os pequenos progressos, os gestos de autonomia, as descobertas e as formas de participação.

Além disso, educar é também ensinar a conviver. As interações entre crianças, e entre crianças e adultos, constituem espaço privilegiado de aprendizagem. A mediação de conflitos, o estímulo à cooperação e o respeito às diferenças são práticas educativas fundamentais. A convivência é parte do currículo, e o educador é responsável por cultivá-la com intencionalidade e sensibilidade.

Educar na infância é, portanto, um desafio complexo e, ao mesmo tempo, profundamente gratificante. É preparar o terreno para o florescimento humano em sua plenitude, respeitando os tempos da infância, suas linguagens, seus desejos e suas formas de ser no mundo. Quando o educador compreende sua missão como formador de sujeitos críticos, criativos e sensíveis, a educação infantil se torna uma experiência verdadeiramente transformadora.

BRINCAR: LINGUAGEM, EXPRESSÃO E DIREITO DA INFÂNCIA

O brincar é uma das expressões mais autênticas da infância e, ao mesmo tempo, uma das mais negligenciadas pelas práticas educativas marcadas por pressões produtivistas. Considerar o brincar como eixo estruturante do currículo da educação infantil é reconhecer que, por meio dele, a criança pensa, sente, comunica, cria e elabora sentidos sobre o mundo. Brincar não é perda de tempo, mas tempo de ser criança em sua essência.

A brincadeira é linguagem própria da infância, e, como tal, precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. Quando a criança brinca, ela exercita a imaginação, resolve conflitos simbólicos, assume papéis sociais, testa hipóteses e constrói conhecimentos. Essa dimensão simbólica do brincar é apontada por teóricos como Vygotsky (1987), que vê no jogo simbólico uma forma avançada de desenvolvimento cognitivo e social.

Brincar é também uma forma de resistência. Em um mundo marcado pela aceleração do tempo e pela adultização precoce da infância, garantir o direito ao brincar é defender o tempo da infância como um tempo próprio. A escola deve ser espaço de liberdade criativa, e não de antecipação das exigências escolares. O brincar precisa ter espaço físico, tempo garantido e valorização simbólica no planejamento pedagógico.

As brincadeiras tradicionais, as invenções do cotidiano, os jogos simbólicos e os brinquedos organizados devem compor o repertório da prática educativa. O educador, nesse processo, não deve controlar o brincar, mas favorecer sua ampliação e complexificação. Isso exige sensibilidade para escutar o brincar da criança, sem instrumentalizá-lo apenas como meio para ensinar algo.

Além disso, o brincar tem papel fundamental na inclusão. É por meio do jogo que crianças com diferentes habilidades, culturas e histórias encontram espaços de encontro, reconhecimento e pertencimento. O brincar coletivo favorece a empatia, a escuta e o respeito às diferenças. Assim, o ambiente lúdico se torna espaço de socialização e formação cidadã.

Os espaços precisam ser organizados para promover o brincar livre e exploratório. Ambientes internos e externos, materiais diversos e desafiadores, liberdade de movimento e intervenções cuidadosas são elementos essenciais para que o brincar floresça. A arquitetura pedagógica do brincar é tão importante quanto o currículo escrito.

A legislação educacional brasileira reconhece o brincar como direito. Tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente quanto a BNCC destacam a brincadeira como prática pedagógica e como direito inalienável da criança. No entanto, muitas vezes o brincar ainda

é visto como "intervalo", e não como parte integrante da aprendizagem. Essa visão precisa ser superada com formação docente crítica e comprometida com os direitos da infância.
Por fim, brincar é uma forma de se apropriar do mundo. Ao brincar, a criança interpreta e reinterpreta a realidade, constrói conhecimentos e se expressa de maneira única. É dever da educação infantil garantir que esse direito não seja negado, negligenciado ou subordinado a outras lógicas. Valorizar o brincar é reconhecer a potência da infância e construir uma pedagogia verdadeiramente centrada na criança.

A ESCUTA ATIVA COMO FERRAMENTA DE HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A escuta ativa, muitas vezes negligenciada nas práticas pedagógicas tradicionais, constitui um dos fundamentos essenciais para uma educação infantil verdadeiramente humanizadora. Escutar com atenção plena vai além de ouvir palavras: trata-se de acolher os gestos, os silêncios, as expressões corporais e simbólicas da criança. Essa escuta precisa ser sensível, intencional e aberta à diversidade de modos de ser e estar no mundo. Na primeira infância, onde a comunicação verbal ainda está em processo de amadurecimento, reconhecer as linguagens múltiplas das crianças é um ato de respeito e valorização da sua subjetividade.
Quando o educador se dispõe à escuta ativa, ele estabelece uma relação de confiança com a criança, fortalecendo os vínculos afetivos e promovendo um ambiente emocionalmente seguro. Essa segurança é condição fundamental para o desenvolvimento integral, pois permite à criança experimentar, errar, explorar e construir sentidos sobre o mundo ao seu redor. A escuta ativa permite que o educador compreenda melhor as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada criança, ajustando suas intervenções de forma ética e personalizada.
A escuta ativa também favorece práticas pedagógicas mais democráticas, nas quais as crianças são protagonistas de suas experiências. Permitir que elas opinem, escolham, perguntem e sugiram caminhos para as atividades educativas é um modo de reconhecer sua competência e autonomia. Essa atitude rompe com a visão adultocêntrica que ainda prevalece em muitos contextos escolares, onde as crianças são tratadas como receptoras passivas do conhecimento.
Além disso, a escuta ativa contribui para a mediação de conflitos e a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Ao escutar os sentimentos e argumentos das crianças envolvidas em um desentendimento, o educador atua como mediador e promove a empatia, a cooperação e o respeito mútuo. A resolução dialógica dos conflitos favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais desde os primeiros anos de vida.
Do ponto de vista institucional, a escuta ativa deve ser um valor compartilhado por toda a equipe pedagógica. Gestores, professores e auxiliares precisam desenvolver uma cultura escolar baseada na escuta, não apenas entre adultos e crianças, mas também nas relações entre os próprios profissionais. Isso fortalece a coesão do grupo, qualifica o planejamento coletivo e amplia a capacidade de resposta às necessidades educacionais da comunidade atendida.
A formação docente contínua é imprescindível para o desenvolvimento dessa escuta qualificada. Cursos, rodas de conversa, grupos de estudo e acompanhamento reflexivo das práticas pedagógicas são estratégias eficazes para promover uma escuta mais consciente e intencional. É preciso também garantir condições de trabalho adequadas, com tempo para observar, dialogar e registrar, pois a escuta ativa requer disponibilidade e presença.
A escuta ativa, quando integrada aos pilares do cuidar, educar e brincar, potencializa uma pedagogia sensível e transformadora. Ela não é um recurso complementar, mas parte integrante da proposta pedagógica que valoriza as infâncias em sua pluralidade. Escutar com atenção e sensibilidade é reconhecer o direito da criança à participação, à expressão e ao pertencimento no cotidiano escolar.
Assim, a escuta ativa se constitui como um instrumento ético, político e estético de construção da infância e da cidadania. Ao tornar-se prática cotidiana e princípio orien-

tador da ação educativa, ela contribui para uma escola mais humana, inclusiva e coerente com os princípios democráticos que devem reger a educação infantil.

O PAPEL DO TERRITÓRIO E DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, embora institucionalizada nas creches e pré-escolas, não se realiza de forma isolada da realidade sociocultural onde está inserida. O território e a comunidade são elementos fundamentais na constituição das práticas pedagógicas, pois influenciam diretamente as experiências, os saberes e as identidades das crianças. Ignorar o contexto local é negar a riqueza que a diversidade cultural e social oferece ao processo educativo.

O território é um espaço vivo, carregado de histórias, afetos, lutas e possibilidades. Quando as instituições de educação infantil se abrem para dialogar com o entorno, estabelecem pontes entre o cotidiano das famílias e o currículo escolar. Essa articulação contribui para a valorização dos saberes populares, das manifestações culturais e das práticas sociais que fazem parte do universo das crianças. É uma forma de reconhecer a pluralidade dos sujeitos e romper com a homogeneização curricular.

O contato com a comunidade também favorece o protagonismo das famílias na vida escolar. Ao se sentirem acolhidas, respeitadas e convidadas a participar das decisões pedagógicas, as famílias tornam-se parceiras na construção de uma educação mais significativa e contextualizada. A escuta das demandas e das expectativas das famílias contribui para alinhar o trabalho pedagógico às necessidades reais da população atendida.

Projetos pedagógicos que envolvem passeios pelo bairro, entrevistas com moradores antigos, visitas a praças, feiras, bibliotecas e espaços culturais ampliam o repertório das crianças e reforçam o sentimento de pertencimento. Essas vivências promovem aprendizagens ricas e contextualizadas, além de possibilitar uma leitura crítica do espaço onde vivem. O território passa a ser compreendido como um laboratório de descobertas e experiências.

Além disso, a escola pode se tornar espaço de articulação de políticas públicas, promovendo parcerias com unidades de saúde, assistência social, centros culturais e organizações da sociedade civil. Essa rede de apoio amplia as possibilidades de atendimento integral às crianças e às suas famílias, fortalecendo a função social da educação infantil. A integração com outros setores contribui para uma abordagem mais ampla e eficaz das questões que afetam a infância.

Os educadores precisam ser incentivados a conhecer o território, escutar suas vozes, mapear suas potencialidades e desafios. Essa escuta territorial qualifica o planejamento pedagógico, tornando-o mais pertinente e conectado com a realidade das crianças. A formação docente deve contemplar também esse olhar territorializado, articulando teoria e prática em uma perspectiva crítica e comprometida.

O território é também um espaço de disputa simbólica. Em muitos contextos, a infância é atravessada por desigualdades, violências e exclusões. A educação infantil pode e deve se posicionar como espaço de resistência e transformação, promovendo o direito à cidade, ao brincar em segurança, ao acesso à cultura e ao cuidado coletivo. Valorizar o território não significa ignorar suas contradições, mas enfrentá-las com sensibilidade e compromisso social.

Portanto, pensar a educação infantil a partir do território e da comunidade é ampliar os horizontes do currículo e reconhecer que a escola é parte de um ecossistema social mais amplo. É transformar o entorno em potência pedagógica, é construir uma educação que nasce do chão onde pisa e que floresce em diálogo com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos pilares cuidar, educar e brincar permite compreender que a educação infantil não pode ser fragmentada em funções estanques, mas deve ser pensada como um processo complexo e interdependente. Cada uma dessas dimensões atua de maneira integrada na constituição da infância, sendo igualmente essencial à formação integral das crianças. Quando tratadas de forma

dissociada, perdem força e sentido, comprometendo a qualidade das experiências vividas pelas crianças no cotidiano institucional.
A noção de cuidar como prática pedagógica e ética traz à tona a necessidade de valorização do afeto, da escuta e da presença sensível do educador. O cuidado, entendido como um ato político, reivindica o direito das crianças a uma infância digna, protegida e respeitada em suas particularidades. Mais do que suprir necessidades físicas, cuidar é reconhecer a criança como sujeito de direitos e atribuir sentido formativo aos gestos cotidianos.
Educar, por sua vez, deve superar a visão conteudista e reducionista. Trata-se de oferecer experiências educativas significativas, que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. A valorização das múltiplas linguagens da infância e a mediação de saberes por meio do diálogo e da ludicidade são elementos centrais para uma prática pedagógica coerente com os princípios da educação infantil contemporânea.
O brincar se revela como o eixo que atravessa todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Sua importância está no fato de constituir a linguagem natural da infância, por meio da qual a criança se expressa, comunica, elabora emoções e interpreta o mundo. Ao garantir tempo, espaço e liberdade para o brincar, a escola infantil afirma o valor da cultura lúdica como direito e condição para o aprendizado.
A articulação entre esses pilares requer uma formação docente sólida, crítica e sensível às especificidades da infância. É preciso superar práticas mecanizadas e roteirizadas, dando lugar a propostas pedagógicas que reconheçam a singularidade de cada grupo e a diversidade cultural presente nas instituições. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil deve, portanto, incluir os aspectos afetivos, éticos e lúdicos do trabalho com crianças pequenas.
A legislação brasileira já oferece respaldo para uma educação infantil de qualidade, como apontam a Constituição Federal, o ECA, a LDB e a BNCC. No entanto, há um descompasso entre o que está previsto na norma e o que se realiza na prática. Políticas públicas, investimentos estruturais e condições dignas de trabalho são indispensáveis para que os princípios legais se concretizem nos espaços educativos.
Os desafios enfrentados cotidianamente pelas instituições de educação infantil exigem compromisso coletivo, reflexão constante e engajamento pedagógico. É preciso resistir às pressões por escolarização precoce e defender uma pedagogia que respeite os tempos, os corpos, os desejos e os direitos das crianças. A infância deve ser vivida em sua plenitude, e a escola tem o dever de ser espaço de acolhimento, descoberta e encantamento.
Assim, cuidar, educar e brincar deixam de ser apenas verbos ou categorias didáticas e se afirmam como fundamentos de uma educação humanizadora, comprometida com a construção de um mundo mais justo, sensível e plural. Cabe a todos os envolvidos no processo educativo – professores, gestores, famílias e sociedade – garantir que esses pilares sejam vividos cotidianamente, com intencionalidade, ética e amorosidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017.
CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: muitos olhares. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade: um mundo plural. In: KRAMER, Sônia (org.). Infância e educação infantil: uma abordagem plural. São Paulo: Ática, 2006.
KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil: fundamentos e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São

Paulo: Cortez, 2002.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
PIAGET, Jean. O julgamento moral na criança. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
RICOEUR, Paul. O si-mesmo como outro. Campinas: Papirus, 1991.
MALAGUZZI, Loris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2012.

ALFABETIZACÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM GRANDE DESAFIO

DEISE ALVES PEREIRA CASAGRANDE

RESUMO
Este artigo aborda alfabetização de jovens e adultos, com pesquisas relacionadas em livros e sites, a análise tem como objetivo principal a prática na sala de aula, trazendo temas que são de fácil entendimento, e buscam compreender como funciona o EJA e ter êxito na alfabetização, assim terão alguns exemplos que ajudarão o docente nessa tarefa essencial na vida do ser humano, usando das informações escritas, sendo uma forma de construir conhecimentos, gerando ideias e entusiasmo nos alunos. Ressalta a importância da escola atender todas as necessidades do aluno, de todas as formas.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Alfabetização; Cotidiano; Inclusão; Pandemia.

ABSTRACT
This article addresses youth and adult literacy, with related research in books and websites, the analysis has as its main objective the practice in the classroom, bringing themes that are easy to understand, and seek to understand how EJA works and succeed in literacy, so they will have some examples that will help the teacher in this essential task in the life of the human being, using written information, being a way of building knowledge, generating ideas and enthusiasm in the students. It emphasizes the importance of the school meeting all the needs of the student, in all ways.

Keywords: EJA; Literacy; Daily; Inclusion; Pandemic.

INTRODUÇÃO

O atual trabalho de conclusão de curso, tem como tema “Alfabetização de Jovens e Adultos”. O interesse de apresentar esse estudo foi procurar formas práticas para ensino-aprendizagem. O objetivo dessa pesquisa é enfatizar o processo de alfabetização, com palavras do cotidiano, utilizando recursos que possibilitam o planejamento do professor, pensando no desenvolvimento, como benefício educativo.

Também será analisado a dificuldades que muitas pessoas enfrentam, e como a escola deve estar preparada para receber pessoas com necessidades especiais.

A vida é um grande exemplo para ser usada na sala de aula, sendo de fácil entendimento e despertando o interesse do educando.

A educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica na idade apropriada. A EJA surge, portanto, como uma alternativa essencial para promover o direito à educação, garantindo que todos, independentemente de sua trajetória de vida, possam acessar o conhecimento e desenvolver suas competências.

Ao longo dos anos, a EJA tem desempenhado um papel significativo na inclusão social e na redução das desigualdades, oferecendo não apenas conteúdos escolares, mas também um espaço de resgate da cidadania e de valorização das experiências de vida de seus alunos. Essa modalidade educativa busca adaptar-se ás particularidades do público que atende, levando em conta os desafios específicos que jovens e adultos enfrentam, como o acúmulo de responsabilidades profissionais e familiares e, em muitos casos, o estigma e a baixa autoestima.

Precisamos agir, pois as matrículas da EJA estão caindo cada vez mais, decorrente também do período de pandemia que vivenciamos.

O trabalho desenvolvido trata- se de uma revisão literária, que foi elaborado através de livros específicos ". A escolha desse método foi proporcionar um embasamento científico que possibilite através de pesquisas já realizadas, entender como a alfabetização de Jovens e Adultos é de extrema importante para a nossa sociedade.

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". (Paulo Freire 1996).

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, USANDO A VIDA COMO EXPERIÊNCIA.

A educação é um direito de toda população, incluindo jovens e adultos, que muitas vezes não tiveram acesso à escola por diversos motivos, sendo que, a escolarização é de extrema importância no desenvolvimento de um país, abrindo caminhos para o conhecimento.

De acordo com Moacir Gadotti e José E. Romão/2011 "Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se um ponto de partida e não de chegada".

As experiências vividas pelas pessoas devem ser respeitadas e valorizadas, como forma de sabedoria adquirida, ou seja, o dia a dia do adulto pode ser um norteador para a alfabetização, utilizando palavras que estejam presentes no cotidiano, facilitando o reconhecimento do educando.

É preciso existir flexibilidade da parte do professor, aproveitar as oportunidades que o aluno oferece para adaptar diferentes atividades e elaborar projetos que ajudem no processo de alfabetização, que seja um momento de aprendizagem e descobertas, dando motivos para incentivar a vontade de alcançar objetivos traçados para essa tarefa ser concluída com sucesso.

"[...] Comparamos o desempenho de marceneiros que haviam aprendido a profissão informalmente, ajudando o pai ou um parente, com desempenho de aprendizes que frequentavam as diferentes séries de um curso formal de marcenaria" (Analucia D. Schlieman, 2011, p. 90).

A situação vivida pelas pessoas que são obrigadas a trabalharem cedo e largarem a escola, adquirindo conhecimentos com seus antecessores, que é um saber, onde as raízes são as principais fontes de informações, fazendo com que a experiência contribua para o processo de construção do ser humano, diferentemente daquelas pessoas que são "obrigadas" a aprenderem funções que muitas vezes não tem significado algum, não tendo aproveitamento do tempo dedicado a esses estudos.

Por sua natureza, os cursos voltados para jovens e adultos repelem as informações, as situações-modelo e as estereotipias, pois fundamentam-se na organização de vivências na escassez, no ensejo de valorização da autodidaxia, que é a base de qualquer processo científico e político de apreensão da realidade. (Moacir Gadotti, José E. Romão, 2011, p.61).

A vontade de aprender está em muitos casos na necessidade de trabalhar, ter novas oportunidades, o adulto precisa do diploma para estar empregado e também cursar o ensino superior, para dar um passo à mais na sua carreira e assim ser um cidadão que sabe seus direitos e deveres, entendendo a função da alfabetização para assim ser consciente das leis do país, podendo votar para ajudar na melhoria da sociedade.

Conforme o site do correio braziliense, pelo menos 6,6% da população com mais de 15 anos não sabem ler e escrever, é uma taxa alta que precisa ser diminuída através de projetos que incentive as pessoas a se interessarem em estudar através de propagandas atrativas, alcançar os menos favorecidos com informações sobre a importância de ler e escrever.

Para Freire (1983) a alfabetização é um ato criador, no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem.

O método de alfabetização de adultos de Paulo Freire utiliza palavras que estão presentes nas situações vividas pelos alunos, usando a investigação, tematização e problematização, ou seja, são etapas que dão caminho para um ensino eficaz, prático e de fácil memorização.



Essas imagens são exemplos do método, que consiste em associar a imagem com a escrita, facilitando o reconhecimento e memorização.

Através de Paulo Freire a alfabetização teve um grande avanço e marcou o país no ano de 1963, causando um grande impacto na época da ditadura militar, os governantes tinham medo do povo se revoltar, mas até hoje é utilizado pelos educadores como forma mais lúdica e prática.

Inspirado por educadores como Paulo Freire, o método dialógico promove o aprendizado através de um diálogo ativo entre professor e aluno. O professor não é visto como a única fonte de conhecimento, mas como um facilitador que ajuda os alunos a refletirem sobre suas experiências e a desenvolverem um pensamento crítico sobre a realidade.

Ninguém é detentor do saber, mas com muita dedicação é possível alcançar os objetivos traçados para uma população que possa ter o conhecimento como arma, e mudar a realidade de muitas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa.

A educação de jovens e adultos (EJA) que utiliza a vida como base de experiência é uma abordagem que valoriza e intriga o conhecimento que esses alunos já possuem em função de suas vivências. Em vez de adotar um currículo totalmente acadêmico e desvinculado da realidade, essa metodologia respeita e aproveita as trajetórias e as histórias de vida dos estudantes como ponto de partida para o aprendizado.

Em vez de focar em conceitos abstratos, os professores devem utilizar exemplos e situações que fazem parte da rotina dos alunos, como orçamento doméstico, leitura de rótulos, cálculos de medição, ou eventos históricos e culturais que eles vivenciaram. Isso torna o aprendizado mais relevante e imediatamente aplicável.

A EJA considera que cada estudante tem uma bagagem de vida, o que inclui saberes, habilidades e experiências pessoais e profissionais. Esses conhecimentos são valiosos para o processo de ensino, e os professores incentivam os alunos a compartilhar suas histórias, criando um ambiente de aprendizado mútuo e promovendo autoestima.

Esse modelo de ensino evita métodos muito teóricos, preferindo atividades práticas que se conectem à realidade dos estudantes. Os alunos aprendem a partir de contextos específicos, como a resolução de problemas práticos do dia a dia. Por exemplo, ao estudar matemática, os conteúdos podem incluir cálculos de gastos domésticos, enquanto que na alfabetização, os textos podem ser relacionados à leitura de notícias, contratos de trabalho ou de aluguel.

Em muitos programas de EJA, os alunos são incentivados a desenvolver projetos que refletem suas aspirações e interesses pessoais e profissionais. Esses projetos permitem que eles apliquem o que aprendem na sala de aula em contextos reais, estimulando o protagonismo e a autonomia.

Os temas geradores é uma prática que parte de termas do cotidiano que sejam significativos para os alunos, como trabalho, saúde, moradia, cidadania e cultura. Esses temas servem como ponto de partida para o aprendizado de diversas matérias e para discussões que fazem a conexão entre conhecimento acadêmico e as experiências de vida dos estudantes.

Em alguns casos, a EJA é direcionada para o desenvolvimento de habilidades profissionais. Cursos e módulos são adaptados para a área em que o aluno já atua ou deseja atuar, oferecendo uma ponto entre a sala de aula e o mercado de trabalho.

Ao valorizar as experiências de vida dos alunos, a EJA ajuda-os a desenvolver uma visão crítica da sociedade e a perceber seu papel como cidadãos ativos. Essa abordagem permite que os alunos compreendam melhor seus direitos e deveres, ganhando confiança para participar de maneira mais plena na

sociedade.
A EJA baseada na experiência de vida é uma forma de ensino que entende o aluno como um indivíduo único, com conhecimentos e habilidades próprios, que busca, assim, construir um aprendizado que seja transformador, respeitoso e que gere impacto na vida real.

DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
São muitos os desafios na alfabetização de jovens e adultos, como a diversidade, a evasão, falta de materiais didáticos específicos e a baixa autoestima dos alunos. Os educadores precisam buscar meios para tentar ajudar nessas questões, como por exemplo, criar materiais apropriados usando a criatividade e determinação, incentivar os educandos, valorizando cada conquista, fazê-los refletirem sobre a importância de estudar.
Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.). O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo de "jovens e adultos" me referindo à "educação de adultos", porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos são majoritariamente os jovens trabalhadores. (Moacir Gadotti, José E. Romão, 2011, p.38).
Em alguns lugares, a situação é precária, sem condições de sobreviver, muito menos de pensar em estudar, os governantes precisam criar projetos que foquem nessas pessoas pouco favorecidas, ajudando com empregos, para conseguir o básico, que é o sustento da família e assim posteriormente procurar a escola para se alfabetizar. Um exemplo disso é o estado de Alagoas que possui a maior taxa de analfabetos do Brasil, com 17,1%, A secretaria de educação (Seduc) está com o projeto "Vem que dá tempo" tendo a finalidade de conclusão do ensino fundamental e médio, com isso podemos ter esperança que essa taxa diminua e que a população tenha o direito de estudar.





São exemplos de moradias que encontramos no Brasil, muitas vezes não tem nem o saneamento básico, dificultando assim a higiene, alimentação e outras coisas mais que acaba prejudicando ainda mais a vida do cidadão, desafios enfrentados por muitos estudantes.
Um grande desafio também é a permanência do aluno na escola, pois muitos desistem por não conseguirem conciliar o tempo entre o trabalho, a família e a escola, fazendo surgir assim o desinteresse, e também a diferença de idade entre os educandos, pois na mesma sala existem várias faixas etárias dificultando algumas vezes a comunicação entre eles e também com o professor. Contudo o docente deve estar preparado para enfrentar as dificuldades que acabam surgindo e claro ciente dos desafios presentes e futuros, e sempre estar em constante aprendizado.
Os alunos adultos vêm de diversas origens, níveis de escolaridade, profissões e idades, o que demanda métodos diferenciados de ensino para atender a todos. Muitos adultos

sentem vergonha ou desconforto em retornar à sala de aula, especialmente quando percebem que estão aprendendo conteúdos considerados "básicos". Essa insegurança pode dificultar o processo de aprendizagem.
Adultos têm responsabilidades familiares e profissionais que limitam o tempo disponível para estudar. Muitas vezes, eles precisam conciliar o trabalho, a família e o estudo, o que pode resultar em cansaço e baixa frequência.
A maioria dos materiais de alfabetização foi desenvolvida para crianças, o que não considera a experiência de vida e as necessidades específicas dos adultos. É necessário que os materiais estejam contextualizados na realidade dos alunos e nas habilidades que eles querem desenvolver.
Em algumas regiões, faltam recursos básicos, como salas de aula adequadas, professores trinados, transporte e material escolar. Isso pode dificultar o acesso de adultos ao ensino.
Para que os alunos adultos se mantenham engajados, o conteúdo precisa ser relevante para suas vidas cotidianas. Muitos desejam aprender ler e escrever para melhorar suas condições de vida, conseguir um emprego melhor ou ajudar os filhos na escola. O processo de alfabetização de adultos nem sempre é linear, e medir o progresso pode ser desafiador, especialmente quando cada aluno aprende em seu próprio ritmo.
Superar esses desafios exige uma abordagem pedagógica adaptada, com o uso de metodologias ativas e conteúdo contextualizado. Além disso, é fundamental contar com professores capacitados e políticas públicas que promovam programas específicos de alfabetização de adultos.
Com a idade, alguns adultos enfrentam dificuldades visuais e auditivas, o que pode dificultar o aprendizado. Além disso, problemas como cansaço físico, comum entre trabalhadores manuais, também afetam o rendimento.
Muitos adultos que não foram alfabetizados quando crianças enfrentam situações de exclusão, discriminação ou fracasso escolar, o que pode ter deixado traumas. Essas experiências podem causar resistência ao retorno aos estudos e a confiança em si mesmos.
Muitos adultos tem bloqueios emocionais relacionados à aprendizagem. Nesse sentido, a presença de apoio psicológico ou de estratégias que promovam um ambiente de acolhimento e segurança são essenciais para que o aluno se sinta motivado e respeitado.
Para enfrentar esses desafios, é importante que os programas de alfabetização de jovens e adultos sejam flexíveis, humanizados e respeitem o contexto de vida de cada aluno. A integração de conteúdos práticos, associados à realidade dos participantes, e o apoio emocional, social e financeiro podem fazer a diferença no processo de aprendizagem.

INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS.
Conforme a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 Art. 2º 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, ou seja, a educação é um direito do ser humano, atendendo todas as demandas necessárias e praticando a inclusão dessas pessoas no ambiente escolar.
De acordo com Santos e Paulino (2008, p.12), Porém uma sociedade sem exclusões é, apenas um vislumbre. Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra exclusões. Analisando desta forma podemos então afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre existirão, a inclusão nunca poderá ser encarada como um fim em si mesmo. Inclusão sempre é um processo.
A inclusão na alfabetização de jovens e adultos é um processo que visa garantir que todos, independentemente da idade, gênero, origem, condições socioeconômicas ou deficiências, tenham acesso a oportunidades de educação e desenvolvimento. Esse processo busca respeitar a diversidade e as necessidades específicas de cada aluno.
Precisamos conviver com a diversidade na sala de aula, respeitando as diferenças, pois muitos desses alunos possuem alguma de-

ficiência que os limitaram de estudar com a idade certa, e assim quebrar preconceitos sociais que estão enraizados na nossa cultura, chegando a conclusão que todos são capazes de aprender, claro que cada um da sua forma e que todos tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos, alcançando novos caminhos.

Santos/Paulino (2008) salienta que a educação inclusiva traz contribuição para uma educação diferente, transformadora, que vai além da visão neoliberal de capacitação, ou seja, privatizar o ensino e consequentemente limitar a capacidade crítica do educando, sendo silenciado e não podendo expor suas opiniões.

O aluno precisa ser ouvido e entendido em sua totalidade, tendo a liberdade de tomar decisões e expor opiniões de acordo com sua visão, a escola necessita fazer com que o indivíduo tenha prazer em estudar e estar no ambiente escolar, confiando nas suas ideias e sonhos.

As escolas têm o dever de se adaptar às necessidades dos alunos, independentemente da deficiência, todos têm o direito de estudar em um ambiente seguro, que não tenha obstáculos e que seja totalmente acessível em todos os aspectos.

Os programas de alfabetização de jovens e adultos geralmente buscam adaptar conteúdos e métodos de ensino para a realidade desses alunos. A abordagem é mais prática, incluindo temas que se relacionam com o cotidiano, a cultura e o ambiente de trabalho dos participantes, o que facilita a aprendizagem e torna o conhecimento mais relevante e aplicável.

Para que todos possam participar, muitos programas oferecem aulas em horários variados, incluindo noturnos, e em locais acessíveis, como centros comunitários ou igrejas, em vez de escolas tradicionais. Isso ajuda aqueles que têm compromissos com trabalho ou família a encaixarem a educação em suas rotinas.

Em vez de partir do zero, a alfabetização de jovens e adultos leva em conta o conhecimento acumulado ao longo da vida. Professores incentivam os alunos a compartilhar suas experiências, o que fortalece a autoestima e cria um ambiente mais colaborativo e enriquecedor.

Muitos adultos e jovens não alfabetizados podem sentir vergonha, ansiedade ou frustração ao retornarem ao ambiente de aprendizado. Portanto, programas inclusivos frequentemente contam com apoio psicológico, buscando criar um espaço acolhedor, que respeite os ritmos individuais de aprendizagem e reduza o estigma.

Para incluir pessoas com deficiência, muitos programas adotam recursos de acessibilidade, como material em braile, audiolivros, intérpretes de libras e dispositivos de amplificação de áudio. A inclusão tecnológica facilita o aprendizado e proporciona um ambiente mais inclusivo.

A preparação dos educadores é essencial para garantir a inclusão. Muitos professores recebem formação para lidar com a diversidade de seus alunos e para adaptar seus métodos às realidades dos jovens e adultos, incluindo o uso de abordagens interativas e que respeitem o conhecimento da vida dos estudantes.

A inclusão na alfabetização de jovens e adultos também envolve conscientizar a comunidade e as famílias para que elas apoiem os alunos e valorizem seu esforço. Projetos comunitários e apoio familiar ajudam a fortalecer o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem. Para que a inclusão seja efetiva, é importante que os governos ofereçam suporte financeiro e institucional a programas de alfabetização de jovens e adultos, criando políticas públicas que garantam o acesso gratuito à educação e incentivem a criação de espaços inclusivos.





Através dessas fotos podemos observar como deve ser uma escola inclusiva, são gestos que podem mudar uma história de vida, fazendo com que todos possam participar da educação de todas as formas, sem qualquer tipo de exclusão.
A declaração de Salamanca (1994), escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia dentro do o sistema educacional.
Todos têm direito de frequentar uma escola que seja acessível e contemple todos os tipos de deficiência, fazendo com que o aluno possa usufruir dos espaços e ambientes, deixando que as dificuldade possam ser diminuídas e o foco principal seja a aprendizagem e claro, também o relacionamento com outras pessoas independente de qualquer coisa.

O IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

O mundo enfrentou uma pandemia do final do ano de 2019, chegando no Brasil no começo de 2020. Foi um ano muito difícil, pois precisamos nos proteger ficando em casa e consequentemente as portas das escolas se fecharam e assim deram continuidade ao ensino na forma online, e levando em conta a realidade do nosso país com desigualdade social, muitas pessoas não conseguiram ter acesso a esses estudos por não terem um computador ou mesmo um celular, sem falar da internet que custa caro, e também a dificuldade em mexer com tecnologia, com isso teve uma recaída nas matrículas da EJA.
A EJA, é, em geral, um modelo que valoriza o contato presencial devido à importância do ambiente de apoio e interação direta com o professor e colegas. A suspensão das aulas presenciais interrompeu esse formato, o que fez com que muitos alunos abandonassem o curso, principalmente aqueles com dificuldades de acesso a tecnologias.
Um dos maiores desafios foi a exclusão digital. Muitos alunos da EJA não possuem dispositivos adequados, como computadores ou smartphones, e têm acesso limitado ou inexistente à internet. Como resultado, as alternativas de ensino online acabaram não sendo viáveis para uma parcela significativa dos estudantes.
A falta de interação presencial e as dificuldades para acompanhar aulas remotas levaram muitos jovens e adultos a desistirem dos estudos. O isolamento social e as pressões econômicas, como a necessidade de trabalhar mais horas ou cuidar de familiares, também reduziram o tempo e a disposição para continuar os estudos. Mesmo onde havia acesso à tecnologia, a EJA enfrentou dificuldades, pois o ensino remoto não estava preparado para a metodologia específica dessa modalidade. Muitos conteúdos e métodos que funcionam bem presencialmente não foram eficazes online, e nem todos os professores estavam preparados para conduzir aulas remotas com esses alunos.
A pandemia trouxe vários impactos para a educação, principalmente para jovens e adultos, e também para a população em geral, pois sofremos com medo da doença, perdemos entes queridos, questões financeiras e problemas família, isso tudo mexeu com a cabeça das pessoas, ficar trancado em casa era uma situação diferente que enfrentamos e foi um período difícil, isso acabou desmotivando os estudantes que muitas vezes iam a escola para se distrair, conversar, esquecer as dificuldades, acabava sendo um ponto de encontro junto com a aprendizagem, sem contar que os professores teriam que se adaptar de uma forma rápida na forma de dar aulas, uma ferramenta que foi muito utilizada foi o aplicativo de whatsapp, onde

os docentes enviam as atividades pelo celular e os alunos faziam, muitos desistiram e não continuaram seus estudos.
Apesar dos desafios, a pandemia também impulsionou inovações, como o uso de ferramentas digitais mais acessíveis, além de metodologias que buscam maior flexibilidade para o futuro. A crise fez com que as escolas e programas de EJA repensassem abordagens mais adaptáveis, que valorizam o aprendizado contínuo, inclusive com ferramentas tecnológicas que já fazem parte do cotidiano dos alunos.
Precisamos de políticas públicas voltadas para EJA, conversa com gestores e educadores para achar uma maneira de recuperar esse público, é necessário existir mais investimentos para captar e conquistar as pessoas para ter interesse em voltar a estudar.
Nos últimos anos parece que o EJA foi esquecido pelos governantes, pois pouco se houve falar e são mínimos os investimentos para esta modalidade, mas isso precisa ser revisto, tentar correr atrás do que se foi perdido, pois ainda existem pessoas que são analfabetas e não sabem nem escrever o próprio nome, causando um grande atraso na educação do nosso país.
No Art. 22 da LDB nº 9.394/96 nos diz que:

Está prevista a Educação de Jovens e Adultos – EJA, classificada como parte integrante da Educação Básica, sendo, portanto, dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada como correta. Antes, porém, é necessário analisar, mesmo que de forma breve, a história da Educação de Jovens e Adultos (LDB nº 9.394/96).

É dever do Estado se preocupar com essa modalidade, criando políticas que visam ensinar e cativar as pessoas para voltarem a estudar, é fundamental que haja recursos para dar andamento a escolarização na idade certa, é necessário começar a investir desde cedo, partindo da educação infantil, passando pelo ensino fundamental e por fim no ensino médio, evitando assim a evasão escolar, para que o Brasil avance e saia do ranking dos menos favorecidos na educação, ou seja, tudo precisa ser refeito e revisto, ainda mais depois de passarmos por quase três anos de pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi abordado a importância da alfabetização de Jovens e Adultos, mostrando alguns exemplos de atividades que ajudam os professores nesse processo, foram citados diversos atores que abordam esse tema de extrema importância para o desenvolvimento educacional do aluno, também foi ressaltado a necessidade de preparar a escola para receber todos os alunos com necessidades especiais.
Desse modo, o método do Paulo Freire é essencial para o aprendizado, exercendo um papel fundamental, auxiliando o professor na sala de aula, trazendo inúmeros benefícios para todos, não é uma método mágico, mas com certeza é uma proposta para alfabetização e que instiga a curiosidade e a vontade de adquirir novos conhecimentos.
Vimos que a leitura e escrita, são imprescindíveis na vida do ser humano, pois através dela desenvolve habilidades e novas experiências, e assim a alfabetização acontece com mais leveza e de uma forma diferenciada, fazendo o docente se apropriar cada vez mais nessa prática, buscando sempre estar bem informado à respeito deste tema.
A educação de jovens e adultos desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e na redução das desigualdades educacionais, oferecendo uma segunda oportunidade para aqueles que, por diferentes razões, não puderam concluir seus estudos no tempo regular. Mais do apenas um espaço de aprendizagem formal, a EJA representa uma via de desenvolvimento pessoal, profissional e cidadão.
A pandemia de Covid-19 reforçou a necessidade de maior investimento em recursos tecnológicos, treinamento docente e políticas públicas que garantam a continuidade do ensino de forma inclusiva e acessível, mesmo diante de adversidades. Além disso, a oferta de apoio emocional e psicológico, bem como a valorização das trajetórias individuais, são fundamentais para promover o engajamento e a autoestima dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam barreiras sociais e econômicas.

A colaboração que a pesquisa buscou mostrar a todos envolvidos com a temática, consiste em estudar todas as formas de como entender o aluno, por todas as dificuldades que cada um passa.
Enfim, não existe uma receita pronta para alfabetização, porém o professor com muita criatividade e imaginação pode fazer muitas atividades ajudar neste processo.

REFERÊNCIAS

MOACIR P. DOS SANTOS. Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. / MARCOS M. PAULINO (ORGS.) - 2.ed. - São Paulo: Editora Cortez, 2008.

MOACIR GADOTTI. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. / JOSÉ E. ROMÃO (ORGS.) - 12 ed. - São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TEREZINHA NUNES, DAVID CARRAHER, ANALÚCIA SCHLIEMANN. Na vida dez, na escola zero. - 16 ed. - São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PAULO FREIRE Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

https://www.agenciatatu.com.br/noticia/alagoas-continua-com-maior-taxa-de-analfabetismo-do-pais/ (acesso em 19/02/2023).

https://www.futura.org.br/eja-e-os-desafios-de-inclusao-e-permanencia-agravados-pela-pandemia/#:~:text=Na%20pandemia%2C%20vimos%20que%20n%C3%A3o,diretrizes%20nacionais%20sobre%20a%20EJA.(acesso em. 03/04/2023).

https://www.google.com/amp/s/www.andragogiabrasil.com.br/amp/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao (acesso em 17/02/2023).

https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimidia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem (acesso em 03/04/2023).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (acesso em 02/03/2023).

https://www.costarica.ms.gov.br/portal/noticias/0/3/5025/programa-moradias-precarias-vai-substituir-casas-de-madeira-por-alvenaria-em-costa-rica (acessado em 03/04/2023)

https://www.brasildefato.com.br/2020/05/05/condicoes-precarias-de-moradia-dificultam-isolamento-vertical-nas-periferias

http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3440 (acesso em 03/04/2023).

https://www.google.com.br/amp/s/redepara.com.br/Noticia/178363/Amp/escolas-municipais-sao-adaptadas-para-alunos-com-deficiencia (acessado em 03/04/2023)

RESUMO
Esta Monografia apresenta a importância da música no processo de ensino- aprendizagem, analisa o papel da música na educação, sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento do indivíduo como interação e autoestima. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma. A música nos mostra que não é somente uma associação de sons e palavras, mas sim, um rico instrumento que pode fazer a diferença nas instituições de ensino, pois, ela desperta o indivíduo para um mundo prazeroso e satisfatório para a mente e para o corpo, que facilita a aprendizagem e a socialização dele. Enfim, a música no cotidiano escolar pode não somente ajudar as crianças no aprendizado, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de relacionamentos ou inibição, para isso, é preciso aliar música e movimento. Entre as linguagens artísticas, a música é uma das mais acessíveis e presentes no cotidiano dos alunos. A escola, no entanto, tem um papel muito importante no contato da criança com esse tipo de manifestação cultural. A ela, cabe garantir que se tome consciência dos elementos que fazem parte da linguagem musical. A inserção do lúdico na Educação Infantil vai além de estabelecer e implantar currículos ou aplicá-los para as crianças sem nenhum recurso que chama sua atenção, isso implica numa renovação da formação continuada do professor. E é por isso, que brincar é a melhor forma da criança aprender, porque quando brinca se diverte, e concentra maior atenção por aquilo que faz.

Palavras-chave: Aprendizagem. Socialização. Desenvolvimento. Percepção.

Abstract
This monograph presents the importance of music in the teaching-learning process, analyzes the role of music in education, its application and its benefits in the development of the individual, such as interaction and self-esteem. Music, to a greater or lesser extent, is present in the lives of human beings, and awakens emotions and feelings according to the capacity of perception that they have to assimilate it. Music shows us that it is not only an association of sounds and words, but rather a rich instrument that can make a difference in educational institutions, because it awakens the individual to a world that is pleasurable and satisfying for the mind and body, which facilitates their learning and socialization. Finally, music in the daily school routine can not only help children in their learning, but also in cases of children who have relationship problems or inhibitions, for this, it is necessary to combine music and movement. Among the artistic languages, music is one of the most accessible and present in the daily lives of students. The school, however, has a very important role in the contact of children with this type of cultural manifestation. It is up to the school to ensure that they become aware of the elements that are part of the musical language. The inclusion of play in Early Childhood Education goes beyond establishing and implementing curricula or applying them to children without any resources that attract their attention; it implies a renewal of the teacher's ongoing training. And that is why playing is the best way for children to learn, because when they play they have fun and focus more attention on what they are doing.

Keywords: Learning. Socialization. Development. Perception.

INTRODUÇÃO

Por meio deste trabalho de conclusão de curso temos como objetivo apresentar a importância da música e da musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento de inteligência e a integração do ser. Explicar como a musicalização pode contribuir com a aprendizagem, favorecen-

do o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.
O tema fala ainda sobre o papel da música na educação, não apenas como
experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo. A musicalização abrange aspectos importantes com objetivos educacionais, é uma ferramenta que auxilia o educador a cumprir bem o seu papel, visto que educar exige alegria, emoção, comprometimento, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre as pessoas.
Neste contexto, a utilização desta ferramenta visa aprofundar o conceito de
música na aprendizagem, como processo de transformações e mudanças muito importantes que completem o conhecimento que está sendo desenvolvido e estimulado, para termos ciência de que vamos lidar com indivíduos diferentes que merecem todo o nosso respeito e dedicação, em busca do melhor que a educação puder proporcionar.
As argumentações aqui apresentadas farão acrescentar saberes importantes que se misturam e se complementam, no entendimento de que a educação sem alegria é sem graça e sem vida. Educar é uma tarefa que tem que ser vivenciada com beleza e prazer.
A escolha do tema se deu porque a música é um forte instrumento utilizado na
socialização e interação no desenvolvimento do ensino- aprendizagem.
Este tema representa para a equipe uma proposta importante na utilização da
musicalização como estratégia de ensino. E o interesse pelo tema se manifestou por razão educacional e pessoal.
Para a maior parte dos seres humanos a música produz momentos de experiência
tão penetrante quanto possível, a música penetra o corpo, a mente em níveis múltiplos e simultâneos. Ela pode surgir do sonho, pode surgir da lembrança, pode produzir uma tensão, pode dar força e firmeza assim como pode levar ao adormecimento, pode excitar ou acalmar as pessoas, pode levar as lágrimas, ou produzir risos. A música, por si só, produz um significado. Visa Incentivar a criança a estudar música, seja por meio do canto ou da prática com um instrumento musical, isso desde a educação infantil.
Com base em pesquisas, as crianças que desenvolvem um trabalho com a música
apresentam melhor desempenho na escola e na vida como um todo e geralmente apresentam notas mais elevadas quanto à aptidão escolar.

Compreender a teoria e a prática da musicalização no ensino- aprendizagem;

A música contribui para a formação integral do indivíduo;

Reverência os valores culturais (dança, música, festas, literatura, folclore,
arte);

Promovem a sociabilidade e a expressividade;

Introduz o sentido de parceria e cooperação;

Auxilia o desenvolvimento motor, pois trabalha com sincronia de movimentos.

O QUE É MÚSICA?

Segundo Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo participado
da história desde as primeiras civilizações. Conforme dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como: nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria.
Existem inúmeras definições para a música, mas de um modo geral, ela é
considerada ciência e arte, à medida que as relações entre os elementos musicais

são relações matemáticas e físicas. Bréscia (2003, p. 25) conceitua a música como
"[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização, etc."

Na Grécia Clássica, o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no

organismo humano. “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003, p. 31).

Por outro lado, do surgimento da música existem várias hipóteses e diferentes autores defendem a seu modo, uns falam que por meio dos cantos dos pássaros, ou do uso de instrumentos rústicos, tambores e algumas outras hipóteses como dos movimentos rítmicos do corpo humano. Desta maneira muitos fatos sobre a música e sobre o seu surgimento até hoje ainda são pesquisados e existem ainda diversas definições para a música, mas de modo geral a música é considerada como arte e ciência. Portanto o seu significado define sua importância no processo ensino- aprendizagem.

Desta forma, é interessante unir esses dois pontos de ciência e arte e com criatividade, empenho, conhecimento, recursos, didática, boas metodologias e práticas voltadas para os saberes, a para auxiliar na aprendizagem do aluno, a música se torna um fator essencial nesse sentido e um agente positivo.

A MUSICALIZAÇÃO COMO FORMA LÚDICADE APRENDIZAGEM

Segundo Bréscia (2003) a musicalização significa desenvolver o senso musical da criança, sua sensibilidade e expressão, ou seja, inserir a criança no mundo da música. O trabalho com a musicalização desperta e aprimora o gosto musical, favorece o desenvolvimento da sensibilidade, o ritmo, o prazer de ouvir a música, a imaginação, memória, atenção, autodisciplina, socialização e afetividade. Também contribui para a consciência corporal e a movimentação, permitindo dessa forma que a criança conheça a si mesma melhor.

Ao trabalhar com os sons, a criança aguça sua audição, ao acompanhar gestos e dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está estabelecendo relações com o ambiente em que vive. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. (BRÉSCIA, 2003, p. 81).

Para despertarmos a musicalização na criança, é necessário apresentar a música em sua própria linguagem, ou seja, por meio de momentos e atividade lúdicas. Unindo o mundo da música e as magias da ludicidade criarão um universo cheio de novas descobertas, fantasias e aprendizagem para as crianças da Educação Infantil. Por outro lado, Brito (2003) afirma que os primeiros anos de aprendizagem de uma criança são favoráveis para iniciar o entendimento da linguagem musical, para aprender a ouvir sons e a reconhecer as diferenças entre eles. Entretanto, afirma também que na pré-escola a criança ainda não tem capacidade de concentrar-se para ouvir a música, por isso é necessário que a apresentação da música seja feita de forma lúdica, isto é, por meio de histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras, motivando sua participação. Dessa forma, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve buscar a brincadeira musical, aproveitando a identificação natural da criança na música.

A brincadeira musical na Educação Infantil deve focar ações como: a escuta de músicas e diferenciações de sons e silêncio, a expressão corporal em diferentes ritmos musicais, o cantar em diversas alturas e intensidades sonoras, a exploração dos sentimentos por meio da música, a criação musical livre e com regras. Se bem trabalhada, desenvolve o raciocínio, a criatividade e a possibilidade de descoberta de novos dons e aptidões, por isso se toma um relevante recurso didático, devendo estar presente cada vez mais em sala de aula.

É interessante verificarmos a quantidade de habilidades que estão sendo desenvolvidas no ato de cantar em grupo. Brito (2003), reforça a ideia acima, “cantando coletivamente, aprendemos a ouvir nós mesmos, ao outro e ao grupo todo”. Por meio dessa

coletividade conseguimos encontrar algo que seja comum e unificador para o grupo naquele momento. Pensando na integração do som com o corpo e nas reações que este apresenta na presença do primeiro, se faz necessário dar liberdade para as crianças se expressarem por meio do canto.

É certo que a música é gesto, movimento e ação. No entanto, é preciso dar as crianças a possibilidades de desenvolver a expressão, permitindo que criem gestos, que observe e emitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo (BRITO, 2003, p. 93).

Pensando, assim, percebe-se que a musicalização contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, deixa o ambiente escolar mais alegre e consequentemente mais agradável, além de ajudar na socialização das crianças. A musicalização na sala de aula também é usada como forma de relaxar os alunos depois de atividades físicas, ou para acalmá-los diante da tensão de novas e diferentes atividades, além de ser um importante recurso didático.

Pretende-se mostrar nesse contexto, que atualmente algumas escolas trabalham música dentro das salas de aula, muitas vezes sem considerar seus vários aspectos como o emocional, o físico, a leitura e a escrita. Para tanto, os profissionais que fazem parte deste contexto consideram mais o aspecto lúdico, do que o conjunto de fatores que precisam ser observados.

Portando, é importante que isso seja mudado para que assim os alunos sintam mais interesse pela música e aprendam com mais facilidade. Desta forma, é preciso que as escolas e seus profissionais busquem recursos que tornem mais prazeroso o aprender, e assim se encorajem cada vez mais.

A música sempre esteve presente na vida das pessoas, seja em forma de letras simples desde a infância, ou cantaroladas e até pelos cantos dos pássaros. Os sons podem ser ouvidos de várias formas e cada qual interpreta do seu modo e a sua maneira.

De acordo com Macedo (2005) a musicalização é uma importante ferramenta para a construção do saber e do conhecimento musical. Esse processo tem como objetivo despertar, aprimorar e desenvolver o gosto musical nas pessoas e contribuir para motivar e estimular a formação emocional e física do aluno. Para tanto a música deve estar associada á todos os outros tipos de arte, contribuindo assim para o melhor desenvolvimento de todos e facilitando o processo ensino-aprendizagem, desta maneira adaptar esse conjunto á realidade dos alunos é primordial.

Por outro lado, também não se deve esquecer o conteúdo social e humano da música, e sua eficiência dependem de alguns fatores imprescindíveis para a prática Pedagógica, como o uso correto das metodologias e que essas sejam adequadas para cada tipo de público, sociedade e ambiente, e assim ser mais bem compreendida e trabalhada.

O papel da música na educação tem sua importância também sobre o ponto de vista que através dela podemos sentir refletir, perceber, imitar, criar e motivar. Pois ela mexe com nossa imaginação e com nossos sentidos. Desta maneira ela pode mudar nosso modo de pensar e agir, fazendo com que todos percebam seu valioso significado e seja cada vez mais inserida no processo de formação dos indivíduos.

Desta forma, a música é considerada um agente facilitador no processo educacional e auxilia para ensinar os conteúdos de várias formas em todas as séries e em diversas práticas, assim, a música consegue prender a atenção dos alunos, e em especial daqueles que são mais difíceis de chamar a atenção, os alunos mais inquietos e nesse sentido compreendemos o objetivo de ensinar também com música e a sua serventia (MACEDO, 2005).

A música é conhecida como um universo de expressão de valores culturais, e ideias e facilita a comunicação com o meio em que se vive e consigo mesmo. Portando nesse sentido a música com suas expressões, habilidades, possibilidades, procedimentos, considerações e todo seu desen-

volvimento, mostram-se capaz de adquirir conhecimentos únicos e resultados extraordinários, despertando noções de respeito e abrindo espaços para outras aprendizagens, demonstrando sua real necessidade em todos os sentidos, principalmente no contexto escolar.
Segundo Macedo (2005, p.10):

[...] o desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como o desafio é desdobrarse para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo externo, há de se tornar nosso individual ou coletivamente.

A aprendizagem expressa um novo conhecimento, espacial e temporalmente
determinado. Espacial porque se trata de juntar uma coisa a outra. Temporal porque essa ligação modifica ou acrescenta algo ao que era, ou não era antes dessa apreensão.
Desenvolvimento refere-se a um processo construtivo que, ao se voltar para
dentro, inclui, ao mesmo tempo amplifica-se, desdobra-se para fora. Ao envolver, marca sua função espacial, reversível, de abertura para todas as possibilidades ou combinações ao se negar, expressa sua condição necessária, irreversível e histórica que, inserida no fluxo de existir, só pode desenrolar-se conservando sua identidade no jogo de suas transformações.
Na dimensão lúdica temos o hábito de classificar os jogos e brincadeiras, ou
musicalização na aprendizagem, sejam por seus conteúdos, materiais, preferências ou estruturas. Nesse capítulo, a ideia é sugerir indicadores para inferir a dimensão lúdica. Antes disso, talvez, seja interessante lembrar a diferença entre julgamentos com base em conceitos (que nos possibilitam fazer classificações) e julgamentos com base em conceitos (que nos permitam fazer observações, ajustamentos e avaliações não conceituais).
Quando se trabalha com indicadores, o desafio é aprender a observar partes,
elementos, detalhes que nos permitem supor um todo que só pode ser apresentado de modo incompleto, que não pode ser percebido totalmente. Possibilita, também, antecipar ou corrigir algo que ainda não é que ainda não se realizou completamente. O objetivo é apresentar cinco indicadores que permitam inferir a presença do lúdico nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento. Favorecendo a observação da dimensão lúdica nas atividades escolares. Para isso, defendemos que, na perspectiva das crianças, elas apresentem as seguintes qualidades: Macedo (2005), “terem prazer funcional, serem desafiadoras, criarem possibilidades ou disporem delas, possuírem dimensão simbólica e, expressarem-se de modo construtivo ou relacional”.
A hipótese é que, se soubermos observar a presença maior ou menor do lúdico,
poderemos compreender resistências, desinteresses e toda a sorte de limitações que tornam, muitas vezes, a escola sem sentido para as crianças. Além disso, nosso objetivo é desfazer certos mal-entendidos de que lúdico significa necessariamente algo agradável na perspectiva daquele que realiza a atividade. Se fosse só assim, poderíamos, por exemplo, vir a serem reféns das crianças. Dispomos de leis que exigem do poder público, em todos os níveis, uma aplicação mínima de seus recursos orçamentários em favor da educação de crianças e jovens. Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.

A MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A música tem um importante papel no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que crianças tenham contato com esta arte desde pequenas, e que ela seja inserida no currículo escolar.
Segundo Bréscia (2003), no processo de alfabetização, isso acontece ensinando as
letras, brincando com as palavras em forma de música, o que é também uma forma de chamar a atenção daqueles alunos mais agitados na sala de aula. Mas a música na educação tem muito mais importância do que isso, cientificamente comprovado, ela esti-

mula diversas áreas do cérebro, e facilita o aprendizado. A iniciação musical é de suma importância, e ela deve acontecer o mais cedo possível.

A música é uma das ferramentas mais potentes para estimular os circuitos celebro, além disso, contribui para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação. A música compõe o cotidiano do ser humano por sermos envolvidos emocionalmente pela letra e melodia e ela libera em nós a consciência de que existe a inteligência intrapessoal. Fazendo uso deste poder da música sua utilização no aprendizado de novas línguas pode ser bemsucedida.

Neste sentido, a música pode ainda ser usada apenas como uma ferramenta lúdica, se levada em consideração, à hipótese de que o aprendizado ocorre como resultado de um processo sem tensão ou ansiedade. Pode-se ainda afirmar, que a música contribui para aumentar a qualidade da relação entre professor e aluno (inteligência Intrapessoal). O uso apropriado da música como ferramenta didático-pedagógica oferece aos alunos a oportunidade de integração das quatro habilidades da língua: ouvir, falar, ler e escrever, bem como permite a revisão de vocábulo e estruturas gramaticais, pois retratam a língua no seu contexto real (inteligência linguística) (GARDNER, 1995).

Para que as crianças possam exercer suas capacidades de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências dos professores para a musicalização. É preciso que os professores tenham consciência que a música no ensino-aprendizagem recria nas crianças e estabilizam aquilo já sabem sobre diversos conhecimentos, em uma atividade espontânea e imaginativa, porque a música desenvolve algumas capacidades como a atenção, a imaginação, a memória, a imitação e madurece também algumas capacidades de socialização por meio dessa interação.

Conforme o artigo "A musicalização no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e séries iniciais" (BINOW, 2010), a música tem um papel importante no processo de formação de um indivíduo. É muito valioso que as crianças tenham contato com esta arte desde pequena, e que ela seja inserida no currículo escolar. No ato de cantar as crianças fazem sinais, gestos e representam a letra da música. Desta forma a música favorece a autoestima das crianças, auxiliando a superar progressivamente as suas aquisições de uma forma criativa, porque a música dentro e fora da sala de aula contribui para a interiorização de determinados modelos de adultos em grupos sociais.

Muitos professores usam a música para ensinar conteúdos em sala de aula, enfim, ao processo de alfabetização, porque brincando com as letras em forma de música chama a atenção dos alunos, isso acontece mais na Educação Infantil, porque o professor exerce um papel importante nesse contexto e cabe a ele intermediar esta comunicação, podendo assim, encaminhar os alunos para enxergarem a questão da beleza estética da música e seus valores.

De acordo como (RCNEI), Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), a música no contexto da Educação Infantil vem ao longo da sua história, atendendo vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Assim sendo em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a valorização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizado no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores e etc.; traduzindo em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipadas.

Ainda que esses procedimentos sejam repensados, muitas instituições encontram dificuldades para interagir uma linguagem musical ao contexto educacional, porque consta uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem que cujo conhecimento se constrói.

Segundo o RCNEI, ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras de ritmos e jogos, são atividades que despertam, estimulam e desenvolve o gosto pela atividade. Quando a criança aprende a música ela integra suas experiências, suas vivências, a percepção e a reflexão.
Compreende se a música como linguagem e forma de conhecimento, por meio de brincadeiras e pela intervenção de professores ou do convívio social, a linguagem musical tem estruturas e características próprias.

Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição; Apreciação – recepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e conhecimento;

Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (BRASIL, 1998, p.48).

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A valorização musical implica tanto nos gestos como em movimento, porque o som é também gestos e movimento vibratórios, e o corpo traduz em movimento diferentes sons que recebe. O professor pode estimular nas crianças a criação de pequenas canções, fazendo rimas com seu próprio nome, e dos colegas, com nomes de frutas e cores, enfim assunto vivenciado no dia a dia.

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p, 49).

Considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil, não tem uma formação específica em música, o RCNEI sugere que cada profissional faça um contínuo trabalho consigo mesmo, sobre a relação dessa linguagem que é a música.

- Sensibilizar em relação às questões referente à música;
- Reconhecer a música como linguagem, cujo conhecimento se constrói;
- Entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p.66).

Ao entender diferentes aspectos do desenvolvimento humano como físico, mental, social, emocional, a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido os educadores devem sensibilizar e despertar para as possibilidades da música como bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e as emoções.
Segundo os (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, para que a aprendizagem de música faça sentido na formação cultural e cidadã dos alunos, desde as séries iniciais, é necessário que todos tenham oportunidades para participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores de sequências rítmicas, dentro e fora da sala de aula. Diz o documento:

A escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. [...] Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1997, p.56).

Cantos, ritmos e sons de instrumentos regionais e folclóricos. A música vai invadir salas, pátios e jardins das escolas do país. A disciplina defendida por um dos mais talentosos maestros brasileiros, Heitor Villa-Lobos (1887-1959), volta a ser obrigatória na grade curricular dos ensinos fundamental e médio. Para especialistas, a aprovação da Lei nº 11.769 em agosto de 2008, significa uma

formação mais humanística dos estudantes, na qual serão desenvolvidas habilidades motoras, de concentração e a capacidade de trabalhar em grupo, de ouvir e de respeitar o outro (CHAMARELLI, 2009).
Conforme Kishimoto (1999, p.35):

[...] essas mudanças serão possíveis quando os professores encararem com tranquilidade as modificações no seu papel. De acordo com as abordagens psicogenéticas, o ponto de partida é o entendimento de que o indivíduo é o centro da busca do seu próprio conhecimento e a aprendizagem é o produto da atividade do sujeito e depende do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Nesse sentido, o professor tem um papel: é ele que desestabiliza que estimula que promove oportunidades de o aluno realizar suas trocas com o meio social, que desequilibra que desafia, enfim, ele deixa de ser detentor de todo saber e autoridade para se tornar um interlocutor que auxilia na busca de soluções para conflitos cognitivos ou, numa palavra, assume o papel de mediador.
A música pode e deve entrar como uma educação não formal, valorizando e facilitando o ensino-aprendizagem. No entanto, as atividades de musicalização favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados. Auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar desse tema apresentado, musicalização na aprendizagem, foi possível observar as profundas mudanças que podem ajudar a desenvolver uma nova percepção sobre a relação da educação no contexto escolar. Cujo objetivo foi completar o conhecimento utilizado a música como recurso importante, que atua nos aspectos sensoriais, motor, mental, afetivo. Atualizando para novos padrões de inserção da cultura, junto às atividades pedagógicas de forma organizada e respeitando o desenvolvimento dessas competências para a formação dos cidadãos.
Este é um material riquíssimo que nos proporcionou, não apenas saberes necessários à prática docente, como também propôs uma educação que deva ser vivenciada, visando ao mesmo tempo desabrochar para desenvolver melhor as aptidões e capacidades mostrando que há esperanças e possibilidades de mudanças, daquilo que necessite de mudança. Pois a educação é um meio de desenvolvimento social.
O contato com a música é imprescindível desde os primeiros anos da educação infantil. A partir do 1º ano do ensino fundamental, no entanto, é possível propor que as crianças comecem a compreender a música enquanto linguagem dotada de sentido. A música tem que ser entendida como linguagem e não como uma forma de estratégia para banalizá-la. Tem que mostrar um amplo universo de sons para o aluno.
Percebe-se, a partir deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a práxis musicalização. Pois, só assim pode-se atender aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Físico, mental, social. As atividades musicais realizadas na escola não visão a formação de músicos, e sim através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.
A música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. Além disso, como já foi citado anteriormente, o trabalho com musicalização infantil na escola é um poderoso instrumento que desenvolve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BINOW, Simone Vesper. Musicalização no ensino aprendizagem e Educação Infantil. Publicado em 7 abr. 2010. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia). Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, Santa CruzRS. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-musicalizacao- no-processo-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil--e-series-iniciais/35818/. Acesso em: 9 jun.

2013.

BITENCOURT, Juverci Fonseca. Música na aula de Artes. Vitória ES. Entrevista concedida a Bianca Ferraz Gomes, Eliene Rodrigues dos Santos e Heliete Aparecida de Moraes em 14 de junho de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso em: 20 mai. 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 c. Vol: III.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil: proposta para integração social da criança. 2.ed. São Paulo: Peirópolis. 2003.

CHAMARELLI, Renata. Problemas de saúde afastam professores da escola. Publicado em 2009; Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=19>Acesso em: 5 jun. 2013.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. Teorias psicogenéticas em discussão. 21 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3.ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 2.ed. São Paulo: Cortez. 1997.

MACEDO, Lino de. PETTY, Ana Lúcia Sícoli. PASSOS, NovimarChriste. Os jogos e olúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural na Educação. Petrópolis: Vozes. 1999.

SOUZA, Aline Silva de. Música na escola. Vitória ES. 2013. Entrevista concedida a Bianca Ferraz Gomes, Eliene Rodrigues dos Santos e Heliete Aparecida de Moraes em 09 jun. 2013.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MOTORAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS

RESUMO

As análises relacionadas ao tema em questão iniciam-se no contexto da educação física escolar, que segundo Resende (2018) é a área das competências físicas, da autoconfiança, do desenvolvimento ético e moral dos alunos. Um dos pontos mais essenciais no desenvolvimento das aptidões motoras na EFE é o ensino do movimento e da movimentação aos alunos, pois envolve participação física, conhecimento do corpo capacitância de locomoção, interação com outras pessoas, etc. As aptidões motoras básicas são realizadas naturalmente em todas as fases da criança, mas é fundamental existirem estímulos para que essas aptidões possam ser desenvolvidas. Ela oferece experiências que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento geral, motor e socialização do aluno, permitindo que o corpo funcione em harmonia física, cognitiva e psicossocial. Os atrasos no desenvolvimento das capacidades motoras podem, portanto, ter um impacto negativo no desempenho de algumas tarefas, especialmente em atividades recreativas e desportivas, onde os indivíduos enfrentam grandes dificuldades em exercer as capacidades motoras exigidas. Desse modo, o profissional de educação física precisa atentar-se às dificuldades individuais e em grupo de que seu aluno dispõe, e assim desenvolver atividades e práticas apropriadas para que essas adversidades sejam revertidas em ações motoras condizentes com as necessidades de seus educandos.

Palavras-chave: Coordenação motora. Habilidades Motoras. Educação Física. Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um artigo baseado em estudos, com o intuito de mostrar a importância da educação física escolar no desenvolvimento das habilidades motoras na primeira infância, também refletir sobre as questões de atraso no desenvolvimento motor, a importância do papel do professor de Educação física nos primeiros anos de vida, que é de grande relevância para uma melhor qualidade da Educação Infantil e na formação de crianças mais saudáveis e felizes, também analisar as contribuições da Educação Física na Educação Infantil. Como discorre Flinchum, o desenvolvimento motor é uma mudança constante, que envolve não só o sistema nervoso central, como os estímulos de cada pessoa, além do ambiente em que está a sua volta, permitindo então que a criança receba informações do meio externo e compare com o meio ambiente (FLINCHUM, 1981).

Rodrigues (2005) destaca que, ao longo do desenvolvimento da criança no contexto escolar, a Educação Física tem seu papel de importância, uma vez que as atividades, exercícios e brincadeiras, dentre outras vivenciadas nas aulas, promovem o desenvolvimento e aprimoramento das esferas cognitivas, motora e auditiva.

Segundo Sarilho (2015) o aperfeiçoamento motor é o início do desenvolvimento motor da criança, visto que irá refletir na vida futura do indivíduo tanto nos quadros sociais, intelectuais e culturais. Esse desenvolvimento prepara a criança para se tornar independente.

Na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel de grande valor, pois a criança desta fase está em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das experiências em grupo. Então a aula de Educação Física é o espaço apropriado para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivo, afetivo-social, motor e emocional ao mesmo tempo. A Educação Física é de suma importância para as crianças, pois nesta fase da vida elas estão desenvolvendo as capacidades motoras, como correr, saltar, saltitar, lateralidade, noções de espaço, entre outros, essencial para o desenvolvimento das habilidades motora, física e psicológica.

Necessitamos destacar a influência que os pais desempenham, em seu filho dentro de

casa, nessa fase de desenvolvimento, devendo partir dos professores de Educação Física, a decisão de trabalhar para um maior entendimento e compreensão do valor dessa área para o desenvolvimento integral da criança, junto a direção, professores de outras áreas e pais. É uma das fases da escola em que a criança desenvolve suas habilidades motoras, algo de suma importância para o desenvolvimento humano, e de acordo com o pensamento de Dias (2013) o desenvolvimento humano acontece no contexto histórico e cultural, o ambiente o influencia
fortemente. Neste sentido, existe uma responsabilidade acrescida de reflexão e estudo sobre os espaços e contextos educacionais que são proporcionados às crianças nesta primeira fase da vida.

Como resultado disso, segundo Soares et.al (1992), entende que é no brincar que a criança deixa brotar sua imaginação, nos momentos de diversão, nas rodas de colegas, nas brincadeiras do faz-de-conta, e nas histórias contadas que a criança aprende a ouvir e se expressar, e isso, dessa forma, trará muitos benefícios para a vida adulta e para a sociedade presente. O ensino da educação física escolar tem do mesmo modo um sentido lúdico que busca estimular a criatividade humana à aceitação de uma apresentação favorável e produtora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do entretenimento.

Desta forma, este estudo tem por objetivo descrever a importância da Educação Física escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, na visão dos responsáveis.

DESENVOLVIMENTO

O artigo aqui apresentado utiliza-se análise de conteúdo documental do Google Acadêmico, baseado em referências de autores. Para o levantamento dos dados dessa pesquisa foram pesquisados artigos científicos que trouxessem o tema: o desenvolvimento motor ou as contribuições da educação física escolar para o desenvolvimento motor na primeira infância, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento regulamentar que define o conjunto natural e contínuo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, usamos a (LDB) Lei de diretrizes e bases da educação nacional, que de acordo com o artigo 22º, "a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

Assim, ao final do período escolar, o aluno deve estar capacitado para viver em sociedade, consciente de suas obrigações e direitos. Para isso adotou-se a metodologia de revisão de literatura com pesquisa bibliográfica, que de acordo com Echer (2001) esse tipo de pesquisa visa a compreensão do caso que é o objeto de estudo a fim de compreender a importância da educação física escolar no desenvolvimento das habilidades motoras na primeira infância. Entende-se que a metodologia de revisão de literatura é primordial, não somente para destacar um problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre os conhecimentos de um determinado tema.

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Desde o nascimento, antes mesmo de falar, o ser humano se comunica com o ambiente através de seus movimentos, desse movimento depende sua sobrevivência, de reflexos a movimentos altamente especializados, do nascimento até a morte o ser humano se expressa através da motricidade, desse modo o desenvolvimento motor pode ser definido como um processo contínuo, sequencial e multifatorial, que envolve todos os aspectos do comportamento humano. De acordo com Haywood e Getchell, o desenvolvimento motor é o processo gradual de mudanças no comportamento motor, resultando na maturação do sistema nervoso central e a interação com o ambiente e estímulos que são oferecidos ao agente durante esse desenvolvimento (HAYWOOD; GETCHELL, 2004).

Como citam os autores Santos, Dantas e Oliveira, o desenvolvimento motor que ocorre nos primeiros anos de vida, se caracteriza pelo desenvolvimento de um vasto repertório de habilidades motoras, que permitem que a criança tenha um domínio completo

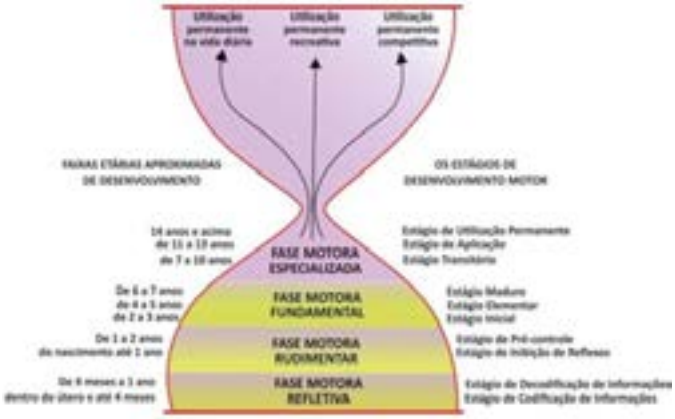
do próprio corpo em diferentes posturas, movendo-se pelo meio ambiente de diversas maneiras, correndo, saltando, andando manipulando objetos e os mais variados instrumentos como receber uma bola, chutar ou conseguir segurar um lápis para desenhar ou escrever (SANTOS; DANTAS; OLIVEIRA, 2004).

Segundo Gallahue e Ozmun (2005) as habilidades motoras básicas são divididas por fases: locomoção, estabilidade e manipulação. São a partir dessas fases que as crianças começam a descobrir e entender que são capazes de usufruir das potências motoras do seu corpo para se movimentar no ambiente onde estão inseridos; possuindo mais controle, estabilidade e equilíbrio para ficar em pé, pois sua musculatura está crescendo e é responsável por esse desenvolvimento; e assim a mesma já tem o controle de manipular objetos e realizar determinadas tarefas motoras. Após o domínio dessas fases, a criança passa a desenvolver habilidades motoras globais e finas. Onde as habilidades motoras globais, são controladas pelos grandes músculos que são responsáveis por produzir uma série de movimentos, como andar, correr e saltar; já as habilidades motoras finas são conduzidas pelos pequenos músculos, como pegar, desenhar, costurar, digitar ou tocar algum instrumento musical.

Como cita Gallahue (2005), o desenvolvimento humano acontece do nascimento até a terceira idade. Nesse tempo, é possível analisar o desenvolvimento biológico, físico e cognitivo do indivíduo. Durante esse processo de desenvolvimento, o indivíduo passa por diferentes fases: fase do movimento reflexo, fase do movimento rudimentar, fase do movimento fundamental e fase do movimento especializado. Sendo a fase do movimento fundamental, entre os dois e sete anos, o tempo de descoberta de como executar uma série de movimentos de estabilidade, locomoção e manipulação, inicialmente de modo isolado, e depois de um certo período, de modo combinado (GALLAHUE e OZMUN, 2013).

O desenvolvimento inclui todos os aspectos do comportamento humano, grandes são os aprendizados do desenvolvimento motor em todas as faixas etárias, entende-se o desenvolvimento motor como um processo contínuo que se inicia desde a concepção até a morte do homem (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY 2003).

O desenvolvimento motor humano é compreendido a partir de quatro fases, sendo: fase motora reflexiva; fase motora rudimentar; fase motora fundamental e fase motora especializada como citada na “Ampulheta de Gallahue”.



Fonte: Gallahue, Ozmun (2003)

Movimento é tudo para as crianças, pois elas irão se desenvolver mais e melhor, quanto maior for seu repertório e a prática. As crianças melhoram seu desenvolvimento quando obtêm mais experiências no meio ambiente em que vivem. É importante ressaltar que toda criança que pratica algum tipo de esporte possui um estágio de desenvolvimento motor melhor do que as que não praticam. Nos primeiros dois anos de vida de uma criança as atividades sensoriais e motoras têm grande ajuda para que seja formada uma imagem. Após essa idade há prioridades em estimulação psicomotora, recreação, relacionamento interpessoal, organização de pensamentos, tendo participação efetiva no auxílio da alfabetização.

Papalia et al. (2013) ressaltam que a mudanças no desenvolvimento motor na fase infantil são mais rápidos e amplos do que qualquer outra fase que venha a ocorrer com o passar dos anos. Sendo assim, o ser humano depois do seu nascimento começa a interagir com o meio que vive e a partir dessa interação adquire hábitos e movimentos comuns ao grupo em que está inserido. O ser humano desde seu período embrionário, já vem realizando movimen-

tos, mas após seu nascimento, através da observação, imitação e experimentação tende a se desenvolver com os mesmos atos e movimento do grupo social no qual está presente.

ALGUNS FATORES QUE AFETAM O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Venetsanou e Kambas (2010) afirmam que fatores como deficiência alimentar podem levar às alterações no crescimento e desenvolvimento motor de crianças, e também indivíduos que não possuem um espaço mínimo adequado em casa podem ter seu desenvolvimento prejudicado, pois a falta de espaço é um impasse para a realização de atividades motoras que dependa de um ambiente maior.

Vasconcelos (2009) afirmou que as questões fisiológicas também afetam no desenvolvimento motor, pois a questão do gênero é considerada relevante, onde normalmente os meninos possuem um desenvolvimento motor maior, a cultura nacional proporciona que o menino tenha mais oportunidades em atividades que contenham força, resistência e agilidade enquanto as meninas participam de tarefas que exigem movimentos mais finos e controlados, sendo muitas vezes em espaços reduzidos, fato que muitos adultos compactuam com essa diferenciação.

Toniolo et al. (2009), concluem que crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), principalmente na idade escolar possuem um desenvolvimento motor inferior aos outros alunos causando piora na qualidade da escrita e manipulação de objetos, sendo as habilidades motoras fina e grossa afetadas devido esse transtorno que acomete diversas crianças, que muitas vezes por falta de condições sociais dos pais e desconhecimento do corpo docente na escola não reconhece que um aluno possa sofrer desse transtorno tornando ainda mais difícil o desenvolvimento motor da criança.

Morfinati e Moraes (2018) relatam que crianças estão tornando consumidoras do esporte apenas por imagem e consumo, e não praticando como realmente deveria acontecer, isso ocorre pelo fato das crianças terem contato precocemente a TV, computador, games entre outros, e não recebem a motivação necessária para a prática de atividade física tornando se cada vez mais alvo de doenças que antes eram mais comuns em adultos, por causa do sedentarismo e alimentação inadequada. O fato do aumento da poluição, violência e falta de espaços de lazer adequado acarreta também para o aumento da falta de exercício físico em crianças.

Outro aspecto importante que afeta o progresso motor das crianças é a situação socioeconômica do núcleo familiar. Pesquisas mostram que crianças de famílias com renda abaixo de dois salários mínimos têm maior probabilidade de apresentar atrasos no desenvolvimento motor. A escassez de recursos pode dificultar o acesso a ambientes apropriados e a brinquedos que incentivem o desenvolvimento das habilidades motoras, além de limitar a participação em atividades físicas organizadas. Essas limitações prejudicam o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades motoras básicas (DELGADO et al., 2018).

Ademais, o ambiente em casa tem uma importância fundamental no progresso motor das crianças. A oferta de um ambiente físico adequado e de brinquedos apropriados incentiva o desenvolvimento da coordenação motora e da capacidade de resolver problemas, estimulando habilidades manuais e a coordenação entre os olhos e as mãos. Por outro lado, espaços limitados e a ausência de estímulos podem restringir as possibilidades de movimento e descoberta, que são fundamentais para um desenvolvimento motor adequado (PEREIRA, et al., 2016).

A participação de profissionais qualificados em Educação Física na educação infantil é fundamental para o progresso motor das crianças. Estudos indicam que estudantes orientados por professores especializados tendem a apresentar avanços em habilidades motoras essenciais, incluindo equilíbrio, coordenação e força. A intervenção desses especialistas oferece atividades cuidadosamente planejadas e alinhadas às necessidades das crianças, favorecendo um desenvolvimento motor mais eficiente (SILVA, 2022).

Em síntese, o progresso motor na infância inicial é afetado por múltiplos fatores, como condições socioeconômicas, ambientais e

educativas. Entender esses fatores é fundamental para a realização de estratégias que incentivem um desenvolvimento motor harmonioso, para que assim todas as crianças tenham chances iguais para se desenvolver e aprender nesse processo.

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA E APRENDIZAGEM MOTORA

A aprendizagem motora é o melhoramento gradativo de um indivíduo ao desempenhar um certo comportamento motor, que é analisado através da prática (Oliveira, 2010). As fases da aprendizagem motora (Gallahue e Ozmun, 2001), são:

1ª Fase - Motora Reflexiva: Os reflexos são as primeiras formas do movimento humano.

2ª Fase - Motora Rudimentar: Os movimentos rudimentares são determinados de forma maturacional e caracterizam-se por uma sequência de aparecimento previsível.

3ª Fase - Motora Fundamental: São habilidades motoras fundamentais da primeira infância; são consequência da fase de movimentos rudimentares do período neonatal.

4ª Fase - Motora Especializada: É um período em que as habilidades estabilizadoras, locomotoras e manipulativas fundamentais são progressivamente refinadas, combinadas e elaboradas para o uso em situações crescentemente exigentes.

Os estágios da Aprendizagem Motora são (Jardim, 2012):

1º Estágio - Cognitivo: A criança efetua os movimentos com erros grosseiros, só que ela não consegue visualizar seu erro nem o corrigir.

2º Estágio - Associativo: A criança efetua o movimento com erros grosseiros, visualiza o seu erro, mas não consegue corrigi-lo.

3º Estágio - Autônomo: É o terceiro estágio da aprendizagem motora pelo indivíduo, o indivíduo efetua os movimentos com erros grosseiros, visualiza seu erro, onde errou e consegue corrigi-lo.

Paiva (2010), traz que o desenvolvimento infantil, é visto como uma das maiores contribuições para pesquisa científica na área educacional, estando ligado na verificação das capacidades, das habilidades e do desempenho apresentado pela criança, buscando compreender questões ligadas ao desenvolvimento humano, através da investigação e de estudo das relações entre princípios ligados ao aprimoramento cognitivo, motor, sócio emocional, afetivo e cultural, estes diretamente ligados à aprendizagem ou ao impedimento de assimilar conteúdos escolares.

Logo na primeira infância, dentro do ambiente escolar, existe a necessidade de um olhar distinto no suporte das especificidades individuais dos estudantes. Por meio da recepção que a criança tem para interagir com as atividades pedagógicas, também com os colegas de turma, portanto, o aluno participa dinamicamente com o processo de aprendizagem. Neste momento Melo (2016) nos aconselha que na fase infantil, a atuação do professor num primeiro momento está intimamente ligada com o envolvimento afetivo com a criança pequena, dando à criança acolhimento e passando-lhe confiança. Portanto é através deste vínculo que as propostas pedagógicas trabalhadas pelo professor transcorrerão normalmente sem imposições.

Em todas as fases da infância a criança se encontra envolvida em um mundo de novidades e descobertas e é através do brincar que ela adquire conhecimentos, construindo sua personalidade, particularidades e repertório motor, como supracitado. Quanto mais chances são dadas às crianças de vivenciarem atividades motoras, melhor será sua coordenação motora. É de extrema importância oferecer às crianças um espaço que possibilite as práticas motoras possibilitando a vivência de diferentes experiências para diversificar seu universo motor. Nesta perspectiva, Malina (1980) nos revela que as atividades motoras que corroboram para uma boa coordenação representam um dos pilares do desenvolvimento motor das crianças e são fundamentais na escola, em casa ou espaços públicos.

Segundo Tani; et al, (1988) As habilidades motoras básicas são o alicerce para a aquisição de habilidades motoras especializadas, na dimensão esportiva, artística, ocupacional

ou industrial. Em relação à educação física

escolar (EFE) como afirmam, Pallafox e Terra (1996) a didática dos professores sempre esteve ligada a avaliação habitual através da representação dos moldes de ensinos ligados a promoção da aptidão física e capacidades desportivas, baseadas em comparar, classificar e selecionar o aluno com base em seu desempenho motor ou medidas biométricas.

É papel da educação física escolar trabalhar no desenvolvimento motor dos alunos, através de atividades que desafiem a mobilidade motora e corporal. Desse modo, com o incentivo e direcionamento do professor de educação física, as brincadeiras e jogos se tornam o início do despertar do desenvolvimento motor da criança (GALLAHUE; DONOLLY, 2008). Como discorre Flinchum (1981) é relevante fazer com que os alunos se movimentem nas aulas de educação física e para garantir o pleno desenvolvimento motor dos estudantes as aulas devem ser ministradas por profissionais especializados. De acordo com Brito (1997) em sua especificidade a educação física tem um papel na construção da justiça, da felicidade e da igualdade, se conectando com dimensões corpóreas e culturais.

Entretanto, Darido (2012) traz que alguns podem ver a educação física como uma disciplina recreativa, sendo considerada como um momento apenas de lazer e não uma disciplina educacional, esse pensamento pode ser melhor observado quando alguns professores utilizam as aulas de educação física como uma recompensa ou castigo, a exemplo: se os alunos se comportarem terão aula de educação física, mas se não se comportarem a aula será cancelada. Acontecimentos assim podem ser explicados pelo pouco conhecimento por parte de alguns professores no que se refere aos benefícios da educação física, além de sua parte lúdica e recreativa.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é na Educação Infantil que o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Dessa forma, a educação física escolar é importante, pois possibilita aos estudantes terem, desde cedo, as chances de desenvolvimentos das habilidades corporais, se envolvendo com atividades culturais como jogos, lutas, esportes, ginásticas e danças, tendo objetivos

educacionais, proporcionando lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Apresenta as aulas não como somente momentos recreativos, mas defende os diversos benefícios que corroboram para a evolução motora dos estudantes; essas atividades oferecem a possibilidade de as crianças desenvolverem habilidades que farão toda diferença para o aperfeiçoamento de outras atividades quando crescerem (BRASIL, 1997).

Nesse cenário, a atuação pedagógica na Educação Física precisa ser deliberada, cuidadosamente planejada e compatível com as necessidades e capacidades dos alunos, levando em conta as etapas do desenvolvimento motor e os diferentes níveis de aprendizagem. Ao proporcionar experiências motoras variadas e relevantes, o educador não só promove o desenvolvimento das habilidades físicas, mas também favorece a formação completa da criança, incentivando qualidades como autonomia, colaboração, autoestima e interação social. Assim, a participação deliberada do professor é fundamental para que a Educação Física desempenhe sua função de promover mudanças no percurso educacional.

Dessa forma, fica evidente que a Educação Física na infância não se resume apenas a um período de lazer; ela é fundamental para o progresso motor, cognitivo, social e emocional da criança. Ao valorizar sua relevância e garantir métodos pedagógicos de alta qualidade, torna- se viável estimular uma apren-

dizagem motora eficiente e significativa, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes do seu corpo, de suas habilidades e da conexão com o ambiente ao seu redor. Assim, ao apostar na Educação Física desde os primeiros anos escolares, promove-se uma infância mais dinâmica, saudável e realizada.

CONCLUSÃO

A atividade física é fundamental para o desenvolvimento precoce de cada criança e afeta muitos aspectos da sua saúde. As organizações de saúde contemporâneas propõem que níveis mais altos de atividade física em crianças em idade escolar estão associados a importantes benefícios de saúde a curto e longo prazo nos domínios físico, emocional, social e cognitivo ao longo da vida.

Desde que nasce o ser humano se comunica com outros através de seus movimentos, dos seus reflexos e movimentos depende sua sobrevivência. O desenvolvimento motor é um processo gradual de mudanças que envolvem todos os aspectos do comportamento humano, ocorrendo com mais intensidade nos primeiros anos de vida e permitindo ao indivíduo um domínio do próprio corpo em diferentes posturas e situações, como pular, correr, saltar ou até mesmo deitar-se e levantar de uma cadeira. São a partir das fases que percorrem o
desenvolvimento motor que seres humanos começam a descobrir o quão capazes são de usufruir das suas potencialidades motoras para se movimentar no ambiente em que estão inseridas.

É vital integrar a atividade física na Educação Infantil e estabelecer as bases para facilitar e manter um estilo de vida ativo e saudável ao longo dos anos. As implicações para a saúde atividade física durante a primeira infância não pode ser desconsiderada, motivo pelo qual se tornam necessários mais estudos que evidenciem as relações entre atividade física e os resultados benéficos para a saúde e cognição nessas idades precoces, além de Políticas Públicas com vistas em capacitação de professores, fomentos e recursos para esse fim. Quanto mais chances a criança recebe de vivenciar habilidades motoras, melhor será sua coordenação motora, sendo o principal objetivo da educação física conduzir os alunos no processo de um bom desenvolvimento motor, oferecendo experiências adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento, é papel do professor de educação física ajudar o aluno a ter consciência e controle de seus movimentos se adaptando às demandas e exigências de seu cotidiano em termos de habilidades motoras, aperfeiçoando assim toda e qualquer tipo de atividade que for executar futuramente.

Além das questões relacionadas ao movimento, a Educação Física desempenha um papel importante na formação de competências socioemocionais nas crianças, incluindo colaboração, valorização das normas, enfrentamento de obstáculos e compreensão dos sentimentos alheios. Ao envolver-se em atividades coletivas, os estudantes desenvolvem habilidades para administrar sucessos e decepções, compartilhar espaços e recursos, além de valorizar as diferentes aptidões dos seus colegas. Esse tipo de ensino é fundamental para desenvolver cidadãos mais conscientes, engajados e aptos a viver em sociedade, evidenciando que o corpo em movimento também funciona como um importante meio de aquisição de habilidades sociais.

Por isso, é fundamental que gestores escolares, professores e demais profissionais da área de educação reconheçam a Educação Física como um campo de conhecimento válido e essencial para a formação completa do indivíduo. Oferecer um ambiente apropriado para a realização de atividades físicas na infância significa assegurar às crianças o direito de um crescimento equilibrado, a alegria de se mover e o entendimento do próprio corpo. O financiamento dessa área precisa ser constante, abrangendo tanto a capacitação dos professores quanto a infraestrutura das instituições, garantindo que todas as crianças tenham a chance de se desenvolver com saúde, independência e respeito.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de

1996. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC, 1998. v. 1 e 3.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. A Educação física e a construção de uma nova escola, na ótica da LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Educação Física Escolar Frente à LDB e aos PCNs: Profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p.113-120.

DARIDO, Silvio Carvalho. Educação Física na Escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de Formação: formação de professores - didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 21- 33.

DELGADO, Daiane Alves et. al. Avaliação do desenvolvimento motor infantil e sua associação com a vulnerabilidade social. Fisioterapia em Movimento. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fp/a/VwhrhTc3VYStmN6P3hp63TP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mai. 2025.

DIAS, Isabel Simões. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. Revista Eletrônica de Educação, [S. 1.], v. 7, n. 3, p. 9-24, 2013. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483. Acesso em: 20 out. 2022.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura, na construção do trabalho científico. Revista gaúcha enfermagem, Porto Alegre, v. 22, p. 5-20, jul., 2001.

FLINCHUM, B. M. Desenvolvimento motor da criança. Rio de Janeiro: Interamericana, 1981.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro Educação de Corpo Inteiro Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLAHUE, D. L. Conceitos para Maximizar o Desenvolvimento da Habilidade de Movimento Especializado. Revista da Educação Física, v. 6, n. 2, p.197-202, 2005.

GALLAHUE, D. L. OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GALLAHUE, D. L. OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. Porto Alegre: AMGH, 2003.

GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John. C.; GOODWAY, Jacqueline. D. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GALLAHUE, David. L.; DONNELLY, Frances C. Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças. São Paulo: Phorte, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa – 4 ed. – São Paulo: atlas, 2008.

HALVERSON, L. A criança pequena: o significado do desenvolvimento motor. p. 17-33. Washington, D.C.: Associação Nacional para a educação de crianças pequenas, 1971.

HAYWOOD, Kathleen M.; GETCHELL, Nancy. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2004.

MALINA, Robert M. Atividade física, crescimento e capacidade funcional. In: JOHNSTON,
F. E.; ROCHE, A. F.; SUSANNE, C. (orgs). Crescimento e maturação humanos: metodologias e fatores. Nova York: Imprensa Pleno, 1980.

MELO, Marilene Ferreira. Importância do lúdico na educação infantil. 2016. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Marcelino Vieira/RN, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41821. Acesso em: 25 out. 2022.

MORFINATI, Tatiane. A.; MORAES, José C. As visões de crianças sobre o processo didático

mediante o lúdico em aulas de educação física na educação infantil. Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, v. 11, n. 2, p. 127-139, 2018.
PALAFOX, G.; TERRA, D. Introdução à avaliação na Educação Física escolar. Pensar a Prática, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 23-37, jan./dez., 1998.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin.; MARTORELL, Gabriela. Desenvolvimento Humano, 12.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PEREIRA, Keila Ruttnig Guidony et al. Cognição e ambiente são preditores do desenvolvimento motor de bebês ao longo do tempo. Fisioterapia Pesquisa, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 59-67, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fp/a/wrLSBQTqWGbT5nCTfLWD6tm/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mai. 2025.

RODRIGUES, Catalina González. Educação Física infantil: motricidade de 1 a 6 anos. São Paulo: Phorte, 2005.

SARILHO, Fabiana. A importância do desenvolvimento motor. Clia Psicologia, 2015. Disponível em: https://cliapsicologia.com.br/a-importancia-do-desenvolvimento-motor/. Acesso em: 10 out. 2022.

SOARES, Carmen Lúcia et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
SANTOS, S.; DANTAS, L.; OLIVEIRA, J. A. Desenvolvimento motor de crianças, de idosos e de pessoas com transtornos da coordenação. Revista Paulista de Educação Física, v. 18, p. 33–44, 2004.

SILVA, Fabio José Antonio da. A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-importancia-do- desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil. Acesso em: 06 mai.2025.

TANI, G. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EdUSP, 1988.

TONIOLO, C.S. et al. Caracterização do desempenho motor em escolares com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade. Revista Psicopedagogia, São Paulo v. 26, n.79, p.33- 40, 2009.
VENETSANOU, Fotini.; KAMBAS, Antonis. Environmental factors affecting preschoolers motor development. Early Childhood Educacional jornal, v. 37, n. 3, p. 127-134, 2010.
VASCONCELOS, Amanda F. A influência de um programa em educação física no desenvolvimento motor das crianças da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2009.

RESUMO:
Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de inclusão escolar, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma pesquisa de caráter qualitativo, realizada por meio de revisão de literatura, buscou-se compreender como as práticas lúdicas podem ser adaptadas para atender às necessidades de crianças com e sem deficiência, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor. Os aportes teóricos de autores como Vygotsky, Kishimoto e Mantoan fundamentam a discussão sobre a ludicidade e a inclusão no contexto escolar. Os resultados evidenciam que os jogos e as brincadeiras, quando planejados de forma intencional e adaptada, promovem a socialização, a participação, a empatia e o fortalecimento dos vínculos afetivos, contribuindo significativamente para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e acolhedores. Contudo, desafios como a falta de formação dos professores, recursos pedagógicos insuficientes e barreiras atitudinais ainda são entraves para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, destaca-se a importância de investir na formação continuada dos profissionais e na criação de materiais acessíveis, além de fomentar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Jogos; Brincadeiras; Ludicidade; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT:
This article aims to reflect on the importance of games and play in the process of school inclusion, especially in Early Childhood Education and the early years of elementary school. Based on qualitative research through a literature review, this study seeks to understand how playful practices can be adapted to meet the needs of children with and without disabilities, fostering their cognitive, social, emotional, and motor development. The theoretical contributions of authors such as Vygotsky, Kishimoto, and Mantoan support the discussion about playfulness and inclusion in the school context. The results show that games and play, when intentionally and properly planned, promote socialization, participation, empathy, and the strengthening of affective bonds, significantly contributing to the construction of more inclusive and welcoming educational environments. However, challenges such as the lack of teacher training, insufficient pedagogical resources, and attitudinal barriers remain obstacles to the effective realization of truly inclusive education. Therefore, it is essential to invest in the continuous training of education professionals, the development of accessible materials, and the promotion of pedagogical practices that respect and value diversity.

KEY-WORDS: Inclusive Education; Games; Play; Playfulness; Child Development

INTRODUÇÃO

A inclusão no ambiente escolar tem se consolidado como um princípio fundamental para a construção de uma educação que respeite a diversidade, promova a equidade e assegure o direito de todos os alunos ao aprendizado e ao desenvolvimento pleno. Esse princípio tem ganhado crescente destaque especialmente no âmbito da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas fundamentais para a formação do sujeito enquanto aprendiz e cidadão. Nessa fase, os jogos e as brincadeiras se configuram como recursos pedagógicos essenciais, pois, além de propiciarem o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional, também favorecem a participação ativa de crianças com e sem deficiência, estimulando a construção coletiva do conhecimento e a convivência harmoniosa no ambiente escolar.

Segundo Vygotsky (1989), o brincar é uma atividade central no desenvolvimento infantil,

pois, por meio dele, a criança interage com seus pares, elabora significados e constrói conhecimentos a partir das relações sociais e das trocas que ocorrem durante o jogo. O autor destaca que, durante o ato de brincar, a criança ultrapassa seu comportamento habitual, mobilizando funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação, essenciais para o aprendizado. Assim, o jogo e a brincadeira não são apenas momentos de lazer, mas estratégias pedagógicas que promovem a apropriação de habilidades cognitivas e sociais que transcendem o ambiente escolar.

Além disso, autores como Kishimoto (2007) ressaltam que o jogo é uma prática pedagógica poderosa por possibilitar às crianças a exploração de diferentes papéis sociais, o desenvolvimento da autonomia, a resolução de conflitos e a construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa. Essa dimensão lúdica ganha ainda mais relevância quando se considera a perspectiva inclusiva, que exige adaptações e sensibilidades para garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou culturais, possam participar e se desenvolver. O brincar inclusivo, portanto, se apresenta como um espaço de acolhimento, aprendizagem e respeito às diferenças, promovendo valores como empatia, solidariedade e cooperação.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância dos jogos e das brincadeiras no processo de inclusão escolar, investigando como essas práticas lúdicas podem ser planejadas e adaptadas para atender às necessidades diversas dos alunos, respeitando suas singularidades e potencializando suas capacidades. A escolha deste tema se justifica pela necessidade premente de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que promovam o desenvolvimento integral das crianças e a participação efetiva de todos no processo educativo, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais democráticos e acessíveis.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, caracterizada como uma revisão de literatura, que se apoia em autores de referência na área da educação inclusiva, da ludicidade e do desenvolvimento infantil, como Vygotsky (1989), Kishimoto (2007) e Mantoan (2003), entre outros. A revisão bibliográfica permitiu a sistematização de conceitos e práticas que fundamentam a compreensão do brincar enquanto ferramenta pedagógica inclusiva.

O artigo está organizado de forma a apresentar inicialmente a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, seguida da exposição dos resultados e discussões, nos quais são analisados os principais achados teóricos e suas implicações para a prática pedagógica. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que trazem reflexões conclusivas, desafios enfrentados, sugestões para a prática pedagógica inclusiva e indicações para futuras pesquisas, bem como as referências bibliográficas que fundamentam o estudo.

Dessa maneira, espera-se que este trabalho contribua para ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas, destacando o papel fundamental dos jogos e das brincadeiras como ferramentas que fortalecem a participação, a socialização e o desenvolvimento integral de todas as crianças no ambiente escolar, promovendo uma educação que valoriza e celebra a diversidade em suas múltiplas dimensões.

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva representa um avanço significativo no campo educacional ao estabelecer como princípio fundamental o direito universal de todas as crianças, jovens e adultos de participarem, aprenderem e se desenvolverem integralmente no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. Essa concepção representa uma ruptura necessária com o paradigma tradicional da exclusão e da segregação, que historicamente relegava certos grupos ao isolamento, propondo, em seu lugar, uma escola aberta e acolhedora às diferenças, onde a diversidade é valorizada como riqueza e fonte de aprendizado, e não como um obstáculo a ser superado (MANTOAN, 2003).

Segundo Mantoan (2003), a inclusão vai muito além do simples acesso físico dos alunos às escolas regulares, envolvendo, sobretudo, a adoção de práticas pedagógicas ino-

vadoras e flexíveis, capazes de responder às necessidades singulares de cada estudante. Essa mudança requer uma transformação profunda na organização do ensino, na cultura institucional, na formação inicial e continuada dos professores, bem como na construção de ambientes educativos que efetivamente acolham as singularidades. Nesse sentido, a educação inclusiva impõe um compromisso ético e político, que exige profissionais preparados para atuar com sensibilidade, empatia e flexibilidade, valorizando as potencialidades e respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno (MANTOAN, 2006).

O brincar, enquanto atividade inerente ao desenvolvimento infantil, desempenha papel fundamental nesse processo. Por meio das brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas experimenta o mundo, constrói conhecimento, desenvolve habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas. Vygotsky (1989) destaca que, no ato de brincar, a criança ultrapassa seu comportamento habitual, operando em um "espaço potencial" onde funções psicológicas superiores — como atenção, memória, pensamento abstrato e imaginação — são estimuladas e aprimoradas. O brincar, portanto, é um mecanismo essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a apropriação de símbolos, a construção de significados e o desenvolvimento da linguagem.

Nesse contexto, Kishimoto (2007) reforça que o jogo é uma estratégia pedagógica poderosa, pois permite que a criança explore diferentes papéis sociais, teste hipóteses, enfrente desafios e resolva problemas em um ambiente seguro e significativo. As brincadeiras, dessa forma, não são apenas momentos de lazer, mas práticas educativas fundamentais que promovem aprendizagens profundas e duradouras, atuando como um canal para a construção do conhecimento de forma ativa e participativa.

Quando analisamos a ludicidade a partir da perspectiva inclusiva, sua relevância é ainda maior. O brincar se configura como um espaço privilegiado para a interação entre crianças com diferentes habilidades e necessidades, favorecendo a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de valores como a empatia, o respeito e a solidariedade. A ludicidade, nesse sentido, atua como uma ferramenta que rompe barreiras físicas, sociais e emocionais, promovendo a socialização e a convivência harmoniosa, essenciais para a formação de sujeitos cidadãos e conscientes de sua diversidade (OLIVEIRA, 2012).

No ambiente escolar inclusivo, torna-se imprescindível que os jogos e brincadeiras sejam planejados e adaptados para garantir a participação efetiva de todos os alunos. Isso envolve considerar as características individuais, limitações e potencialidades de cada criança, promovendo atividades que estimulem a colaboração, a cooperação e o protagonismo coletivo. Segundo Oliveira (2012), ambientes lúdicos bem estruturados e acessíveis são capazes de proporcionar experiências inclusivas, ampliando as oportunidades de aprendizagem, sobretudo para aqueles que apresentam alguma deficiência ou necessidade educativa especial.

Além disso, a utilização dos jogos na perspectiva inclusiva contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, tais como a empatia, a paciência, a solidariedade, o respeito mútuo e a tolerância. Ao brincarem juntas, as crianças aprendem a lidar com as diferenças de forma natural e espontânea, compreendendo que cada indivíduo possui seu próprio ritmo, habilidades e formas de expressão. Essa convivência promove a desconstrução de preconceitos e estereótipos, construindo uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade (MANTOAN, 2003).

Apesar dos avanços conquistados na área da educação inclusiva, permanecem diversos desafios que dificultam a efetivação plena dessas práticas. A falta de formação específica e continuada para os profissionais da educação figura entre as principais barreiras, limitando a capacidade dos docentes de desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas e inovadoras. Além disso, a insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, as barreiras arquitetônicas que impedem a mobilidade, e as resistências atitudinais por parte de educadores, gestores e familiares ainda comprometem a consolidação de um ambiente verdadeiramente inclusivo (MAN-

TOAN, 2006).

É importante destacar que a inclusão escolar não é um processo linear ou fácil, mas sim um caminho que exige mudanças estruturais, culturais e pedagógicas profundas. Mantoan (2006) enfatiza que a inclusão deve ser compreendida como um projeto político-pedagógico que visa a transformação das práticas escolares, a construção de uma cultura de respeito às diferenças e a garantia dos direitos de todos os estudantes. Portanto, o compromisso da escola, aliado ao engajamento dos profissionais e das famílias, é imprescindível para o avanço das práticas inclusivas.

Contudo, as possibilidades de transformação são vastas. Quando o professor adota uma postura reflexiva, criativa e comprometida, ele é capaz de transformar o brincar em uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de criar espaços onde todas as crianças possam se sentir acolhidas, valorizadas e estimuladas a aprender. A formação continuada dos docentes, o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola e o envolvimento ativo das famílias são elementos fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas que valorizam a ludicidade (KISHIMOTO, 2007).

Dessa forma, a ludicidade não deve ser tratada como um mero complemento das atividades escolares, mas como um componente essencial da prática pedagógica inclusiva, que favorece o desenvolvimento integral, a socialização e a construção de uma cultura escolar democrática e plural. O desafio está em garantir que a diversidade seja não apenas aceita, mas celebrada como um fator enriquecedor do processo educativo, e que todos os sujeitos tenham a oportunidade de aprender e crescer em conjunto, respeitando suas singularidades e potencialidades.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como uma revisão de literatura, que tem como objetivo compreender e refletir criticamente sobre a importância dos jogos e das brincadeiras na perspectiva inclusiva no contexto educacional. A opção pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de explorar de forma detalhada e interpretativa os conceitos, teorias e práticas relacionados ao tema, possibilitando uma análise aprofundada das contribuições existentes sobre a ludicidade e a inclusão escolar.

A revisão de literatura, conforme descrita por Gil (2008), consiste na análise sistemática e crítica de materiais já publicados, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos acadêmicos, que constituem a base teórica para a investigação. Esse método é particularmente adequado quando se pretende consolidar um referencial teórico robusto, identificar lacunas no conhecimento e promover discussões fundamentadas que possam subsidiar futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

Para a realização desta revisão, foi adotado um processo criterioso de busca e seleção bibliográfica, com o intuito de garantir a qualidade e relevância dos materiais utilizados. Foram consultadas bases de dados acadêmicas e periódicos especializados nas áreas de Educação, Psicologia e Educação Inclusiva, tais como Scielo, Google Acadêmico, Periódicos CAPES, entre outras. Os critérios para inclusão dos textos consideraram a atualidade das publicações, a pertinência ao tema investigado, a autoridade dos autores e a relevância teórica e prática para o campo da ludicidade e da educação inclusiva.

Entre os principais autores que fundamentam este estudo, destacam-se Vygotsky (1989), cujas teorias sobre o desenvolvimento infantil e o papel do brincar são essenciais para compreender a dimensão social e cognitiva das brincadeiras; Kishimoto (2007), que enfatiza a importância dos jogos como estratégias pedagógicas significativas no processo de ensino-aprendizagem; e Mantoan (2003; 2006), que contribui com importantes reflexões sobre a inclusão escolar, evidenciando os desafios e as possibilidades para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A metodologia adotada permite a construção de um diálogo consistente e crítico com a literatura acadêmica, promovendo a sistematização dos conhecimentos e a análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, este estudo busca não apenas consolidar as bases teóricas so-

bre o tema, mas também oferecer subsídios para educadores, gestores e pesquisadores interessados na promoção de ambientes educativos que valorizem a diversidade e garantam o direito de aprendizagem de todas as crianças, especialmente por meio dos jogos e brincadeiras como instrumentos inclusivos.

RESULTADOS

A análise dos estudos e dos autores selecionados para esta pesquisa evidencia, de maneira clara, que os jogos e as brincadeiras são instrumentos pedagógicos indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo quando se trata da efetivação da educação inclusiva nos espaços escolares. A partir da literatura consultada, é possível constatar que o brincar, além de ser uma atividade inerente à infância, constitui-se como uma estratégia potente que promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo das crianças, mas também o fortalecimento da convivência democrática e do respeito às diversidades no ambiente escolar.

Autores como Vygotsky (1989) destacam que, por meio da brincadeira, a criança amplia seu desenvolvimento psicológico, ultrapassando seus comportamentos habituais, na medida em que cria, imagina e interage. Esse processo favorece a construção de funções mentais superiores, como memória, atenção, raciocínio lógico e linguagem, que são fundamentais para o desenvolvimento humano. Nesse mesmo entendimento, Kishimoto (2007) reforça que os jogos e as atividades lúdicas oferecem às crianças oportunidades para explorarem diferentes papéis sociais, enfrentarem desafios, solucionarem problemas e se expressarem, de modo que a aprendizagem ocorre de forma prazerosa, significativa e contextualizada.

No contexto da educação inclusiva, os resultados apontam que a inserção dos jogos e das brincadeiras na prática pedagógica promove ambientes mais acolhedores, colaborativos e afetivos, contribuindo diretamente para a superação das barreiras, sejam elas atitudinais, pedagógicas ou sociais. As atividades lúdicas se apresentam como um espaço de mediação que favorece não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da empatia, da cooperação, do respeito mútuo e da solidariedade. Esse ambiente inclusivo permite que as crianças, com ou sem deficiência, reconheçam suas próprias potencialidades e as dos colegas, compreendendo que as diferenças não são limitações, mas expressões da diversidade humana.

A literatura também evidencia que, para que essas práticas sejam efetivas, é indispensável que haja intencionalidade no planejamento do professor, que deve considerar as singularidades de cada aluno. Isso inclui a adaptação dos materiais, a flexibilização das regras dos jogos, a organização dos espaços físicos e a seleção de estratégias que permitam a participação de todos, garantindo acessibilidade e equidade no processo de ensino. Segundo Mantoan (2003; 2006), a inclusão não deve ser entendida apenas como o acesso físico dos alunos à escola regular, mas sim como um movimento que implica transformação nas práticas pedagógicas, nos currículos e na cultura escolar, de forma a assegurar a aprendizagem de todos.

Outro ponto relevante identificado nos resultados diz respeito aos desafios enfrentados no cotidiano escolar para a efetivação dessas práticas. Muitos professores relatam a falta de formação específica para trabalhar com a diversidade, bem como a ausência de recursos materiais adaptados que possam atender às diferentes necessidades dos alunos. Além disso, persistem barreiras atitudinais, muitas vezes expressas por preconceitos, estigmas ou falta de sensibilização por parte de alguns membros da comunidade escolar, que dificultam a consolidação de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

Apesar desses desafios, os estudos analisados convergem na afirmação de que a adoção de práticas lúdicas inclusivas traz benefícios significativos tanto para os alunos com deficiência quanto para aqueles que não possuem nenhum tipo de limitação. Ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades socioemocionais, ampliam suas competências comunicativas, constroem relações de amizade e fortalecem sua autoestima. A ludicidade, portanto, assume um papel central no processo de inclusão, não apenas como uma

estratégia didática, mas como um meio de promover a construção de uma sociedade mais justa, empática e solidária.

Além disso, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre os professores, os profissionais de apoio, as famílias e a gestão escolar. A construção de práticas inclusivas não é responsabilidade isolada de um único profissional, mas sim de toda a comunidade escolar, que deve atuar de forma articulada, comprometida e engajada com os princípios da inclusão.

Diante disso, os resultados desta pesquisa reforçam que os jogos e as brincadeiras, quando planejados com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e compromisso com a inclusão, são elementos fundamentais na construção de uma educação que valoriza as singularidades, promove a equidade e garante o desenvolvimento integral de todas as crianças. Dessa maneira, as práticas lúdicas não apenas fortalecem os processos de ensino e aprendizagem, mas também constituem um caminho potente para a formação de sujeitos autônomos, críticos, empáticos e preparados para a convivência na diversidade.

DISCUSSÕES

A partir dos resultados obtidos na presente pesquisa, torna-se evidente que, embora os jogos e as brincadeiras sejam amplamente reconhecidos como ferramentas pedagógicas potentes e eficazes no processo de inclusão escolar, sua efetiva implementação ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano educacional. Esses desafios não estão restritos apenas à prática docente, mas estão intrinsicamente relacionados a aspectos estruturais, formativos, culturais e institucionais que perpassam a organização da escola e do sistema educacional como um todo.

Uma das principais dificuldades identificadas está associada à formação inicial dos professores, que, de maneira geral, ainda carece de uma abordagem consistente e aprofundada sobre a inclusão escolar, bem como sobre as metodologias que valorizem a ludicidade como instrumento pedagógico. Muitas licenciaturas e cursos de pedagogia oferecem conteúdos superficiais ou fragmentados acerca da educação inclusiva, não preparando adequadamente os futuros docentes para enfrentar os desafios da diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, como destacam Mantoan (2003) e Kishimoto (2007), a ausência de uma base teórica sólida sobre práticas inclusivas e lúdicas compromete a efetividade das ações pedagógicas voltadas para a inclusão.

Outro aspecto recorrente na literatura diz respeito à insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis, tanto em relação aos materiais quanto aos espaços físicos escolares. Muitas instituições de ensino não dispõem de brinquedos, jogos, materiais didáticos adaptados ou de ambientes preparados para receber adequadamente alunos com diferentes tipos de deficiência. Essa falta de estrutura compromete diretamente a possibilidade de desenvolver práticas lúdicas que sejam, de fato, inclusivas, limitando a participação e o engajamento de todos os alunos.

As barreiras atitudinais também se configuram como entraves significativos para a consolidação da inclusão escolar. Persistem, em muitos contextos, resistências por parte de alguns profissionais da educação, que, por falta de conhecimento, insegurança ou até desconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, mantêm posturas conservadoras e práticas excludentes. Isso reflete, como aponta Mantoan (2006), uma concepção ultrapassada de normalidade, que ainda permeia a cultura escolar e dificulta a adoção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Além dos desafios práticos, esta pesquisa apresenta limitações próprias de seu delineamento metodológico, visto que se trata de uma revisão de literatura. Dessa forma, os dados analisados estão circunscritos ao campo teórico, não sendo possível observar diretamente as práticas pedagógicas aplicadas nas escolas, nem avaliar, de forma empírica, os impactos e os resultados das atividades lúdicas no contexto da inclusão escolar. Este fator restringe a possibilidade de compreender como as estratégias lúdicas estão sendo efetivamente implementadas na realidade concreta das instituições de ensino.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de que futuras pesquisas avancem na realização de estudos de campo,

que envolvam observações diretas, entrevistas com professores, alunos (com e sem deficiência), famílias e gestores escolares, bem como análises de práticas bem-sucedidas que possam servir de referência para outros contextos educativos. Estudos que documentem experiências práticas, desafios enfrentados e soluções encontradas são fundamentais para enriquecer a produção acadêmica e fortalecer a formação de professores.

Ademais, é imprescindível que se amplie a produção de materiais didáticos acessíveis, que considerem a diversidade das crianças, respeitando seus diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e condições de desenvolvimento. Essa produção deve ser acompanhada de políticas públicas que garantam investimentos na formação continuada dos profissionais da educação, com foco na inclusão, na acessibilidade e no uso de metodologias ativas e lúdicas.

É necessário, ainda, que o debate sobre os jogos e as brincadeiras na perspectiva inclusiva incorpore a escuta ativa dos próprios alunos, sobretudo daqueles que vivem a experiência da deficiência no cotidiano escolar. Entender suas percepções, desafios, interesses e sugestões pode ser um caminho potente para aprimorar as práticas pedagógicas, tornando-as mais significativas, humanizadas e efetivamente inclusivas.

Portanto, embora seja possível reconhecer avanços importantes no campo da educação inclusiva, ainda há um percurso desafiador a ser trilhado. Esse caminho exige compromisso coletivo — da escola, das famílias, dos gestores, dos formuladores de políticas públicas e da sociedade em geral — para superar as barreiras existentes e consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e de qualidade para todos. Além disso, a continuidade dos debates acadêmicos e das pesquisas sobre a ludicidade como instrumento de inclusão se revela fundamental para subsidiar práticas pedagógicas que contemplem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o social, o afetivo e o emocional de todas as crianças, sem exceção.

CONCLUSÃO

Diante da análise realizada, é possível afirmar que os jogos e as brincadeiras, quando utilizados de maneira planejada, adaptada e intencional, se configuram como instrumentos pedagógicos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. As práticas lúdicas promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social das crianças, mas também favorecem a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, democrático e respeitoso às diferenças.

O estudo evidencia que a ludicidade contribui significativamente para a socialização, a interação e a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência, sendo um recurso que potencializa a inclusão e fortalece os vínculos afetivos no ambiente escolar. Contudo, a efetivação dessas práticas ainda esbarra em desafios, como a falta de formação específica dos docentes, a carência de materiais adaptados e as barreiras atitudinais presentes nas instituições de ensino.

Diante desses desafios, reforça-se a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, na criação de materiais pedagógicos acessíveis, bem como na sensibilização de toda a comunidade escolar para a importância da inclusão. É fundamental que a ludicidade não seja vista como uma atividade secundária, mas sim como uma estratégia pedagógica potente, capaz de transformar práticas e promover uma educação mais equitativa e humanizada.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas possam ampliar este debate, desenvolvendo estudos de campo, com investigações práticas em diferentes contextos escolares, e que explorem experiências bem-sucedidas no uso de jogos e brincadeiras na perspectiva inclusiva. Assim, será possível fortalecer ainda mais as discussões e contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem, valorizem e incluam todos os alunos, em suas múltiplas singularidades.

.

REFERÊNCIAS

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 6. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas: Inclusão escolar e seus interlocutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A INCLUSÃO SOCIAL DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

EDNEIA FIRMINO

RESUMO
O artigo aborda a inclusão social de maneira abrangente, com o objetivo de analisar os desafios e as oportunidades para a plena integração de indivíduos com deficiência em diferentes contextos sociais, especialmente nas instituições educacionais. A pesquisa visa identificar as barreiras que ainda limitam a participação de pessoas com deficiência, bem como destacar as práticas que têm se mostrado eficazes na promoção da inclusão. O método utilizado foi uma revisão sistemática da literatura, que reuniu estudos e artigos publicados nos últimos dez anos, abrangendo tanto pesquisas qualitativas quanto quantitativas, além de relatos de práticas educacionais. A revisão permitiu a identificação de avanços significativos em termos de políticas públicas e de ações que promovem um ambiente mais inclusivo, no entanto, também revelou que persistem desafios consideráveis, como a falta de infraestrutura adequada e atitudes preconceituosas por parte de parte da sociedade. Além disso, a análise evidenciou a importância de uma formação contínua para educadores e profissionais, com o intuito de sensibilizá-los sobre a diversidade e equipá-los com as ferramentas necessárias para lidar com a inclusão de maneira eficaz. As considerações finais do artigo enfatizam que a inclusão não deve ser vista como um processo isolado, mas como uma ação coletiva que envolve governos, instituições educacionais, famílias e a sociedade em geral. O estudo conclui que, para que a inclusão seja efetiva, é fundamental promover uma conscientização social ampla, além de criar condições estruturais e educacionais que garantam a acessibilidade e a participação plena de todas as pessoas, independentemente de suas características ou deficiências.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Social; Deficiência; Educação.

ABSTRACT
This article addresses social inclusion in a comprehensive manner, with the aim of analyzing the challenges and opportunities for the full integration of individuals with disabilities in different social contexts, especially in educational institutions. The research aims to identify the barriers that still limit the participation of people with disabilities, as well as highlight the practices that have proven effective in promoting inclusion. The method used was a systematic review of the literature, which brought together studies and articles published in the last ten years, covering both qualitative and quantitative research, as well as reports of educational practices. The review allowed the identification of significant advances in terms of public policies and actions that promote a more inclusive environment; however, it also revealed that considerable challenges persist, such as the lack of adequate infrastructure and prejudiced attitudes on the part of part of society. In addition, the analysis highlighted the importance of continuous training for educators and professionals, with the aim of raising their awareness of diversity and equipping them with the necessary tools to deal with inclusion effectively. The article's final considerations emphasize that inclusion should not be seen as an isolated process, but as a collective action involving governments, educational institutions, families and society in general. The study concludes that, for inclusion to be effective, it is essential to promote broad social awareness, in addition to creating structural and educational conditions that guarantee accessibility and full participation for all people, regardless of their characteristics or disabilities.

KEYWORDS: Social Inclusion; Disability; Education.

INTRODUÇÃO

A inclusão social tem se consolidado como um dos principais pilares para a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária. Nas últimas décadas, discussões sobre diversidade, acessibilidade e equidade

passaram a ocupar um espaço central nos debates acadêmicos, políticos e sociais, refletindo a crescente necessidade de garantir o respeito aos direitos humanos e à dignidade de todas as pessoas, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade.

Nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência emerge como uma das dimensões mais desafiadoras e, ao mesmo tempo, fundamentais para a efetivação de políticas públicas e práticas sociais comprometidas com a justiça social.

A análise do material selecionado revelou diversos desafios enfrentados na efetivação da inclusão social. Entre os principais obstáculos, destaca-se a persistência de barreiras atitudinais, como o preconceito e a falta de preparo de parte dos profissionais da educação para lidar com a diversidade no ambiente escolar. Além disso, a carência de infraestrutura adequada, a escassez de recursos didáticos adaptados e a ausência de políticas públicas efetivas em algumas regiões dificultam a plena participação das pessoas com deficiência.

Outro desafio recorrente é a resistência de algumas instituições em promover mudanças estruturais e pedagógicas que favoreçam a inclusão. Esses fatores demonstram que, apesar de avanços significativos no campo legal e teórico, a prática ainda carece de transformações concretas e contínuas para que a inclusão seja efetivamente realizada em todos os níveis da sociedade.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, de natureza qualitativa, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar estudos acadêmicos que abordam a temática da inclusão social de pessoas com deficiência, especialmente no contexto educacional. Para a seleção das fontes, foram utilizados artigos científicos publicados entre os anos de 2013 e 2023, disponíveis em bases de dados como SciELO, CAPES Periódicos, Google Acadêmico e ERIC (Education Resources Information Center).

Os critérios de inclusão envolveram a escolha de trabalhos que tratassem diretamente das práticas inclusivas, políticas públicas e barreiras enfrentadas no processo de inclusão escolar e social. Após a triagem e análise de conteúdo, foram selecionados os estudos mais relevantes, que possibilitaram uma compreensão ampla e crítica sobre o tema.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as práticas e os desafios da inclusão social, com foco nas pessoas com deficiência, particularmente no âmbito educacional, considerando o papel da escola como espaço privilegiado de convivência, aprendizagem e desenvolvimento humano. Para isso, buscou-se compreender, por meio de uma revisão sistemática da literatura, como diferentes autores têm abordado o tema, bem como identificar experiências exitosas e entraves ainda persistentes no processo de inclusão.

Para alcançar esse objetivo, definiu-se os seguintes objetivos específicos: identificar as principais barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência no ambiente escolar; reconhecer práticas pedagógicas e institucionais bem-sucedidas na promoção da inclusão; e avaliar o papel das políticas públicas e da formação docente no processo de inclusão educacional.

A escolha do tema justifica-se pela relevância social da pauta e pela urgência de promover ambientes mais acessíveis, equitativos e acolhedores, que respeitem as diferenças e valorizem a diversidade. Além disso, pretende-se contribuir com a ampliação do debate e com a formulação de estratégias que favoreçam a transformação de realidades excludentes, promovendo uma sociedade mais inclusiva e participativa.

INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e participativos, sendo um espaço privilegiado de convivência e aprendizagem. No contexto da inclusão social, especialmente de pessoas com deficiência, a escola deve ser entendida como um ambiente que valoriza a diversidade e promove a equidade. Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar implica em repensar as práticas pedagógicas, os currículos e a organização do espaço escolar, de modo a garantir o acesso e a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições.

Diversas práticas inclusivas têm sido implementadas com sucesso em escolas brasileiras. A utilização de tecnologias assistivas, a adaptação de materiais didáticos e a formação continuada de professores são algumas das estratégias que têm contribuído para a efetivação da inclusão escolar.

De acordo com Puger et al. (2024), o ensino colaborativo, que envolve a atuação conjunta de educadores, famílias e especialistas, tem se mostrado eficaz na promoção da inclusão de alunos com deficiência, surdez e autismo.

Além disso, a atuação de equipes multidisciplinares e o apoio de profissionais especializados são essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Costa (2020) destaca a importância de políticas públicas que garantam recursos e suporte adequados para a implementação da educação inclusiva.

Apesar dos avanços, diversos desafios ainda persistem na implementação da inclusão escolar. A formação inicial e continuada de professores é um dos principais obstáculos, uma vez que muitos educadores não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula (Pereira et al., 2022). A falta de infraestrutura adequada, como salas de recursos multifuncionais e materiais adaptados, também limita a participação plena dos alunos com deficiência.

Ademais, barreiras atitudinais, como o preconceito e a discriminação, ainda são comuns no ambiente escolar, dificultando a convivência e o aprendizado dos alunos com deficiência. Santos (2021) aponta que a resistência à mudança e a falta de sensibilização da comunidade escolar são fatores que contribuem para a reprodução das desigualdades no interior da escola.

A análise das práticas e desafios da inclusão escolar de pessoas com deficiência evidencia que, embora avanços significativos tenham sido alcançados, ainda há muito a ser feito para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. É fundamental que políticas públicas sejam implementadas para assegurar a formação adequada dos profissionais da educação, a adaptação das infraestruturas escolares e a promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Além dos desafios estruturais e pedagógicos, as barreiras atitudinais representam um obstáculo significativo para a efetivação da inclusão escolar. Santos (2021) destaca que atitudes preconceituosas, estigmatização e falta de empatia por parte de educadores, gestores e colegas de classe podem dificultar a participação plena dos alunos com deficiência. Essas barreiras culturais exigem ações de sensibilização e formação contínua para promover uma cultura escolar inclusiva e respeitosa.

A formação inicial e continuada dos professores é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Mantoan (2006) enfatiza que a capacitação dos educadores deve contemplar conhecimentos sobre as diferentes deficiências, estratégias de ensino adaptadas e o uso de tecnologias assistivas. A formação deve ser contínua, permitindo que os professores atualizem suas práticas e abordagens conforme as necessidades dos alunos.

A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), estabelece diretrizes para a promoção da inclusão social e educacional. No entanto, Barbosa e Lima (2018) apontam que a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos financeiros, infraestrutura inadequada e resistência institucional. É necessário fortalecer a fiscalização e o apoio às escolas para garantir a aplicação plena da legislação.

As tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão escolar. Ferrari et al. (2022) destacam que o uso de softwares, aplicativos e dispositivos adaptados pode facilitar o acesso ao currículo e a participação dos alunos com deficiência. No entanto, é necessário investir em formação para o uso adequado dessas tecnologias e garantir sua disponibilidade nas escolas.

A colaboração entre escola e família é essencial para o sucesso da inclusão escolar. Segundo Seabra et al. (2024), o envolvimento dos pais no processo educacional contribui para a adaptação curricular, o desenvolvimento social e emocional dos alunos com deficiência. A comunicação eficaz entre escola e família fortalece a rede de apoio e favorece a continuidade do processo de inclu-

são.
A inclusão escolar deve ser entendida como uma prática pedagógica cotidiana, e não apenas como uma política pública. Santoz, Hernandez e Peres (2015) argumentam que a verdadeira inclusão ocorre quando as práticas pedagógicas são adaptadas para atender às necessidades de todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a participação ativa. Isso requer comprometimento, reflexão crítica e ação contínua por parte de toda a comunidade escolar.
A análise dos desafios da inclusão escolar revela que, embora existam avanços significativos, ainda há obstáculos a serem superados. A superação desses desafios exige uma abordagem integrada que envolva a formação contínua dos educadores, a adaptação das práticas pedagógicas, o fortalecimento das políticas públicas e a participação ativa da comunidade escolar. Somente por meio de esforços conjuntos será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva para todos os alunos.

PRINCIPAIS BARREIRAS ENFRENTADAS POR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares é um desafio multifacetado que envolve aspectos físicos, pedagógicos, atitudinais e institucionais. Apesar dos avanços legislativos e sociais, persistem barreiras que dificultam o pleno acesso e participação desses estudantes no ambiente escolar.
Uma das principais dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência física é a falta de infraestrutura adequada nas escolas. Segundo Oliveira e Lima (2017), apenas 14% das escolas pesquisadas possuíam sanitários adaptados, evidenciando a carência de adaptações essenciais para a mobilidade e autonomia dos alunos. Além disso, a ausência de rampas, elevadores e sinalização adequada compromete o acesso aos diversos espaços escolares, limitando a participação plena desses estudantes.
No âmbito pedagógico, a rigidez do currículo escolar representa um obstáculo significativo. Mantoan (2006) destaca que a falta de flexibilidade curricular impede a adaptação das atividades às necessidades específicas dos alunos com deficiência, dificultando seu aprendizado. A ausência de materiais didáticos adaptados e a falta de estratégias diferenciadas de ensino contribuem para a exclusão desses estudantes do processo educativo.
As barreiras atitudinais, como o preconceito e a discriminação, são igualmente prejudiciais à inclusão escolar. De acordo com Oliveira e Lima (2017), atitudes negativas por parte de professores, colegas e familiares podem marginalizar os alunos com deficiência, afetando sua autoestima e motivação para aprender. Essas atitudes refletem estigmas sociais que associam a deficiência à incapacidade, limitando as oportunidades desses estudantes.
A falta de suporte institucional adequado também representa uma barreira significativa. Segundo Silveira et al. (2018), muitos professores enfrentam dificuldades devido à ausência de apoio especializado, como profissionais de apoio pedagógico e terapeutas. A escassez de recursos humanos e materiais compromete a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, prejudicando o desenvolvimento dos alunos com deficiência.
A formação inadequada dos professores é outro fator que contribui para as barreiras à inclusão. Mantoan (2006) observa que muitos educadores não recebem formação específica para lidar com a diversidade em sala de aula, o que dificulta a aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas. A falta de capacitação contínua impede que os professores atualizem suas práticas e abordagens, limitando a eficácia da inclusão escolar.
A falta de conscientização por parte das famílias também pode ser uma barreira à inclusão escolar. Segundo Santos (2021), muitos pais não reconhecem as potencialidades de seus filhos com deficiência, o que pode levar à subestimação de suas capacidades e à resistência à matrícula em escolas regulares. A conscientização e o envolvimento das famílias são essenciais para o sucesso da inclusão escolar.
A avaliação inadequada do desempenho dos alunos com deficiência representa outra barreira significativa. De acordo com Law et al. (2007), os métodos tradicionais de avaliação muitas vezes não consideram as necessida-

des específicas desses estudantes, resultando em avaliações injustas e desmotivadoras. A adoção de práticas avaliativas diferenciadas é fundamental para garantir a equidade no processo educativo.

A adaptação do ambiente escolar às necessidades dos alunos com deficiência é essencial para a inclusão. Segundo Tavares et al. (2019), muitas escolas não dispõem de salas de recursos multifuncionais ou de tecnologias assistivas, o que limita as oportunidades de aprendizagem para esses estudantes. A implementação de adaptações adequadas é crucial para promover a acessibilidade e a participação plena dos alunos.

A integração social dos alunos com deficiência também enfrenta desafios. Segundo Law et al. (2007), a segregação social e a falta de interação com colegas podem levar ao isolamento e à exclusão desses estudantes. A promoção de atividades que incentivem a convivência e o respeito à diversidade é essencial para a inclusão social no ambiente escolar.

A gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção da inclusão. Segundo Borges e Campos (2018), a falta de políticas institucionais claras e de liderança comprometida pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. A gestão escolar deve promover uma cultura inclusiva e garantir os recursos necessários para a efetivação da inclusão.

Embora existam legislações que garantem os direitos dos alunos com deficiência, a implementação efetiva dessas leis ainda enfrenta desafios. Ainda, segundo Borges e Campos (2018), a falta de fiscalização e a escassez de recursos comprometem a aplicação das políticas públicas de inclusão. É necessário fortalecer as políticas públicas e garantir a efetividade das leis para promover a inclusão escolar.

As barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência no ambiente escolar são diversas e interligadas, abrangendo aspectos físicos, pedagógicos, atitudinais e institucionais. Superar essas barreiras requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e famílias. A promoção de uma educação inclusiva exige a eliminação das barreiras existentes e a criação de um ambiente que valorize a diversidade e respeite os direitos de todos os estudantes.

RECONHECENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INSTITUCIONAIS BEM-SUCEDIDAS NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência requer a implementação de práticas pedagógicas e institucionais que atendam às suas necessidades específicas, promovendo um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo. Diversas estratégias têm se mostrado eficazes nesse processo, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, tem demonstrado resultados positivos na inclusão de alunos com deficiência. Essas abordagens incentivam a participação ativa dos estudantes, permitindo que eles construam seu conhecimento de forma colaborativa e personalizada. Silva et al. (2020) destacam que a utilização de jogos e atividades gamificadas pode aumentar o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência, estimulando o pensamento crítico e a tomada de decisões em um contexto lúdico.

As tecnologias assistivas desempenham um papel crucial na promoção da inclusão escolar. Ferramentas como leitores de tela, softwares de ampliação, dispositivos de comando por voz e materiais em Braille permitem que alunos com diferentes tipos de deficiência acessem o conteúdo curricular de forma independente. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a implementação de tecnologias assistivas nas escolas públicas tem facilitado a participação plena dos estudantes com deficiência, garantindo igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2008).

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços especializados que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas salas são equipadas com recursos pedagógicos e de acessibilidade, proporcionando apoio indi-

vidualizado que complementa a aprendizagem na sala de aula regular. De acordo com o MEC, as SRM têm contribuído significativamente para a inclusão dos alunos, permitindo um atendimento mais personalizado e eficaz (BRASIL, 2008).

A capacitação dos educadores é fundamental para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Programas de formação continuada, como os oferecidos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), têm capacitado professores para o ensino de alunos surdos, promovendo a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes. O INES, fundado em 1857, é uma referência na formação de profissionais para a educação de surdos no Brasil.

A flexibilização do currículo e o desenvolvimento de planos educacionais individualizados são práticas essenciais para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe a criação de ambientes de aprendizagem que ofereçam múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam acessar e aprender o conteúdo curricular de maneira significativa (COSTA e LIMA, 2020).

O apoio psicossocial e o envolvimento da família são componentes essenciais para o sucesso da inclusão escolar. Programas que oferecem suporte emocional aos estudantes e orientações às famílias têm contribuído para a adaptação dos alunos ao ambiente escolar e para a promoção de uma cultura de respeito à diversidade. O Instituto Ayrton Senna, por exemplo, desenvolve projetos que envolvem a comunidade escolar e familiar, visando à construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

A avaliação formativa e adaptada é uma prática que permite monitorar o progresso dos alunos com deficiência de forma contínua e personalizada. Essa abordagem considera as diferentes formas de aprendizagem e as necessidades individuais dos estudantes, oferecendo feedback construtivo que orienta o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Souza e Ferraz (2015), a avaliação inclusiva contribui para a identificação de estratégias pedagógicas eficazes e para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

A criação de ambientes de aprendizagem acessíveis é fundamental para a inclusão escolar. Isso envolve a adaptação do espaço físico da sala de aula, como a instalação de rampas, sinalização tátil e recursos de áudio e vídeo, além da disponibilização de materiais didáticos acessíveis, como textos em Braille, audiobooks e legendas em vídeos. Essas adaptações permitem que alunos com deficiências sensoriais, motoras e cognitivas participem ativamente das atividades em sala de aula e tenham uma experiência de aprendizado mais inclusiva.

A promoção de estratégias que incentivem a convivência e a sensibilização para a diversidade é essencial para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Programas como o Projeto AME "Amigo Muito Especial", que utilizam filmes, desenhos, textos e outras mídias para conscientizar os alunos sobre as pessoas com deficiência, têm contribuído para a redução do preconceito e para a promoção do respeito às diferenças. Embora o projeto tenha deixado de existir como uma iniciativa pedagógica formal em 2006, suas práticas continuam a influenciar projetos de sensibilização em escolas de todo o Brasil.

As parcerias entre escolas, instituições especializadas e a comunidade são fundamentais para a promoção da inclusão escolar. A colaboração entre diferentes atores sociais permite o compartilhamento de recursos, conhecimentos e experiências, enriquecendo o processo educativo e ampliando as oportunidades de aprendizagem para os alunos com deficiência. Segundo Melo e Montenegro (2020), a parceria entre escola e comunidade tem se mostrado eficaz na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa.

O monitoramento e a avaliação institucional são processos essenciais para garantir a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A realização de diagnósticos periódicos, a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos e a análise das condições de acessibilidade permitem identificar pontos fortes

e áreas que necessitam de melhorias, orientando a tomada de decisões e o planejamento de ações corretivas. De acordo com o MEC (2008), a avaliação institucional contínua é um componente-chave para a promoção da inclusão escolar.

AVALIANDO O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

A inclusão educacional de alunos com deficiência é um processo multifacetado que exige o envolvimento de políticas públicas eficazes, além de uma formação docente contínua e qualificada. A implementação de políticas públicas e o desenvolvimento de programas de capacitação para os educadores são fundamentais para garantir que as escolas se tornem espaços acessíveis e inclusivos, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

No Brasil, a inclusão escolar de alunos com deficiência é garantida por diversas políticas públicas, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a Lei nº 13.146/2015, que assegura os direitos das pessoas com deficiência, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC).

A LBI estabelece o direito à educação inclusiva como uma conquista fundamental para a sociedade, determinando que as escolas regulares devem garantir a matrícula de alunos com deficiência, respeitando suas necessidades e adaptando-se às suas condições de aprendizagem.

Além disso, a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em vigor desde 1996, já previam a necessidade de adaptar os currículos e metodologias para garantir a inclusão de alunos com deficiência. Segundo Costa e Lima (2020), essas políticas públicas se baseiam no princípio da equidade, buscando promover a igualdade de condições para os estudantes com deficiência.

Embora as políticas públicas estabeleçam um marco jurídico favorável à inclusão escolar, a implementação dessas políticas enfrenta desafios. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos materiais e humanos, como professores de apoio e salas de recursos multifuncionais, são dificuldades recorrentes apontadas por vários estudos (Melo et al., 2017). As escolas públicas, especialmente em regiões periféricas e mais distantes, frequentemente enfrentam a falta de condições para atender plenamente a essas diretrizes.

Segundo Costa e Lima (2020), é imprescindível que as políticas públicas não se limitem à criação de leis, mas que também envolvam ações práticas de fiscalização, financiamento adequado e formação de recursos humanos. O Plano Nacional de Educação (PNE), que orienta a implementação das metas educacionais no Brasil, estabelece como uma de suas diretrizes a universalização da educação inclusiva, contudo, a concretização dessa meta ainda é um grande desafio.

A formação de professores é um dos pilares para o sucesso da educação inclusiva. No entanto, o modelo tradicional de formação de professores, focado em conteúdos específicos e em métodos pedagógicos convencionais, não tem sido suficiente para prepará-los adequadamente para lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente no que diz respeito a alunos com deficiência (Mantoan, 2006). A formação inicial e continuada dos docentes deve ser ampliada, incorporando uma perspectiva inclusiva que contemple os direitos e as necessidades dos alunos com deficiência.

Programas de capacitação continuada, como os oferecidos pela Formação Continuada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), do MEC, são essenciais para preparar os professores para lidar com a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos com deficiência. Segundo Tavares (2019), a formação de professores deve incluir não apenas conhecimentos teóricos sobre as deficiências, mas também práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreçam a adaptação dos conteúdos e o uso de tecnologias assistivas.

A educação inclusiva vai além do simples acesso à educação. Ela promove o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas especificidades e assegurando seu direito à participação plena na vida escolar e social. Segundo Souza e Ferraz (2015), a in-

clusão social e a formação de cidadãos críticos e conscientes são objetivos centrais da educação inclusiva, e a formação docente desempenha um papel fundamental nesse processo. Quando os professores são bem preparados para atuar em salas de aula inclusivas, eles conseguem não só ensinar conteúdo acadêmico, mas também fomentar atitudes de respeito, solidariedade e valorização da diversidade entre os alunos.

Apesar de algumas iniciativas de formação de professores, a falta de capacitação específica continua sendo um dos maiores desafios para a inclusão educacional. A pesquisa de Oliveira e Lima (2017) revelou que uma grande parte dos professores do ensino regular sente-se despreparada para ensinar alunos com deficiência, especialmente quando se trata de deficientes intelectuais ou múltiplas deficiências. Além disso, muitos professores não possuem conhecimentos sobre as adaptações pedagógicas necessárias ou sobre o uso de tecnologias assistivas.

Nesse contexto, programas como a formação em serviço, que oferece treinamentos contínuos para os educadores, se mostram fundamentais. A capacitação contínua permite que os professores se atualizem em relação a novas práticas pedagógicas e adquiram habilidades para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências (SILVEIRA et al., 2018).

As políticas públicas também têm incentivado a utilização de tecnologias educacionais para promover a inclusão. O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura e escrita, aplicativos de comunicação alternativa e recursos audiovisuais, tem se mostrado eficaz na adaptação dos conteúdos pedagógicos às necessidades dos alunos com deficiência. O Plano Nacional de Tecnologia Educacional (PNTE), implementado pelo MEC, é uma das iniciativas que visa a integração dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2020).

Segundo Pimentel et al. (2016), as tecnologias assistivas não apenas ajudam os alunos com deficiência a acessarem o currículo, mas também promovem sua autonomia e participação ativa no processo educacional, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sociais e motoras.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares é uma das áreas que ainda enfrenta desafios consideráveis. O atendimento especializado, por meio de salas de recursos multifuncionais e apoio pedagógico especializado, é essencial para a inclusão desses estudantes. De acordo com Souza e Oliveira (2019), é necessário garantir que as políticas públicas incentivem a formação de professores para o atendimento a esses alunos, além de proporcionar o suporte adequado nas escolas, como o apoio de profissionais especializados.

A inclusão educacional está inserida como uma diretriz fundamental nas políticas educacionais brasileiras, destacando-se na LDB e na Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A atuação de órgãos governamentais, como o MEC, e a promoção de políticas públicas integradas, têm contribuído para a construção de uma rede de apoio à inclusão. No entanto, a implementação dessas políticas precisa ser monitorada e acompanhada constantemente para garantir sua efetividade.

Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na promoção da inclusão educacional, a efetividade das políticas públicas depende de sua implementação adequada. A avaliação constante das políticas, com base em dados sobre a infraestrutura escolar, a capacitação docente e o apoio aos alunos com deficiência, é fundamental para garantir que a inclusão não seja apenas um direito formal, mas uma prática efetiva nas escolas (COSTA, 2020).

O papel das políticas públicas e da formação docente no processo de inclusão educacional é crucial para garantir que os alunos com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade. A implementação de leis e programas voltados à inclusão, juntamente com a capacitação contínua dos educadores, são fatores essenciais para o sucesso da educação inclusiva. No entanto, é necessário um esforço conjunto de toda a sociedade, incluindo gestores, professores, alunos e suas famílias, para superar as barreiras e construir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

CONCLUSÃO

As questões relacionadas à inclusão educacional de alunos com deficiência no Brasil têm sido progressivamente abordadas por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras. A inclusão escolar não é apenas uma questão de acesso físico às escolas, mas envolve a transformação de práticas pedagógicas, da estrutura curricular e da própria cultura escolar, com o objetivo de promover a equidade e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas deficiências.

Em relação à formação docente, ficou evidente que, embora existam programas de capacitação e cursos voltados para a educação inclusiva, a preparação dos professores continua sendo um desafio. Muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade no ambiente escolar, especialmente no que se refere ao atendimento a alunos com deficiências múltiplas ou mais complexas.

Além disso, as práticas pedagógicas bem-sucedidas demonstram que, quando as escolas oferecem suporte adequado, como salas de recursos multifuncionais e o uso de tecnologias assistivas, o aprendizado de alunos com deficiência é significativamente favorecido. A personalização do ensino, a aplicação de metodologias ativas e a adaptação curricular são estratégias eficazes que permitem a participação plena dos estudantes no processo educacional.

No entanto, a inclusão educacional vai além da mera adaptação de práticas pedagógicas. Ela envolve uma mudança de paradigma, onde a diversidade é valorizada, e todos os estudantes têm o direito de participar ativamente da vida escolar e social. Isso requer uma mudança cultural nas instituições de ensino, no sentido de se tornar a educação mais inclusiva e acolhedora, promovendo o respeito às diferenças e incentivando a convivência entre todos os alunos, com e sem deficiência.

Por fim, as considerações feitas neste estudo apontam para a necessidade urgente de fortalecer o compromisso do Estado e da sociedade com a inclusão escolar. A criação de uma rede de apoio sólida, que envolva a família, a escola, os profissionais especializados e a comunidade, é essencial para que a educação inclusiva seja uma realidade no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. P.; LIMA, D. R. Inclusão educacional: desafios e perspectivas na formação docente. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BORGES, R. R.; CAMPOS, R. D. Políticas públicas para a inclusão educacional no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

COSTA, Valdemar L. Políticas públicas e desafios da educação inclusiva no Brasil. São Paulo: Cortez, 2020.

FERRARI, L. T.; SILVA, M. F.; GOMES, R. P. Inclusão educacional e suas práticas pedagógicas: desafios e soluções. Revista de Educação Inclusiva, v. 28, n. 3, p. 215-228, 2022.

LAW, M.; POLLACK, N.; PETERS, S. Education and disability: A global perspective. Journal of Disability Policy Studies, v. 18, n. 1, p. 1-9, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2008.

MELO, A. S.; LIMA, A. C.; OLIVEIRA, R. F. Formação de professores para a inclusão educacional: desafios e práticas pedagógicas. Campinas: Papirus, 2017.

MELLO, D. M.; MONTENEGRO, A. A. A formação docente e a inclusão educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, p. 115-130, 2020.

OLIVEIRA, A. A.; LIMA, A. C. Desafios na formação de professores para a inclusão esco-

lar. Campinas: Papirus, 2017.

PEREIRA, A. R.; SILVA, L. G.; COSTA, M. T. A formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas. Revista de Educação Especial, v. 29, n. 4, p. 450-466, 2022.

PIMENTEL, P. M.; SILVA, R. T.; COSTA, L. F. Tecnologias assistivas e a inclusão escolar: práticas pedagógicas inovadoras. São Paulo: Pearson, 2016.

PUGER, M. F.; SILVA, R. T.; ALMEIDA, S. D. Desafios na educação inclusiva: novas perspectivas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 36, p. 122-135, 2024.

SANTOS, D. S. Educação inclusiva: desafios, práticas e políticas públicas. São Paulo: Editora Educacional, 2021.

SANTOZ, F. P.; HERNANDEZ, F. L.; PERES, M. R. Políticas públicas e educação inclusiva no Brasil: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Política Educacional, v. 15, p. 33-47, 2015.

SEABRA, F. L.; COSTA, G. R.; MELO, M. L. Políticas públicas para inclusão no ensino superior: desafios e impactos. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 40, p. 150-165, 2024.

SILVA, M. C.; MENDES, R. F.; COSTA, A. P. Desafios e práticas de inclusão na educação escolar. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 24, p. 27-44, 2020.

SILVEIRA, M. L.; COSTA, F. L.; OLIVEIRA, L. P. A formação de professores e a inclusão educacional. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, M. R.; OLIVEIRA, A. C. Educação especial e a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Revista de Educação Especial, v. 21, p. 22-38, 2019.

SOUZA, A. F.; FERRAZ, L. L. Educação inclusiva e desafios na formação docente. Revista de Educação e Pesquisa, v. 35, n. 2, p. 201-215, 2015.

TAVARES, S. G. A formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. 2. ed. São Paulo: Educ, 2019.

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL E OS SEUS PRINCIPAIS DESAFIOS

ELAINE TEIXEIRA ALVES

RESUMO
Este trabalho se propõe a analisar metas claras e objetivas do papel do gestor no processo de ensino-aprendizagem e identificar os principais desafios que os gestores enfrentam por uma busca de gestão de qualidade e democrática. Optamos por fazer uma revisão bibliográfica voltada para a gestão democrática e os principais desafios que o gestor enfrenta para atingir os objetivos e colaborar para o processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que uma escola não é feita apenas de alunos e professores, mas de uma comunidade escolar onde nela está incluída o núcleo gestor da escola que é composto de secretário escolar, coordenador pedagógico e diretor geral onde possui assistentes administrativos, porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais. Além disso conta com os pais e amigos da escola onde cada um tem seu papel de suma importância no processo de ensino. Ser gestor é saber lidar com o teórico, com o cientifico e com o racional é partindo dessa concepção que iremos abordar neste projeto uma análise crítica e reflexiva a respeito do papel de contribuição do gestor no ensino dos alunos, buscando abordar teorias e práticas que ajudam no processo de formação. Foi partindo desse princípio de saber como o gestor pode contribuir para a formação do aluno, que vamos elaborar este projeto de pesquisa e quais as dificuldades encontradas por eles para realizarem suas atividades administrativas e pedagógicas. A escolha do tema veio pelo interesse em demonstrar a importância do gestor escolar, como ele pode influenciar e ajudar no processo de aprendizagem dos alunos e desenvolver atividades que favoreçam para um ambiente educativo de todos da escola. A principal motivação é fazer um estudo da importância do gestor e sua contribuição no ensino fundamental como ele pode estabelecer metas e ajudar na formação de uma gestão de qualidade e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. Gestão Democrática. Desafios.

INTRODUÇÃO

O gestor escolar tem um importante papel no processo de ensino aprendizagem, e uma tarefa árdua em buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos, sendo que o primeiro busca a qualidade, pois interfere diretamente no resultado do aluno e o segundo para dar condições suficientes para que se desenvolva o trabalho pedagógico.

Para pensarmos em uma escola de qualidade onde os objetivos prepostos sejam alcançados é preciso levar em conta que todas as pessoas associadas à escola consigam contribuir para que determinadas ações se realizem. O gestor é o maior motivador da sua equipe, pois ele tem que preparar e buscar meios para engajar toda a comunidade escolar.

Sabemos que uma escola não é feita apenas de alunos e professores, mas de uma comunidade escolar onde nela está incluído o núcleo gestor da escola que é composto de secretário escolar, coordenador pedagógico e diretor geral, onde possui assistentes administrativos, porteiros, merendeiras e auxiliares de serviços gerais. Além disso, conta com os pais e amigos da escola onde cada um tem seu papel de suma importância no processo de ensino.

As séries iniciais do ensino fundamental são de muitas descobertas para as crianças, pois tudo se torna novidade e interessante, passam a enxergar novas responsabilidades e desafios. A busca desse novo gera no aluno uma curiosidade de buscar conhecimento e saberes. É através dessa perspectiva de ensino que iremos abordar nosso tema, de que forma os gestores podem contribuir para as descobertas dos alunos e como ajudá-lo a descobrir novos caminhos a percorrer.

Ser gestor é saber lidar com o teórico, com o cientifico e com o racional é partindo dessa concepção que iremos abordar neste projeto uma análise crítica e reflexiva a respeito do papel de contribuição do gestor no ensi-

no dos alunos, buscando abordar teorias e práticas que ajudam no processo de formação.
O nosso foco de estudo é buscar meios e métodos de fortalecimento do gestor escolar onde juntamente com toda a comunidade escolar construam uma gestão democrática baseada na descentralização do poder de decisão do gestor, onde deixa de ser totalmente administrativa e passa a ter maior ênfase no processo democrático com ênfase pedagógica.
E partindo deste contexto, iremos abordar as principais dificuldades encontradas pelos gestores para conseguirem conciliar todas as suas obrigações dando suporte pedagógico eficaz e objetivo, deixando aquele paradigma de caracterizar um gestor apenas como papel burocrático, ou seja, aquele que se preocupa apenas com funcionários e o funcionamento correto da escola.
Neste estudo iremos nos aprofundarmos e vamos mostrar que o gestor tem o papel muito importante na formação do conhecimento do aluno não só em saberes, mas principalmente a valorização de trazer todos que fazem parte da comunidade escolar, se tornar mais próximas da realidade vivenciada pelo aluno, trazendo melhorias e buscando soluções para juntos fazermos uma escola de qualidade focada no coletivo e que todos são importantes para alçarmos um ensino eficaz de excelência.

AS IMPORTANTES CONTRIBUIÇÕES DO GESTOR ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Para iniciarmos, iremos entender o que as leis da educação abordam a respeito da gestão democrática, tomando como base o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que diz “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Percebemos a importância de incentivar a colaboração da sociedade para o processo de ensino, e é isso que se define uma gestão democrática, ou seja, um ensino voltado para a participação de todos os que compõem a comunidade escolar precisam estar engajados nesse processo.
Para que a escola de um modo geral consiga alcançar suas metas e ideais, que a aprendizagem de fato aconteça, é preciso que o gestor seja atuante e participativo, principalmente no que concerne ao campo pedagógico.
O gestor escolar é o maior responsável pela escola de um modo geral, ou seja, administrativa, financeira, patrimonial e pedagógica. Sabemos que a função principal de ter uma escola funcionando é a transmissão de conhecimentos para o aluno, a busca dos saberes, é a parte pedagógica a base de toda escola é ela quem faz acontecer a organização escolar, vendo esta importância é que temos que compreender que o gestor não pode abrir mão de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem e buscar melhorias e soluções para que a gestão democrática aconteça.
O gestor escolar tem que buscar uma gestão democrática onde a instituição possibilite a participação, a transparência e democrática para que envolva toda a comunidade escolar no cotidiano da escola. Vejamos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, diz nos seus artigos 14 e 15 sobre a gestão democrática:

Art. 14 -Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 -Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.
Uma das formas do gestor contribuir para a prática pedagógica é buscar a participação de todos que envolvem o ambiente escolar e promover de forma contínua a formação continuada de seus professores, contribuindo efetivamente para a qualificação do ensi-

no. Segundo Luck (2006):

"A criação de um ambiente e de uma cultura participativa, constitui-se em consequência de questões analisadas, em importante foco de atenção e objeto de liderança pelo gestor escolar, pelo qual, gradualmente, tem-se promovido mudanças significativas na organização e orientação de nossas escolas". (2006, pág. 89).

Vale ressaltar que um dos principais desafios enfrentados pelos gestores é fazer com que a comunidade escolar se adapte as mudanças, pois tudo que é novo gera insegurança e medo, o gestor tem que estão preparados para lidar com as divergências, todos os profissionais precisam estar cada vez mais empenhados em reestruturar a escola, motivados a buscar o novo e principalmente os pais dos alunos precisam estar engajados e cientes das mudanças.

Sabemos que a prática educativa não se resume apenas aos professores, mas envolve todos os agentes que buscam uma educação democrática e de qualidade. E para que isso ocorra precisamos que os gestores estejam trabalhando conjuntamente com as famílias e os educandos para juntos buscarem meios para promover um ensino de qualidade. Dentre os quais procurarem fazer com que o aluno tenha um pensamento crítico, capacidade de resolver conflitos, aprenda sobre o mundo e sobre si mesmo, enxergar a realidade social, econômica e política do país e do mundo.

Para Ferreira (2009, p. 172):

"Pensar e definir a gestão democrática da Educação para uma formação humana, [...] contemplando o currículo escolar de conteúdos e práticas baseada na solidariedade e nos valores que compõe o constructo ético da vida humana em sociedade. E, como estratégia, acredito que o caminho é o diálogo, quando o reconhecimento da infinita do real, se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento algo na inesgotável experiência da consciência dos outros".

Com a inovação da gestão democrática onde o diretor deixa de ser aquela pessoa distante do ensino pedagógico voltada apenas para as questões de liderança e burocratização e passa a buscar mais de perto se os alunos estão conseguindo aprender, pois o sucesso é medido através do desempenho dos alunos. Se os alunos aprendem consequentemente a escola é eficiente, pois eles são o espelho do que o ambiente pedagógico pratica uma educação de qualidade voltada para a construção de um conhecimento embasado numa formação cidadã independente de origem social, raça, aparência ou credo.

O gestor escolar é muito mais do que um mero administrador, antes as pessoas o enxergavam apenas para a resolução de problemas administrativos, era direcionada para escrituração, registro escolar e conservação da escola. Precisamos acima de tudo reconhecer o gestor a sua condição de professor como detentor de conhecimentos, e destacando sua posição com clareza e com domínios dos requisitos capazes de possibilitar e a atuar a partir de critérios pedagógicos. Partindo desse princípio, vemos que ele tem que possuir como foco principal o aspecto pedagógico democrático, todas as suas ações voltadas para o benefício que aquilo possa trazer para o ensino-aprendizagem e para o bom funcionamento da escola. Ele é fundamental no apoio e orientação do grupo de professores ajudando a buscar novos desafios, instigando, questionando, despertando neles o envolvimento com o trabalho desenvolvido e dividindo as alegrias dos resultados obtidos. Fazendo com que a gestão torne participativa, no qual todos se tornem responsáveis pelo projeto pedagógico da escola.

Para Luck (1996) "é importante que a participação seja entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo inteiro apoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes de superação de suas dificuldades e limitações". Uma escola bem participativa tende a ter um maior desempenho em todos os aspectos, principalmente no campo social, moral e pedagógico.

Para que se tenha uma gestão de qualidade, o gestor precisa reconhecer seu importante papel e ter ciência da responsabilidade não

só administrativa, mas principalmente a pedagógica como também saber trazer toda a comunidade escolar para se engajar no processo de ensino. Sabemos que muitos gestores não estão dispostos a assumirem esse compromisso com o pedagógico deixando a responsabilidade para os coordenadores pedagógicos e professores de lidarem com assuntos de ensino.

Para enlerdemos os processos de reforma e modificação que ocorre nas escolas, para isso precisaram buscar compreender e nos moldarmos ás mudanças ocorridas na sociedade, pois se torna impossível trabalharmos qualquer estrutura educativa sem antes atentarmos a situá-la no seu aspecto histórico e social. Este processo tende a ser visto como a situação em que o homem em um dado contexto analisa a sua realidade, seu mundo em que vive, ou seja, no determinado tempo e espaço, que pode por ele ser analisado e modificado de acordo com as suas necessidades.

Toda a instituição escolar seja ela, pública ou privada necessita de uma organização interna, que muitas das vezes já se encontra prevista e detalhada no Regimento Escolar ou no caso de alguns municípios terem sua legislação específica. Podemos afirmar que as maiorias das escolas possuem uma organização composta do setor técnico administrativo onde se encontra secretários escolares e adjuntos, serviços de limpeza, sala de multimeios, o conselho escolar, professores, coordenadores, gestor escolar, pais e a comunidade escolar em geral. Todos os componentes do sistema têm um importante papel na construção do todo, pois é através do esforço coletivo que envolve tanto os aspectos físicos, materiais, os conhecimentos e práticas do educador, as relações humanas, o planejamento e a administração, bem como tudo isso é em busca de atingir os objetivos esperados para a escola, que não depende das responsabilidades individuais, mas dos objetivos compartilhados em comum com todos.

Conforme o que diz Paulo Freire (1996):

É necessário compreender que a educação é uma forma de intervir no mundo. Nesse caso, gestão participativa consta que a escola deva reunir entre si, a família dos alunos, os pais, os professores e funcionários para que juntos, com espírito de coletividade e responsabilidade cooperam para a formação do cidadão. Esse é o grande desafio a ser alcançado pelos diretores das escolas, já que o processo de democratização implica mudanças na tarefa de gerir; implica também, autonomia da escola, vinculada a uma política geral do estado para não perder o sentido público. Se é pública é de todos e todos devem participar ativamente da gestão escolar. (Freire, 1996, p 98).

Buscando levar em consideração o contexto em que estamos inseridos, não podendo levar em conta apenas o fato do indivíduo ir até a escola, mas o que o ambiente seja propício para a construção de conhecimentos e formas de socializá-los para a realidade vivida que esteja apta a dispor de diferentes opiniões e conceitos e manter o diálogo, já que estamos falamos em gestão democrática e consequentemente a democracia existe até os dias atuais para melhorar a vida das pessoas e entender que uma base educacional de qualidade se constrói através do conhecimento e da forma trabalhada das diferentes concepções.

Vejamos o que Luck (2008) diz a respeito de gestão educacional:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino com um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas compromissadas com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo. (LUCK, 2008, p. 35).

Para falarmos de gestão educacional temos que pensar de modo geral, ou seja, a escola como um todo de modo autônomo, desenvolvendo suas políticas educacionais voltados para a realidade vivida de todos os que compõem o ambiente escolar. Cabe a todos converter objetivos sociais e políticos vivenciados por eles, em objetivos de ensino, se-

lecionando os que mais se encaixam no desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.
Para Libâneo (2006):

O processo educativo que se desenvolve na escola pela instrução e ensino consiste na assimilação de conhecimentos e experiências acumulados pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social. Entretanto, o processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. As finalidades educativas subordinam-se, pois, as escolhas feitas frente a interesses de classe determinados pela forma de organização das relações sociais. Por isso a prática educativa requer uma direção de sentido para a formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes correspondem. Em outras palavras, para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira. Essa tarefa pertence a pedagogia como teoria e prática do processo educativo. (LIBÂNEO, 2006. p. 24).

Tudo que acontece na escola não deve ser individualizado, como exemplo pode dizer que um aluno quando não consegue aprender e acaba desistindo ou até mesmo perdendo o interesse pela escola, não podemos descartar que isso são consequências de condições socioeconômicas, a desigualdade social ou até mesmo a responsabilidade da própria escola em não o cativar e buscar meios para inserir esse aluno no contexto em que ele vive.
Não podemos deixar de levar em consideração que o gestor tem importante papel no processo educativo, igualmente, vejamos o que Chiavenato diz a respeito do papel da gestão na organização:

Os gestores escolares, atuando como líderes, são os responsáveis pela sobrevivência e pelo sucesso de suas organizações. Chamamos de liderança a um conjunto de fatores associados como, por exemplo, a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa, que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objetivos e metas coletivos. A liderança eficaz é identificada como a capacidade de influenciar positivamente os grupos e de inspirá-los a se unirem em ações comuns coordenadas. Os líderes traduzem as nossas incertezas e nos ajudam a cooperar e trabalhar em conjunto para tomarmos decisões acertadas. (CHIAVENATO, 1994, p. 33)

Partindo dessa perspectiva, o gestor escolar que se torna o mentor, capaz de organizar e estabelecer uma liderança democrática, mas para isso teremos que levar em considerações internas do gestor, pois ele deve estar preparado para assumir tal papel, desenvolvendo um trabalho de autoconhecimento, uma avaliação e reflexão, para que seu papel seja assumido com dignidade e competência. Para assim entender seus pontos fracos e fortes para que esses desafios encontrados possam se transformar em exemplo para o grupo, um gestor forte e capacitado consegue trazer seu grupo para a qualidade e a descentralização de tomada de decisão é o que faz a escola fluir, onde cada um entenda seu importante papel no processo de ensino.
Uma escola pode se tornar um ambiente produtivo e prazeroso, quando se desenvolve uma ajuda mútua. A comunicação tem que ser mantida e alimentada por todos através de ações e meios que a tornem transparentes e eficazes. Uma importante contribuição que o gestor escolar pode dar no ambiente pedagógico, na sua função de diretor, é buscar estimular a inovação e a criatividade da equipe, com que através disso mantenha a qualidade e a motivação do grupo.

OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR NO COTIDIANO ESCOLAR

São inúmeras as funções administrativas, dentre elas a gestão de pessoas, a aplicação dos recursos financeiros próprios e públicos, e a organização da escola de uma maneira

geral, limpeza do ambiente e estrutura física, além disso levar os problemas internos da escola para a secretaria de educação do município para prover melhorias, em prol da qualidade ofertada.
Além disso, o gestor tem a responsabilidade de zelar pela manutenção de todo o patrimônio da escola e de seus aspectos físicos, além de garantir materiais pedagógicos suficientes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Como também formular as diretrizes e normas da escola, bem como impedir que acontecessem atos que não condizem com os objetivos educacionais da escola fundamentados com o apoio das diretrizes do conselho escolar, juntamente com todos que compõem a comunidade escolar.
Luck (2006) afirma que:

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. O desenvolvimento dessa concepção passa pelo estudo contínuo de fundamentos, princípios e diretrizes educacionais, postos tanto na legislação educacional, que define os fins da educação brasileira e organiza e orienta a sua atuação, quanto na literatura educacional de ponta e atual. (LÜCK, 2006, p. 18).

Toda a comunidade escolar precisa reconhecer seu importante papel no processo de ensino, e saber o que compete a função de gestor escolar, e o que juntos podem contribuir para uma gestão de qualidade, com o compromisso de facilitar e apoiar o trabalho, atuando sempre do legal e do ético.
Fazendo uma abordagem objetiva das diretrizes, vemos diversas contribuições dadas na Constituição sobre o que concerne a educação dentre elas a respeito da gestão democrática. Vejamos a seguir o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 diz sobre o assunto:

Art. 206 -O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I -igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II -liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III -pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV -gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V -valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI -gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII -garantia de padrão de qualidade.
VIII -piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2018).

É partindo dessa ótica que iremos elencar os desafios enfrentados no cotidiano do gestor escolar, para conseguir colaborar com o ensino democrático e trazer a prática pedagógica para mais próxima da realidade. Uma das maiores dificuldades que um gestor apresenta é descobrir e erradicar os principais problemas enfrentados pelos alunos da escola seja eles internos ou externos, que dificultam a aprendizagem dos mesmos. Dependendo da localização demográfica, da renda social, sabemos que muitos alunos da rede pública estudam distante do domicílio, muitas das vezes chegam sem merenda e isso faz com que a desmotivação do aluno ocorra e dentre outros casos. Como líder o gestor precisa entender porque determinadas situações ocorrem, partindo da causa e não da consequência, enxergando o interior da causa é que conseguimos chegar ao final com êxito.
É de suma importância que os gestores possuem especialização na área de gestão escolar e coordenação pedagógica, pois as formações que acontecem se tornam mui-

tas vezes vagas e até mesmo levando em consideração apenas avisos e assuntos burocráticos. Com um aprofundamento maior na área o gestor se torna mais confiante e preparado para assumir suas responsabilidades, possuindo assim um embasamento teórico e cientifico dos diversos estudos e conceitos e modelos a serem seguidos.
Vemos que a qualidade de ensino ofertada na escola decorre da habilidade e aperfeiçoamento dos seus profissionais, pois nada adianta ter as informações, currículos e modelos se a equipe não se encontrar preparada para transmitir esse conhecimento. Precisamos nos atentar que as formações continuadas devem ocorrer corriqueiramente não só para os gestores, mas para todos os profissionais da área da educação, conhecer e se aperfeiçoar é um importante meio para a educação fluir e se tornar eficiente.
Conforme Saviani:

[...] é preciso dizer que o diretor de escola é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador. Mais do que isso: em termos típicos-ideias, ele deveria ser o educador por excelência dado que o âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação a preservação do caráter educativo da instituição escolar. (SAVIANI, 1986, p. 190).

O trabalho da gestão escolar exige muito do gestor, pois ele abrange inúmeras funções. E um dos grandes desafios é buscar equilibrar essa diversidade do trabalho. Cabe ao sistema educacional por meios de suas secretarias de ensino, elaborar e ministrar cursos de capacitação e formação continuada a fim de orientar os gestores no processo de gerir com qualidade sua unidade escolar.
No entendimento de Lück (1996):

É imprescindível o processo de consultoria como via para atuação do gestor e demais profissionais da escola, pois é através dela que haverá um consenso das ideias, opiniões e informações sobre determinada problemática. Para tal, o gestor deverá estar aberto às novas ideias, opiniões e propostas de resolução dos problemas referentes à escola. (LUCK, 1996. p.32).

Podemos dizer que o gestor é o líder que congrega os valores e os princípios, com ações voltadas para o grupo, solucionar os conflitos e chegar a um consenso da rede de relações entre alunos, educadores, pessoal de apoio pedagógico, pais e toda a comunidade escolar. Tem que haver uma relação dialógica a ser visto e vivido, com meios e caminhos previstos no projeto pedagógico da escola.
Conforme Araújo (2009):

Atualmente, mediante o contingente acelerado das constantes transformações sociais, cientificas e tecnológicas, passou-se a exigir uma nova escola e, em decorrência, um novo diretor, um diretor-gestor. E, para isso, configura-se também um novo perfil desse profissional: visionário, utopista, idealizador de transformação democrática, com formação e conhecimentos específicos ao cargo e a função do diretor-gestor escolar. (ARAÚJO, 2009, p.32).

A gestão escolar de um modo mais amplo e significativo, ganha uma valorização social ampla, pois é responsável pela atuação de mudanças, é visto como um articulador das relações sejam elas afetivas pedagógicas e sociais. E mais ainda envolvendo o gestor a aprender e articular, envolvendo todos do ambiente educativo, para que juntos elaborem e participem das demandas institucionais.
O gestor que exerce a liderança precisa ter em mente que todos que envolvem o ambiente escolar, encontra-se em fase de aprendizagem, e é muito importante verificar a questão que a escola precisa criar possibilidades, experimentar novos rumos e diferentes, transformando, e fazendo sempre o melhor para garantir um ensino de qualidade e gerador de opiniões. Como líder o gestor possui o poder de influenciar o desempenho de alguém, visando sempre os objetivos que a escola como um todo visa a alcançar. Essa influência dá-se a partir da mobilização de todos os membros da comunidade escolar através de um esforço em conjunto buscando a efetividade do trabalho educacional a fim de garantir um am-

biente prazeroso e motivador.
Libâneo explica a internalização dos saberes no que concerne aos educadores:

A internalização dos saberes e competências profissionais supõem conhecimentos científicos e uma valorização de elementos criativos voltados para a arte do ensino, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual baseada na compreensão da prática e na transformação social da prática (LIBÂNEO, 2008, p. 35)

Conforme foi dito anteriormente o ensino tem que está voltado para a transformação social, e esse resgate é feito não só pelo docente, mas tem que ser visto no aspecto mais amplo como alunos, pais, gestores e comunidade, pois trazem consigo uma bagagem muito ampla da análise social na prática, com isso enriquece muito mais a aula e gera um conhecimento mais crítico a respeito das situações.
Para que seja cumprida o processo democrático de ensino voltado para a formação crítica e social, todos os envolvidos precisam discutir a respeito do processo dos projetos educacionais e nas suas políticas, para garantir o direito de colaborar para trazer melhores resultados na aprendizagem e na vivência da formação dos alunos.

A construção de uma cultura democrática só é possível a partir de práticas democráticas. Os princípios e regras que norteiam uma prática, embora ligados à natureza universal dos valores, tem uma especificidade intrínseca a natureza e ao projeto social de cada escola ou sistema escolar. A escola não é democrática só por sua prática administrativa. Torna-se democrática por ações pedagógicas e essencialmente educativas (FONSECA, 1997, p.49).

Quando o gestor assume o papel de ser democrático, consequentemente ele não pode ser individual, deve sempre pensar no coletivo, nos diversos segmentos da escola bem como em suas tomadas de decisões. Tornando um grande desafio para o gestor em lidar com essa situação, pois sabemos que muitos discutindo acaba tendo algumas divergências de opiniões, cabendo ao gestor tomar uma posição e chegar a um consenso, mais do que isso é conseguir que todos os envolvidos entendam e aceitem as tomadas de decisões, sempre levando em conta se condiz com os objetivos que a escola busca jamais fugindo das suas atribuições, previstas no regimento da escola.
Uma das ações constantes que o gestor deve adotar é estimular sua equipe para que ocorra o processo de construção do conhecimento da sua escola. Para que isso aconteça o gestor precisa focar nas pessoas e acreditar no potencial que elas possuem dentro delas, de serem capazes de mudar seu ambiente de trabalho, acreditar na equipe, estimular uma comunicação aberta, ser mais próximo das pessoas, ser um líder compreensível e motivador.
Por esse viés abrimos para a nova perspectiva de gestão que deixa de ser autoritária e centralizada. Vejamos o que Luck (1996) diz:

Em virtude da necessidade de reordenação do sistema educacional, não se concebe mais dentro da escola uma ação partidária, unilateral e autocrática por parte do gestor. Busca-se a descentralização do trabalho de uma redefinição de papeis a fim de proporcionar resultados satisfatórios às pessoas que praticam para consolidar uma ação progressista no desenvolvimento de todas as atividades dentro da escola. (LUCK, 1996 p.28).

O gestor precisa a todo tempo buscar um equilíbrio das suas funções para que ambas sejam exercidas com êxito, seja os problemas educacionais sejam eles problemas administrativos, pois ele não pode se afastar da realidade da escola, por isso que vemos a necessidade de o gestor tentar buscar ajuda e descentralizar algumas de suas funções para todos que compõem a comunidade escolar. Através de uma gestão democrática além de participativa e as pessoas se sentirem mais motivadas por poderem contribuir e opinar nas situações, o gestor fica mais confiante em saber que aquilo que foi discutido é do interesse de todos da comunidade

escolar.
Um importante papel do gestor e ao mesmo tempo desafiador é dar esclarecimentos teóricos para a comunidade escolar, ter em mente um planejamento voltado para o melhor da coletividade, incentivar as pessoas do grupo a se tornarem responsáveis por ações criativas e que sejam inovadoras, fazendo com que as ações se encaixem na realidade da escola, tornando assim uma educação mais humana, criativa e democrática. Segundo Luce (2006).

Para que a escola seja de fato este local que contribui para o avanço profissional do educador, deve-se contar com uma direção que promova o intercâmbio entre os educadores e torne a escola um ambiente socializador sejam do saber e do fazer. Que as reuniões pedagógicas aconteçam e sejam o momento em que os docentes possam compartilhar suas pesquisas e descobertas. (LUCE, 2006 p.182).

Um dos desafios do gestor é justamente conseguir interagir com os docentes para que eles colaborem muitos ainda é presa a ideia de não planejarem em equipe, de não exporem a suas dúvidas e sugestões, cabendo ao gestor conseguir dialogar e fazer com que eles contribuem.
O resultado da educação é o ser humano, e, prepará-lo para a vida em sociedade é a principal função. O papel da escola deveria estar voltado à humanização, ao convívio em grupo, à atuação, à participação, entre outros aspectos que interaja o indivíduo socialmente tornam-se fundamentais para todos. Promover este ideal educativo há necessidade de a equipe estar motivada a este trabalho. Assim, o educador precisa ter motivos e vontade de trabalhar sob a ótica da habilidade social e buscar trazer uma visão crítica a respeito da situação vivenciada por ele.
Wittmann (2004) afirma que:

O gestor competente deve desenvolver instrumentos que qualifiquem os processos e procedimentos da gestão escolar, identificar e compreender a função social de sua escola na comunidade em que está inserida, propor e coordenar a participação na elaboração do projeto pedagógico, envolver-se no processo a avaliação institucional e de aprendizagem, propiciar a estimulação e elaboração de projetos com a comunidade escolar, considerar na gestão da escola aspectos que tornem a aprendizagem dos alunos mais significativa, motivar as competências pessoais de professores e funcionários além de coordenar ações de valorização profissional. (WITTMANN, 2004, p. 42).

O gestor possui um importante papel em envolver toda a comunidade escolar para juntos buscarem melhorias para a escola, ele precisa reconhecer esses desafios e agir com sabedoria nesse processo, pois o que muda a escola é a forma que o gestor lidera sua equipe e o que ele faz para conseguir o apoio de todos que compõe o ambiente escolar, precisa mais do que nunca ter conhecimentos das leis e principalmente de suas obrigações e saber lidar com cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos proposto neste presente trabalho de estudo bibliográfico, podemos concluir que foi muito gratificante este estudo, pois possibilita entender como o gestor escolar contribui com a parte pedagógica, deixando aquele molde de que o gestor é responsável pela parte administrativa da escola e seus funcionários.
Passamos também a compreender a importância de o gestor escolar ter uma gestão democrática, ou seja, tomar atitudes perante um comum acordo entre todos os envolvidos da comunidade escolar, juntos podem fazer com que a escola atinja seus objetivos e se torne mais crítica e traga as vivências sociais, políticas e pedagógicas de todos que compõe o ambiente escolar.
A educação no contexto escolar exige de todos que estão envolvidos, uma participação efetiva da comunidade escolar. Toda essa ação precisa de um esforço especial do gestor escolar para que ele fortaleça a participação dos envolvidos, para juntos contribuírem para a efetivação da gestão democrática.
Uma das condições essenciais é a autonomia da escola para as suas tomadas de decisões, que é o principal elemento de democratiza-

ção de uma escola, pois terá liberdade para criar seu próprio projeto político pedagógico, autonomia financeira. Por essa razão o exercício da autonomia configura-se como um exercício de aprendizagem para a organização escolar, a ser construído no cotidiano.

Ainda há muitos paradigmas a serem quebrados na escola, principalmente da centralização de muitos diretores nas tomadas de decisões no contexto escolar, muito deles não se encontram preparados e acaba indo para a chefia e não para a liderança, muitas das vezes com medo de perder o "poder" e o "domínio" da escola, se sentem frustrados em terem que dividir as obrigações com todos e por muitas vezes não terem o interesse de buscarem promover a busca de conhecimento e tentar moldar uma nova maneira de liderança, acabam ficando com a centralização das tomadas de decisões e acabam se extrapolando de responsabilidades e deixando a parte pedagógica sempre de lado e focando apenas no administrativo que já exige muito do gestor.

Para construirmos uma escola democrática, percebemos que os gestores precisam antes de tudo fortalecer o conselho escolar da escola e buscar uma maior participação dos pais dos alunos e toda a comunidade escolar e envolvê-los no processo educativo, trazer a realidade vivenciada por todos para dentro da sala de aula, para que todos participem ativamente nas decisões que venham a ser tomadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. Gestão Escolar. IESDE Brasil, 2009.

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

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão e Organização Escolar. IESDE Brasil, 2009.

FONSECA, D.M da. Gestão e Educação. Administração educacional, um compromisso democrático. São Paulo, Editora Ática, 1997.

FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. Cortez editora. 2006.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática.5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LUCE, M.B; MEDEIROS, I. (Org.) Gestão escolar Democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LUCK, Heloisa. A Gestão Participativa na Escola. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

SAVIANI D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez editora: autores associados, 1986.

WITTMANN, L.C. Gestão Democrática. Curitiba: IBPEX, 2004.

COMPARANDO OS COMPARADORES: COMO DEVE SER AVALIADA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO OFERECIDA PELAS UNIVERSIDADES ONLINE?

ELIANE PEREIRA DE OLIVEIRA

RESUMO

A comparação entre universidades e cursos é uma prática de interesse para uma gama diversificada de públicos, incluindo estudantes em potencial, formuladores de políticas públicas, veículos de mídia, provedores de rankings e as próprias instituições universitárias. Tradicionalmente, os sistemas de classificação de universidades, como o Ranking Acadêmico Mundial de Universidades, são desenvolvidos com foco no ensino presencial. No entanto, à medida que cresce a oferta e a demanda por educação a distância, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de ferramentas e abordagens voltadas para garantir a qualidade da educação online. Este estudo teve como objetivo analisar as ferramentas e sistemas utilizados para avaliar a qualidade da educação online, com foco nas métricas e indicadores empregados. A pesquisa também incluiu uma meta-análise da literatura existente sobre os fatores que influenciam a escolha dos estudantes na hora de selecionar uma universidade. O objetivo foi entender como essas ferramentas impactam as decisões dos alunos e como elas podem ser utilizadas de forma mais estratégica pelas instituições de ensino superior. Os resultados da análise revelaram três pontos principais: (1) os rankings universitários tradicionais oferecem um valor limitado para estudantes de graduação, especialmente no contexto da educação online, uma vez que suas métricas nem sempre refletem as necessidades e as expectativas de quem opta por esse modelo de ensino; (2) sistemas comparativos mais completos e que atendem a um público mais amplo, como os estudantes de diferentes origens sociais, são complexos de desenvolver e implementar, demandando grandes investimentos em infraestrutura e metodologias precisas; e (3) indicadores de qualidade que incorporam avaliações formativas, além das somativas, são mais eficazes, pois oferecem benefícios tanto para as instituições quanto para os próprios alunos, permitindo uma análise mais rica da experiência educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Qualidade; Universidade; Alunos.

ABSTRACT

The comparison between universities and courses is of interest to a diverse range of audiences, including prospective students, policymakers, media outlets, ranking providers, and the universities themselves. Traditionally, university ranking systems, such as the Academic Ranking of World Universities, are developed with a focus on in-person education. However, as the demand for distance education increases, it becomes increasingly evident that tools and approaches aimed at ensuring the quality of online education are necessary. This study aimed to analyze the tools and systems used to assess the quality of online education, focusing on the metrics and indicators employed. The research also included a meta-analysis of the existing literature on the factors that influence students' choices when selecting a university. The objective was to understand how these tools impact students' decisions and how they can be used more strategically by higher education institutions. The results of the analysis revealed three main points: (1) traditional university rankings offer limited value for undergraduate students, especially in the context of online education, as their metrics often fail to reflect the needs and expectations of those choosing this mode of education; (2) more comprehensive comparative systems that serve a wider range of students, including those from diverse social backgrounds, are complex to develop and implement, requiring significant investments in infrastructure and precise methodologies; and (3) quality indicators that incorporate both formative and summative assessments are more effective, as they provide benefits to both institutions and students, offering a richer analysis of the educational experience.

KEYWORDS: Education; Quality; University; Students.

INTRODUÇÃO

O ensino superior tem se tornado cada vez mais competitivo, com as universidades sob constante pressão para atrair novos estudantes e financiamento para pesquisa. Nesse contexto, comparar universidades e cursos torna-se relevante para diversos públicos, como futuros estudantes, formuladores de políticas, veículos de mídia, provedores de rankings e as próprias instituições. Embora existam diferentes sistemas de classificação universitária, eles geralmente têm foco no ensino presencial. Paralelamente, surgiram iniciativas voltadas à garantia da qualidade na educação online, como destaca Rosewell et al. (2017) ao apresentar a iniciativa Excelência.

Apesar das frequentes críticas, os sistemas de rankings continuam a exercer influência significativa nas políticas e práticas das instituições de ensino superior (KEHM; ERKKILÄ, 2014). Contudo, tais rankings são criticados por priorizarem indicadores de fácil mensuração, que nem sempre refletem aspectos realmente relevantes da qualidade acadêmica (LOCKE et al., 2008). Além disso, observa-se a carência de modelos teóricos abrangentes e padronizados, sobretudo no que se refere à avaliação da qualidade acadêmica (DILL; SOO, 2005; MASOUMI; LINDSTRÖM, 2012; VUGHT; ZIEGELE, 2011).

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre como construir métodos de comparação mais adequados e eficazes, especialmente no contexto da educação online. A qualidade educacional, enquanto conceito complexo e multidimensional, pode ser analisada sob diferentes perspectivas, como adequação ao propósito, excepcionalidade ou capacidade transformadora (SCHINDLER et al., 2015). Entretanto, mensurar essa transformação por meio de indicadores tradicionais, como variação das notas de entrada e saída, apresenta limitações relacionadas à precisão, padronização e influência de fatores socioeconômicos (HAZELKORN, 2014; WOLF et al., 2015).

A partir da análise da literatura sobre rankings universitários e sistemas de garantia de qualidade na modalidade online, este artigo busca propor alternativas metodológicas mais robustas, fundamentadas teoricamente e ajustadas às necessidades dos diferentes stakeholders, estudantes, instituições, empregadores e formuladores de políticas. Além disso, discute-se a complexidade envolvida na definição e implementação de indicadores eficazes, destacando-se que avanços reais nessa área demandam, também, alterações no campo das políticas públicas, transcendendo as ações isoladas de cada universidade.

UMA ABORDAGEM PARA COMPARAR INDICADORES DE QUALIDADE

Dill e Soo (2005), seguindo o método de Gormley e Weimer (1999), compararam rankings nacionais de universidades com base em seis critérios: validade das medidas, abrangência, relevância, compreensibilidade, funcionalidade e custos razoáveis. Embora Dill e Soo tenham excluído o critério de custo devido às diferenças regulatórias entre países, destacamos que considerar os custos é fundamental, pois afetam diretamente os interessados envolvidos na geração, análise e utilização dos dados.

Com base nesses critérios, identificamos três categorias principais de características dos indicadores:

Características do conteúdo: O que é avaliado pelos indicadores (validade e abrangência).

Características da produção: Como os indicadores são elaborados e os custos envolvidos nessa elaboração.

Características do uso: Como os indicadores são utilizados pelas partes interessadas (funcionalidade, relevância e compreensibilidade).

Como apontam Masoumi e Lindström (2012), qualquer sistema de qualidade educacional deve basear-se em premissas teóricas claras. Considerando as diferentes concepções de qualidade descritas por Schindler et al. (2015), destacamos especialmente a qualidade como transformação, entendida como aprimoramento positivo das habilidades e conhecimentos dos alunos e seu empoderamento pessoal (Harvey & Green, 1993).

Reconhecemos que diferentes partes inte-

ressadas podem ter necessidades diversas quanto aos tipos de qualidade avaliados, e que há sobreposições entre essas concepções. Neste artigo, optamos por enfatizar especificamente a qualidade transformadora, reconhecendo as limitações dessa abordagem específica na conclusão.

CARACTERÍSTICAS DO CONTEÚDO DOS INDICADORES

FERRAMENTAS DE GARANTIA DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO ONLINE

Entendemos a transformação educacional como um ganho no processo de aprendizagem dos alunos, apoiando a afirmação de Gibbs (2010, p. 5) de que "o melhor preditor de ganho educacional são as medidas do processo educacional". Para identificar indicadores relevantes sobre qualidade transformadora, recorremos a dois modelos influentes: o modelo Input-Environment-Outcome de Astin (ASTIN; ANTONIO, 2012) e o modelo 3P de Biggs (BIGGS, 1993). Ambos destacam a importância do ambiente educacional (ou "Processo", segundo Biggs), como fator-chave para a transformação efetiva dos estudantes.

Segundo Ossiannilsson et al. (2015), a maioria dos modelos de qualidade em educação online pode ser categorizada em três grandes grupos: (1) gestão (estratégia institucional e recursos); (2) produtos (processos educacionais e currículos); e (3) serviços (apoio ao aluno e recursos). Schindler et al. (2015) complementam essa categorização destacando indicadores administrativos, de apoio ao aluno, instrucionais e de desempenho estudantil, demonstrando a amplitude necessária para medir efetivamente a qualidade.

Para uma comparação significativa, utilizamos critérios de validade e abrangência propostos por Gormley e Weimer (1999), reforçados por Dill e Soo (2005). Esses critérios consideram tanto a relevância dos indicadores para resultados sociais valorizados quanto o valor agregado pelas universidades. Portanto, focamos especialmente em como os indicadores capturam práticas educacionais capazes de gerar experiências transformadoras em diferentes dimensões da aprendizagem dos estudantes (SCHINDLER et al., 2015).

SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Os rankings universitários utilizam diferentes metodologias e conjuntos de dados, o que gera debate quanto à validade e confiabilidade das medidas adotadas (HAZELKORN, 2014). Frequentemente, indicadores como a relação docente/aluno são usados como proxies da qualidade educacional, apesar das limitações dessas medidas, especialmente na educação online.

Como reação às limitações dos rankings tradicionais, a OCDE desenvolveu o projeto Avaliando Resultados de Aprendizagem do Ensino Superior (AHELO) (TREMBLAY et al., 2012). Contudo, também foram identificados problemas nessa abordagem, sobretudo relacionados à diversidade de conhecimento disciplinar e a desafios metodológicos significativos que precisam ser resolvidos antes que testes padronizados possam ser aplicados amplamente (CORBETT BROAD; DAVIDSON, 2015; DOUGLASS et al., 2012).

CARACTERÍSTICAS DO USO DO INDICADOR

Diversos atores têm interesse na classificação da qualidade educacional, incluindo empregadores, mídia, formuladores de políticas, estudantes e universidades (Çakır et al., 2015; Sandmaung & Ba Khang, 2013). Moore et al. (2002) destacam que esses interesses se dividem, em geral, em avaliações formativas e somativas. Avaliações somativas interessam a todos, especialmente aos estudantes, enquanto avaliações formativas são mais relevantes às universidades e seus funcionários.

Contudo, a multiplicidade de objetivos do ensino superior dificulta o uso de medidas únicas para satisfazer todas as partes interessadas (Evans et al., 2018).

FERRAMENTAS DE GARANTIA DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO ONLINE

Segundo Ossiannilsson et al. (2015), sistemas de garantia de qualidade online podem ser usados para certificação, benchmarking, credenciamento e consultoria. No entanto, nenhuma dessas funções, por si só, garante a presença de uma educação verdadeiramente transformacional. Avaliar essa trans-

formação requer análise mais detalhada, especialmente ao nível de critérios e indicadores. Embora certificações possam facilitar a escolha dos estudantes, há risco de ocultar diferenças sutis que seriam relevantes para alunos na decisão entre instituições aparentemente semelhantes.

SISTEMAS DE CLASSIFICAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Sistemas tradicionais de ranking tendem a impor hierarquias a instituições bastante diferentes. O sistema europeu U-Multirank (projeto U-Multirank, 2017) busca resolver esse problema permitindo aos usuários selecionar e comparar universidades com base em suas próprias prioridades. Contudo, essa flexibilidade também torna o processo de escolha mais complexo e demorado (Barron, 2017).

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA APLICAÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO ONLINE

A avaliação da qualidade na educação online enfrenta desafios técnicos e operacionais substanciais que precisam ser superados para garantir que os indicadores de qualidade sejam verdadeiramente eficazes. O primeiro desafio fundamental reside na definição e operacionalização de indicadores que sejam simultaneamente abrangentes e específicos. A complexidade da educação online exige que esses indicadores considerem diversas dimensões do processo educacional, como o ambiente de aprendizagem, os recursos tecnológicos e a interação entre estudantes e professores. O modelo Input-Environment-Outcome (I-E-O) de Astin e Antonio (2012) sugere uma abordagem holística, que vai além da medição dos resultados acadêmicos, incorporando também o perfil do estudante e o contexto educacional. No entanto, medir de forma precisa e consistente todas essas variáveis representa um desafio significativo, pois envolve a integração de múltiplos fatores interdependentes e dinâmicos.

A categorização dos indicadores de qualidade nas diferentes áreas da educação online, como gestão institucional, produtos educacionais e serviços de apoio ao aluno, traz à tona questões essenciais sobre como garantir uma avaliação completa e justa de todos os aspectos do processo educacional. De acordo com Schindler et al. (2015), a avaliação da qualidade deve englobar não apenas indicadores administrativos e de desempenho estudantil, mas também os aspectos instrucionais e de suporte ao aluno. No entanto, a integração dessas diferentes dimensões e a harmonização das avaliações são tarefas complexas que exigem não apenas padronização de métricas, mas também investimentos substanciais em infraestrutura tecnológica para garantir a precisão e a eficácia da análise.

Uma das maiores oportunidades oferecidas pelos sistemas de avaliação da educação online é a personalização da experiência educacional. Ferramentas como o U-Multirank permitem que os estudantes escolham critérios específicos para comparar universidades com base nas suas próprias prioridades e necessidades. Este tipo de personalização é crucial em um contexto de educação online, onde o perfil dos alunos é altamente diversificado, incluindo estudantes com diferentes backgrounds socioeconômicos, preferências de aprendizagem e necessidades cognitivas. No entanto, essa flexibilidade também impõe desafios adicionais, pois a informação disponibilizada precisa ser clara, acessível e intuitiva para que os estudantes possam tomar decisões informadas. Caso contrário, a complexidade do processo de escolha pode se tornar um obstáculo, dificultando a tomada de decisão e prejudicando a experiência do aluno.

Uma característica importante é a evolução dos sistemas de garantia de qualidade, especialmente com a implementação dos Learning Analytics. Esses sistemas permitem a coleta contínua de dados sobre o desempenho e a trajetória dos estudantes, possibilitando uma análise mais detalhada do processo de aprendizagem e o acompanhamento em tempo real do progresso acadêmico. Ao permitir a medição dinâmica da experiência educacional, os Learning Analytics podem transformar profundamente a maneira como a qualidade é avaliada, tornando-a mais interativa e baseada em dados objetivos. No entanto, para que esses sistemas sejam realmente eficazes, é imprescindível

que as instituições de ensino adotem uma cultura analítica forte, com um compromisso claro em utilizar esses dados para melhorar o processo educacional de forma contínua. Sendo essencial que haja garantias adequadas de privacidade e segurança dos dados dos estudantes, para que eles possam confiar no uso de suas informações pessoais.

A educação online, embora apresente desafios significativos na avaliação de sua qualidade, também oferece oportunidades promissoras. A definição precisa de indicadores, a padronização de processos e a integração de novas tecnologias são questões cruciais que precisam ser enfrentadas para garantir que os sistemas de avaliação sejam verdadeiramente eficazes. No entanto, ao superar esses obstáculos, surge a possibilidade de personalizar a aprendizagem, adaptando-a às necessidades individuais dos alunos, e de utilizar dados para aprimorar continuamente a qualidade do ensino. Esse avanço não só tornará a educação online mais acessível e eficaz, mas também permitirá que ela se torne uma experiência transformadora, capaz de impactar positivamente todos os envolvidos no processo educacional.

MATERIAS E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi analisar criticamente as características dos indicadores de qualidade utilizados em educação online e sistemas de classificação universitária. Para isso, foram selecionados artigos científicos, relatórios institucionais e publicações acadêmicas relevantes, publicados em bases de dados como Scielo, Google Scholar, Web of Science e periódicos da área da educação e avaliação educacional.

A seleção das fontes considerou publicações dos últimos 40 anos, com ênfase em estudos que abordam modelos teóricos, metodologias e aplicações práticas de indicadores de qualidade. Também foram incluídos documentos fundamentais para a compreensão do tema, mesmo que com mais de 15 anos, quando considerados marcos teóricos reconhecidos na área.

A análise dos materiais foi realizada por meio da leitura crítica e sistematização dos principais conceitos e critérios utilizados para a construção, produção e uso dos indicadores, buscando compreender as diferentes perspectivas dos atores envolvidos no processo de avaliação da qualidade educacional.

Este procedimento permitiu construir uma fundamentação teórica robusta e identificar lacunas e desafios metodológicos, que são discutidos ao longo do trabalho.

DISCUSSÃO

Este artigo revisou a literatura sobre garantia de qualidade em instituições online e sistemas tradicionais de rankings universitários, focando especialmente no conceito de qualidade como transformação educacional. Três aspectos foram identificados como essenciais para comparar universidades online:

O que medir (conteúdo dos indicadores);

Como medir (processo e metodologia);

Uso das medições pelas partes interessadas.

Esses aspectos refletem as principais questões de pesquisa: identificar as características fundamentais a serem consideradas e incorporar as diferentes perspectivas dos envolvidos no processo. Reforçando Masoumi e Lindström (2012), destaca-se a necessidade de fundamentação teórica robusta para garantir a validade dos indicadores utilizados.

Esse processo pode guiar o desenvolvimento de métodos mais eficazes e relevantes para a comparação das universidades online, auxiliando diferentes grupos interessados a fazer escolhas informadas e significativas.

O QUE MEDIR

Os sistemas tradicionais de classificação universitária tendem a se concentrar em avaliações somativas, como desempenho acadêmico na entrada e saída ou emprego pós- graduação, mas essas medidas têm limitações relacionadas à precisão e padronização (Hazelkorn, 2014; Wolf et al., 2015).

Em contraste, ferramentas de garantia de qualidade para educação online geralmente enfatizam indicadores relacionados ao ambiente educacional, como currículo, design e entrega dos cursos (Ossiannilsson et al., 2015). Embora nem sempre explicitamente ligados a teorias educacionais específicas, alguns sistemas, como o do Online Learning

Consortium (OLC, 2018), fazem referências claras a práticas respaldadas pela literatura acadêmica.

Duas etapas fundamentais para decidir o que medir são:

Etapa 1: Selecionar claramente o tema ou conceito de qualidade, por exemplo, qualidade transformacional, focada no desenvolvimento positivo das habilidades cognitivas, afetivas e profissionais dos alunos (Schindler et al., 2015).

Etapa 2: Identificar bases teóricas adequadas, como o modelo 3P de Biggs (1993) e o modelo Input-Environment-Outcome de Astin (Astin & Antonio, 2012), priorizando a medição das experiências educacionais concretas dos alunos.

Essas etapas permitem uma escolha fundamentada e orientada teoricamente dos critérios e indicadores a serem utilizados.

COMO MEDIR

Após definir o foco do que será medido, é preciso desenvolver critérios e métodos adequados para realizar essa medição:

Etapa 3: Usar teorias e evidências para formular critérios relevantes. Por exemplo, para a transformação educacional, critérios como avaliação formativa eficaz (feedback oportuno, contínuo e útil) são fundamentados em pesquisas como a de Gikandi et al. (2011).

Etapas 4 e 5: Identificar indicadores apropriados e métodos para medi-los. Indicadores podem incluir a percepção dos alunos sobre a eficácia do feedback recebido e métricas objetivas extraídas de ambientes virtuais de aprendizagem (Learning Analytics), como o tempo entre entrega e recebimento do feedback (Winstone et al., 2017).

Embora avaliações baseadas em questionários possam ser criticadas pela subjetividade (Marginson, 2014), elas permanecem úteis se embasadas teoricamente. Entretanto, abordagens mais objetivas, como Learning Analytics, oferecem maior potencial para medições consistentes e confiáveis (Ifenthaler & Yau, 2020; Clark et al., 2020).

A implementação dessas abordagens mais objetivas requer estratégias institucionais claras, além de apoio por políticas nacionais ou internacionais devido aos custos associados. Para obter adesão ampla, é crucial que esses métodos tragam benefícios diretos às instituições envolvidas, especialmente para uso em avaliações formativas internas.

USO DE MEDIDAS

A etapa final envolve considerar como as medições realizadas pelos sistemas de qualidade podem ser usadas pelos interessados, especialmente universidades e futuros alunos. A meta-análise realizada por Hemsley-Brown e Oplatka (2015) indica que diferentes grupos de estudantes possuem critérios variados ao escolher uma universidade, tornando difícil criar sistemas universais para orientar tais escolhas. Assim, para serem úteis, sistemas de comparação devem complementar outras fontes de informações já disponíveis (institucionais, midiáticas e sociais).

O desafio dos sistemas detalhados, como o U-Multirank, está na complexidade e tempo exigido do usuário (Barron, 2017). Contudo, tais sistemas, apesar das críticas à objetividade (Marginson, 2014), podem ajudar estudantes a realizar escolhas mais informadas sobre a capacidade transformadora das instituições de ensino online. Além disso, deixar explícita a fundamentação teórica das medidas empregadas permite que formuladores de políticas e outros interessados identifiquem claramente suas limitações e potencialidades.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO ONLINE

A implementação de sistemas de indicadores de qualidade na educação online, como discutido, envolve uma série de desafios e oportunidades. Um dos principais obstáculos é a diversidade de contextos educacionais, uma vez que as universidades online variam amplamente em termos de infraestrutura, recursos pedagógicos e perfil dos alunos. Essas variações dificultam a padronização de indicadores, o que torna essencial uma abordagem que considere as especificidades de cada instituição e seus métodos de ensino.

A falta de uniformidade nos critérios de avaliação é outro ponto crítico. Embora a litera-

tura destaque a importância de um conjunto claro de indicadores baseados em teorias educacionais robustas, como o modelo 3P ou o Input-Environment-Outcome, na prática, muitos sistemas de avaliação carecem de uma aplicação consistente desses critérios. A variabilidade na implementação pode gerar resultados distorcidos, que não refletem com precisão a realidade da experiência educacional dos estudantes. Isso implica não só um desafio técnico, mas também ético, pois pode prejudicar a tomada de decisão dos estudantes, que dependem dessas classificações para fazer escolhas informadas sobre suas trajetórias educacionais.

No entanto, esses desafios também criam oportunidades significativas. O uso de Learning Analytics, por exemplo, apresenta um potencial inexplorado para fornecer dados mais ricos e precisos sobre a experiência do aluno, permitindo uma medição mais contínua e detalhada do processo educacional. Embora as métricas objetivas possam ser mais complexas de implementar, elas oferecem uma grande vantagem em termos de consistência e de informações baseadas em dados concretos, como o tempo de resposta do feedback ou a taxa de participação em atividades interativas.

A flexibilidade dos sistemas como o U-Multirank abre um caminho para que os estudantes possam personalizar suas comparações, levando em consideração suas próprias prioridades e necessidades. Essa personalização permite que a escolha da universidade seja feita de maneira mais alinhada aos objetivos individuais de cada estudante, o que, por sua vez, pode levar a uma maior satisfação e sucesso acadêmico. No entanto, essa flexibilidade também coloca sobre os usuários a responsabilidade de entender as múltiplas dimensões de qualidade e como elas se aplicam ao seu contexto específico.

Assim, embora os sistemas de avaliação de qualidade para a educação online ainda enfrentem desafios significativos, como a complexidade na implementação de indicadores adequados e a necessidade de garantir a padronização, eles também oferecem oportunidades únicas para uma educação superior mais transparente, acessível e centrada no aluno. A contínua evolução dessas ferramentas e sua integração com práticas pedagógicas inovadoras pode, ao final, resultar em uma transformação significativa na forma como a educação online é percebida e vivenciada por alunos, professores e gestores educacionais.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo principal investigar os fatores essenciais a serem considerados na comparação de universidades online, com especial atenção à incorporação das diferentes perspectivas dos stakeholders envolvidos no processo educacional, estudantes, instituições, empregadores e formuladores de políticas públicas. Observou-se que os rankings universitários tradicionais, ainda que amplamente utilizados, se baseiam majoritariamente em indicadores finais, como taxa de empregabilidade ou desempenho acadêmico de entrada e saída. Tais métricas, embora relevantes em alguns contextos, apresentam limitações significativas quando aplicadas ao ensino a distância, pois negligenciam aspectos centrais da experiência educacional virtual.

Em contrapartida, os sistemas de garantia de qualidade voltados à educação online demonstram maior sensibilidade aos processos pedagógicos e ao ambiente de aprendizagem digital, priorizando elementos como design instrucional, apoio ao estudante e recursos tecnológicos. Contudo, apesar de mais diretamente conectados às práticas educacionais, esses sistemas frequentemente carecem de uma fundamentação teórica explícita, o que compromete sua validade e dificulta a comparação entre instituições.

Para enfrentar esses desafios, este trabalho propôs um modelo estruturado de análise, fundamentado na concepção de qualidade educacional como transformação. Essa abordagem enfatiza o impacto positivo da formação universitária nas dimensões cognitivas, afetivas, profissionais e sociais dos estudantes, indo além da mera transmissão de conteúdos. Para operacionalizar essa concepção, destacamos o papel da avaliação formativa como critériochave, sobretudo pela sua capacidade de gerar feedback contínuo e significativo, potencializando o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, ancoramos nossa proposta nos modelos teóricos Input-EnvironmentOutcome e 3P, que oferecem estrutura analítica robusta para compreender como os fatores de entrada (perfil do estudante), os processos educacionais (práticas pedagógicas e ambiente virtual) e os resultados (ganhos de aprendizagem e transformação pessoal) interagem ao longo da trajetória acadêmica. O uso combinado desses modelos permite um olhar sistêmico sobre a qualidade educacional, apoiando a construção de indicadores mais sensíveis, válidos e contextualizados.

A implementação efetiva de um sistema de comparação com essas características demanda muito mais do que decisões institucionais isoladas. Requer, sobretudo, ações coordenadas em nível de política pública, com investimentos em infraestrutura de dados, padronização de métricas, capacitação técnica e promoção de cultura avaliativa comprometida com a melhoria contínua. A consistência e confiabilidade dos dados utilizados são condições fundamentais para que os sistemas cumpram sua função formativa e informativa, beneficiando todos os atores envolvidos.

Para os estudantes, especialmente aqueles com menor acesso a informações privilegiadas, um sistema teórica e metodologicamente bem estruturado pode fornecer dados complementares às fontes institucionais, midiáticas e sociais atualmente disponíveis, tornando a escolha universitária mais consciente e alinhada às suas necessidades e expectativas. Para as instituições, tais sistemas podem oferecer insights detalhados sobre seus pontos fortes e áreas de melhoria, incentivando estratégias de desenvolvimento pedagógico mais eficazes.

Ressaltamos, ainda, que a adoção de múltiplas concepções de qualidade pode ser necessária para capturar a complexidade do fenômeno educacional. No entanto, é importante destacar que a inclusão de múltiplos eixos de análise, como empregabilidade, inclusão digital, inovação pedagógica e satisfação discente, implica maior complexidade operacional, tanto na coleta quanto na análise e interpretação dos dados. Cada novo eixo ou dimensão de qualidade deve ser claramente justificado e teoricamente sustentado, evitando o risco de se criar sistemas excessivamente burocráticos e pouco práticos.

REFERÊNCIAS

ASTIN, A. W.; ANTONIO, A. L. Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. Rowman & Littlefield, 2012.

BARRON, P. Student decision-making: Towards a theoretical model. Journal of Higher Education Policy and Management, v. 39, n. 3, p. 281–294, 2017.

BIGGS, J. From theory to practice: A cognitive systems approach. Higher Education Research & Development, v. 12, n. 1, p. 73–85, 1993.

ÇAKIR, H.; CENGİZHAN, G.; YILDIZ, D. University ranking systems and students' preferences: A Turkish case. Procedia - Social and Behavioral Sciences, v. 174, p. 722–729, 2015. CLARK, R. C.; NGUYEN, F.; SWELLER, J. Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load. Wiley, 2020.

CORBETT BROAD, A.; DAVIDSON, M. J. Assessing higher education learning outcomes:

AHELO and beyond. European Journal of Education, v. 50, n. 1, p. 96–107, 2015. DILL, D. D.; SOO, M. Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. Higher Education, v. 49, n. 4, p. 495–533, 2005. DOUGLASS, J. A.; THOMSON, G.; ZHAO, C. M. The learning outcomes race: The value of selfreported gains in large research universities. Higher Education, v. 64, n. 3, p. 317–335, 2012. EVANS, C.; KANDIKO HOWSON, C. B.; FORSYTHE, A. Making sense of learning gain in higher education. Higher Education Pedagogies, v. 3, n. 1, p. 1–45, 2018.

GIBBS, G. Dimensions of quality. Higher Education Academy, 2010.

GIKANDI, J. W.; MORROW, D.; DAVIS, N. E. Online formative assessment in higher education: A review of the literature. Computers & Education, v. 57, n. 4, p. 2333–2351, 2011.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining quality. Assessment & Evaluation in Higher Education, v. 18, n. 1, p. 9–34, 1993.

HAZELKORN, E. Reflections on a decade of global rankings: What we've learned and outstanding issues. European Journal of Education, v. 49, n. 1, p. 12–28, 2014.

HEMSLEY-BROWN, J.; OPLATKA, I. University choice: What do we know, what don't we know and what do we still need to find out? International Journal of Educational Management, v. 29, n. 3, p. 254–274, 2015.

IFENTHALER, D.; YAU, J. Y.-K. Utilising learning analytics for study success: Reflections on current empirical findings. Teaching in Higher Education, v. 25, n. 4, p. 456–471, 2020.

KEHM, B. M.; ERKKILÄ, T. The ranking game: The power of numbers in higher education. European Journal of Education, v. 49, n. 1, p. 1–5, 2014.

LOCKE, W.; VERBIK, L.; RICHARDSON, J. T. E.; KING, R. Counting what is measured or measuring what counts? League tables and their impact on higher education institutions in England. Higher Education Funding Council for England (HEFCE), 2008.

MARGINSON, S. University rankings and social science. European Journal of Education, v. 49, n. 1, p. 45–59, 2014.

MASOUMI, D.; LINDSTRÖM, B. Quality in e-learning: A framework for promoting and assuring quality in virtual institutions. Journal of Computer Assisted Learning, v. 28, n. 1, p. 27–41, 2012. MOORE, M. G.; DICKSON-DEANE, C.; GALYEN, K. e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? Internet and Higher Education, v. 14, n. 2, p. 129– 135, 2002.

OSSIANNILSSON, E.; WILLIAMS, K.; CAMILLERI, A. F.; BROWN, M. Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations. International Council for Open and Distance Education (ICDE), 2015.

ROSEWELL, J.; JANSEN, D.; COSTELLO, E.; BROWN, M.; DALSGAARD, C. Quality frameworks for MOOCs. European Journal of Open, Distance and e-Learning, v. 20, n. 1, p. 46– 58, 2017.

SANDMAUNG, J.; BA KHANG, D. Evaluating factors that determine international students' choice of Swedish universities. International Journal of Educational Management, v. 27, n. 2, p. 126–136, 2013.

SCHINDLER, L.; PULS-ELVIDGE, S.; WELZANT, H.; CRAWFORD, L. Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. Higher Learning Research Communications, v. 5, n. 3, p. 3–13, 2015.
TREMBLAY, K.; LALANCETTE, D.; ROSEVEARE, D. Assessment of Higher Education Learning Outcomes: Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation. OECD, 2012.
VUGHT, F. van; ZIEGELE, F. Multidimensional ranking: The design and development of UMultirank. Springer, 2011.

WINSTONE, N. E.; NASH, R. A.; PARKER, M.; ROWNTREE, J. Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. Educational Psychologist, v. 52, n. 1, p. 17–37, 2017.

WOLF, A.; JENKINS, A.; VIGNOLES, A. Universities and the myth of the skills gap. Centre for Learning and Lif Chances in Knowedge Economies and Societies, 2015.

APLICAÇÃO E INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NO ÂMBITO DA SALA DE AULA

ELLEN CRISTINA ROJAS GAZOLA CALEJAN

RESUMO
O objetivo deste artigo é analisar a busca ativa escolar e questionar até que ponto o emprego das tecnologias disponíveis no mercado influencia no avanço do aprendizado, incluindo aspectos como motivação, dinâmica de ensino, acessibilidade e velocidade na obtenção das informações. Observa-se, neste estudo, o impacto da internet, dos equipamentos eletrônicos como celulares, tablets dentre outros no dia a dia de alunos e professores. Também foi possível checar, por meio de estudos e pesquisas, que tipo de investimento é necessário para implementar essas tecnologias, os custos envolvidos no processo de forma geral, bem como o retorno, tanto do ponto de vista financeiro, como prático e pedagógico. Como resultado, verificou-se que, quando empregada na dose certa, a tecnologia pode ter um custo bastante acessível e com retorno imensurável em relação ao dinamismo e amplitude do aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia; educação; ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema desse trabalho teve como problema de pesquisa indagar se a internet pode ser uma ferramenta de pesquisa eficiente ou mais um meio de distração para o aluno. No ensino médio o uso da tecnologia pelos alunos em sala de aula é mais comum. Já no ensino fundamental a tecnologia está sendo inserida gradualmente, sendo o professor o personagem principal no manuseio das tecnologias oferecidas.

A justificativa para a escolha do tema está relacionada ao trabalho exercido por mim com crianças na faixa etária de 6 a 10 anos durante mais de 11 anos. Essa experiência trouxe diversos questionamentos e proposições a respeito do tema escolhido, pois é motivo de grande preocupação a entrada e aplicação de tecnologias no Ensino Fundamental de forma não planejada e não controlada.

A pesquisa busca auxiliar e propor o questionamento quando da aplicação e inserção de tecnologias no âmbito da sala de aula e fora dela de forma que professores, profissionais da educação, pais e/ou responsáveis possam ter informações e dados para direcionar da melhor forma a pesquisa e aprendizado dos alunos.

Não obstante, no que tange às questões pedagógicas, os coordenadores terão dados para avaliar o resultado de cada aluno, em cada matéria, podendo direcionar seus professores a fim de que possam dar atenção especial àqueles alunos com dificuldade de aprendizado, bem como aplicando desafios cada vez maiores aqueles alunos com maior desempenho, na busca de um crescimento contínuo de aprendizado. Com isso, a escola poderá apresentar aos pais a evolução de seus filhos, poderá verificar através de gráficos a aplicação de seus professores na evolução de cada turma, poderá também avaliar esses profissionais e organizá-los de acordo com o perfil de cada turma de modo que a escola evolua como um todo e colha no futuro melhores resultados acadêmicos e por que não dizer, financeiros.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar a importância do uso de tecnologias para dinamizar e ampliar o aprendizado dentro e fora de sala de aula. Os objetivos específicos basearam-se em analisar quais tecnologias são empregadas atualmente no Ensino Fundamental I; identificar as vantagens e desvantagens do uso da tecnologia dentro e fora de sala de aula como um recurso pedagógico e administrativo eficiente; identificar os problemas no uso das tecnologias no âmbito escolar.

Por fim, optou-se pela abordagem qualitativa para avaliar a importância da tecnologia como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento escolar e verificar o que pode ser feito para facilitar o acesso às tecnologias disponíveis atualmente.

A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia vem auxiliando o ser

humano desde os primórdios. Para a educação, a tecnologia trouxe a velocidade na obtenção de informações, principalmente com a evolução da internet, que está cada vez mais acessível a todos. Equipamentos cada vez mais rápidos, com maior capacidade de armazenamento e processamento de informações, bem como equipamentos com câmeras de alta qualidade que registram aulas em alta definição de som e imagem, são usados cada vez mais, sempre na busca e na constante necessidade de transmitir informação.

Todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem ministrar aulas utilizando lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, lap top, ou mesmo na rua com o seu smartphone ou tablet.

O fato é que todo esse avanço tecnológico tem revolucionado a forma de aprender e ensinar, os professores conseguem ministrar aulas utilizando lousas interativas, com computadores ligados ao quadro, dando dinamismo a aula. Aula essa que após a apresentação do professor é disponibilizada em um portal de internet que o aluno pode fazer o download e revisar a matéria em casa através do seu computador, laptop, ou mesmo na rua com o seu smartphone ou tablet.

Além disso, durante as aulas podem ser distribuídos laptops aos alunos, deixando-os mais próximos ainda da tecnologia. Para Edith Ackermann (2013, www.blackboard.grupoa.com.br) "a ideia de distribuir laptops aos alunos é interessante, desde que não se presuma que as crianças vão aprender sozinhas, sem um professor". Já Edmilson Paoletti, gerente de Desenvolvimento de Negócios para Educação da Intel, acredita que "a internet, uma das principais ferramentas tecnológicas, vem aproximar o professor do aluno".

De fato, essa a substituição do professor pela tecnologia é uma grande preocupação, mas mesmo com os avanços percebe-se que a tecnologia não veio para substituí-los e sim para agregar dinamismo em suas aulas, já que o acesso a essa tecnologia é fácil para as crianças de todas as classes sociais, reconhecendo às suas devidas proporções.

O fato é que a revolução tem sido tão grande que até mesmo os gestores da escola têm se utilizado dessas tecnologias que vem surgindo para melhorar essa gestão, dinamizar e aperfeiçoar processos, além de treinar a mão de obra, facilitar a comunicação entre os setores da escola fazendo com que todos estejam engajados na mesma atividade fim, dar condições aos professores e alunos de ensinar e aprender da forma mais eficiente, mais prazerosa e, por que não dizer, mais rápida.

Porém, como tudo tem seus prós e contras, a tecnologia também tem seu lado negativo, se não for bem utilizada pode ser uma forma de distração, além de ainda não ter um preço acessível para ser implementada, possuindo esses obstáculos para sua implementação e gestão de tudo que ela pode oferecer.

TECNOLOGIA APLICADA NA SALA DE AULA

Com a explosão de vendas dos celulares, as pessoas estão cada vez mais propensas a se distraírem, seja conversando via aplicativos de texto, seja jogando ou mesmo se informando usando seus telefones.

Algumas instituições de ensino proíbem o uso desses aparelhos, porém, na maioria dos casos, os celulares são permitidos com limitações pelas escolas porque tiram a atenção dos alunos.

Percebendo esse fascínio dos alunos pela interatividade e beleza visuais, as empresas criaram lousas interativas, projetores, fazendo uso da tecnologia a seu favor, para prender a atenção desses alunos e dinamizar a apresentação das aulas e o aprendizado como um todo.

Como exemplo, hoje o professor cria seus slides com o conteúdo que irá apresentar em sala, utilizando um software específico e grava essa apresentação em um pen drive, este é inserido em um computador na escola que projeta esses slides na lousa, lousa esta que permite interações, destacando-se áreas especificas dos slides, apresentando filmagens, artigos que possuem link na apresentação além de outros recursos que ficam

à mercê da criatividade de cada professor.
Isso tudo faz com que os alunos se interessem mais pela aula, além do fato de eliminar a necessidade de se fazer anotações, pois essa aula apresentada na lousa, estará disponível para o aluno fazer o download e estudar em casa, assim, o aluno bem como o professor ganham tempo e disponibilizam suas energias em atentarem-se à aula e não às anotações que, se fizerem necessárias, poderão ser anotadas no tablet onde o aluno acompanha a aula.
Os cadernos estão dando espaço aos tablets, ferramentas cada vez mais utilizadas pelas instituições pois agrupam em um único aparelho, todo conteúdo dos livros de cada matéria, eliminando diversos problemas como esquecimento de livros, perda de material, além do fato das mochilas, com o peso do material, causa problemas na saúde dos estudantes.
Com isso, o uso da tecnologia na sala de aula está galgando espaço cada dia maior dentro das instituições escolares graças ao seu poder de prender a atenção dos alunos, como também pelo fator ecológico, pelo fator saúde e principalmente pelo dinamismo na forma de aprender.

EQUIPAMENTOS UTILIZADOS HOJE E AVANÇOS ESPERADOS

Como foi citado nos tópicos anteriores, os equipamentos mais usados hoje em dia são os celulares e tablets, assim como notebooks e etc. Porém, estes são exemplos de equipamentos portáteis, tecnologia disponibilizada onde o usuário tem a mobilidade de carregar consigo o equipamento pra onde quer que vá. Nas salas de aula, as escolas têm disponibilizado equipamentos como lousas interativas, projetores e PCs na realização de aulas.
Um dos mais utilizados é o Desk Board. O sistema de lousas Desk Board é formado por módulos laterais com curvatura parabólica inibindo a formação de reflexos dando uma melhor visão para o aluno.
Este tipo de lousa possui também um kit de auto falantes, amplificador para controle do áudio, superfície de escrita diagramada branca, módulo de projeção interativo, trava com chave de segurança para proteção da lousa interativa, e porta-pincel.
Tudo isso para maior interatividade entre educadores e alunos, padrão de molduras abauladas e fino acabamento com design arrojado que garante também maior segurança evitando pontos pontiagudos que possam machucar.
O Desk board permite ao educador trabalhar com a escrita convencional ou com a tecnologia da lousa digital simultaneamente, tornando suas aulas mais dinâmicas e divertidas.
Uma variação deste tipo de lousa é a que tem a tecnologia touch, a qual permite que até quatro usuários possam escrever ou desenhar simultaneamente, podendo mover os objetos com a mão, usando conexões usb ou mesmo sem fio para se conectar ao PC.
Além disso, a lousa recebe tratamento em sua superfície que garante maior durabilidade e maior resistência à riscos, além de ser de fácil limpeza. Com este tipo de lousa foi constatado que, através de resultados comprovados, houve melhoria na atenção dos alunos, diminuição de falta às aulas e retenção do conhecimento.

TECNOLOGIA APLICADA NA EDUCAÇÃO

O uso da tecnologia na gestão de negócios não é nenhuma novidade, cada vez mais as pessoas buscam os softwares mais avançados para que possam gerir seus negócios, mostrando de forma dinâmica os problemas assim como os pontos fortes da empresa.
Com o gestor educacional não é muito diferente, afinal de contas, falando-se de estabelecimentos de ensino particular, são empresas que tem como objetivo não só prover a educação, mas trazer lucros para seus investidores, o que, em suma, é o mesmo objetivo de uma empresa comum.
Desta forma, o gestor educacional também tem buscado ferramentas para melhorar a sua gestão, para dinamizar a obtenção de informações dentro da escola, nos seus diversos setores.
O mercado oferece diversos softwares de gestão voltados para a área educacional, possibilitando ao gestor integrar todos os setores da escola, fazendo com que eles consigam estar em sintonia, melhorando o atendimento aos pais, aos professores, aos alunos, aos fornecedores de materiais e

prestadores de serviços, enfim, interagindo com todos de forma concisa e confiável.
Hoje o gestor tem a capacidade de ter informações do setor financeiro da empresa, sabendo de imediato, a inadimplência, a lucratividade, ele tem como buscar quantas bolsas de estudo foram doadas, quantos alunos a escola possui até aquele momento, tudo isso em apenas um clique. No entanto, não são só os softwares que auxiliam o gestor.
Com a evolução da internet, as pessoas têm na palma da mão, as mais diversas informações, como por exemplo, saber a opinião de pais sobre esta ou aquela determinada escola, saber se já houve algum problema na escola, se a escola é bem falada, se é conceituada. Também é possível fazer a divulgação da escola através da internet, através de sites institucionais, propagandas, banners, matérias de jornais, portal da escola bem como também é possível que o gestor busque novos fornecedores, novos prestadores de serviços, saber da conceituação de cada um deles de uma forma rápida você tem acesso a dados telefônicos, opinião de usuários e pode entrar em contato com os fornecedores até de outros estados e países.
Toda essa gama de informações, equipamentos e softwares dão ao gestor ferramentas capazes de fazer com que ele tome as suas decisões de forma mais ágil, embasada e tira dele a limitação de área, tanto no tocante da busca de novos fornecedores, quanto na divulgação da empresa, atingindo outros estados e até países.
Ter mão de obra qualificada é uma premissa pra que o gestor educacional possa potencializar todas as vantagens que o uso da tecnologia oferece.
Desta forma, o mercado também oferece diversas ferramentas que podem ser usadas para treinar, ensinar e qualificar os funcionários da empresa; escola.
O gestor já consegue, através de vídeo conferências, ter contato com os seus delegados a fim de solucionar problemas independentemente de onde cada um dos envolvidos esteja.
O funcionário bem treinado é capaz de utilizar ao máximo todas as ferramentas tecnológicas das quais a empresa disponibilizou pra ele, desta forma, é primordial que aquele funcionário passe por um programa de treinamento, tendo contato com os softwares que vão auxiliá-lo nas suas tarefas diárias, sabendo alimentá-lo com as informações corretas e necessárias.
A comunicação interna na empresa também foi beneficiada com a tecnologia, com softwares que envolvem todos no mesmo processo, que são atualizados instantaneamente, colocando todos em sintonia de informações e objetivos, tornando todo o processo de obtenção e oferecimento de informações ágeis e principalmente confiáveis, atendendo melhor a todos que se utilizam dele, principalmente os maiores interessados que são os pais (clientes) e alunos.
A tecnologia oferece hoje vídeo aulas na internet, vídeo conferências, apresentações de slides via computador, bem como qualificação profissional de seus funcionários, com graduações à distância.
Todas essas informações utilizadas da forma mais coerente poderão dar à empresa a qualificação de mão de obra necessária ao seu sucesso.
Com o uso das tecnologias disponíveis hoje o gestor tem na internet o seu principal meio de divulgação da empresa/escola.
Os jornais e revistas estão caindo em desuso, agridem a natureza, produzem lixo e não são nada práticos para leitura.
Com o avanço da internet, essa forma de se comunicar com o leitor se tornou mais dinâmica e prazerosa, mais acessível e prática e com isso consegue-se atingir um público alvo muito maior do que com a mídia impressa.
Desta forma, o gestor que pretende divulgar a empresa, abertura de matriculas, resultados de vestibulares, festas e tudo o mais que envolve a rotina escolar tem, na internet uma forte e eficaz ferramenta de propaganda.
No entanto, não só a internet pode ser usada, a tecnologia hoje permite que as pessoas recebam informações pelos celulares, até mesmo pela TV com a tecnologia Smart, também é possível receber as mesmas informações por e-mail bem como repassá-las, fazendo com que a informação desejada, chegue instantaneamente ao cliente desejado, dando à área de marketing da empresa

uma abrangência imensurável.

CONCLUSÃO

A tecnologia está presente na vida de praticamente toda a população mundial e a internet alcança praticamente a metade dessa população, ou seja, temos hoje em dia aproximadamente 3,6 bilhões de internautas.

Com o crescimento do uso da internet, a busca por informações ficou mais acessível e dinâmica. Em sua aplicação na gestão, a internet traz consigo diversas informações, entre elas estão as gerenciais, com dados que podem e devem ser utilizados para a tomada de decisões, refletindo, com isso, melhores resultados para a empresa.

No que tange ao aprendizado, a internet e as tecnologias a ela ligadas, trouxeram amplitude, dinamismo e maiores possibilidades de nivelamento intelectual. Hoje em dia, de acordo com o interesse e necessidade de cada indivíduo, pode-se diversificar o aprendizado e se aprofundar nos mais diversos assuntos.

Bill Gates, em uma entrevista ao site The Verge, disse: "No geral, a ideia é que as pessoas progridem em velocidades diferentes. Se você está adiantado em relação ao que está sendo ensinado na sala, isso não é algo bom, você fica entediado. Se está atrasado, então eles estão usando termos e conceitos que te criam uma impressão de 'Eu não sou bom nisso'". Deste modo, entende-se que com o uso da internet e das tecnologias o aprendizado é mais democrático e individualizado. Isso por si só, traz e continuará trazendo, diversos benefícios em todos os níveis de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, MEC/SEB, 2007.

_____. Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: parâmetro curricular nacional de língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10ª edição, São Paulo: Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. In: Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo. Cortez, 2002.

_____; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 20ª ed., São Paulo: Cortez, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. "O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In:" VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.

LA TAILLE, Yves – Ensaio sobre o Computador na Educação. São Paulo, Iglu, 1990.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. 12 ed. São Paulo: Papirus. 2006.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. p.

73-86. Papiros, 2007.

_____. Desafios da Televisão e do Vídeo à Escola. Texto de apoio ao programa salto para o Futuro da TV Escola no módulo TV na Escola e os Desafios de Hoje – 25/06/2002. Fórum Temático.

_____. Desafios na Comunicação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Estação online: a "ciberescrita", as imagens e a EAD. In: SILVA, Marco (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003

PAPERT, S. A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais, 2001. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky .

RODRIGUES. Nelson. Da mistificação da escola à escola necessária. 11ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. Tradução de Enarni F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Uma educomunicação para a ciadadania. (s/d) Disponível em <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf> -

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

_____. Letramento: Um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. IN. De Olho nas Metas 2010 - Meta 2. 2010. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1387/por-uma-alfabetizacao-ate-os-oito-anos-de-idade/.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação nº 25 Jan /Fev /Mar /Abr 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/.

TAPSCOTT, Don. Geração Digital: A Crescente e Irreversível Ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. Tradução de Claudia Schilling, 3ª ed., 6ª impressão, São Paulo: Ática, 1985.

VALENTE, José Armando. Logo: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: Ed. McGraw-Hill. 1998.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. (s/d) Disponível em http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf .

RESUMO

A infância é um período marcado por descobertas, experimentações e interações constantes com o mundo ao redor. Nesse contexto, a brincadeira se apresenta como uma linguagem própria da criança, uma forma natural de expressão, aprendizado e desenvolvimento. Longe de ser apenas uma atividade de entretenimento, o brincar carrega um profundo valor pedagógico, sendo reconhecido por educadores, psicólogos e teóricos da educação como elemento central na formação integral da criança.

Na Educação Infantil, etapa inicial da Educação Básica, a brincadeira deve ser entendida como eixo estruturante das práticas pedagógicas, pois é por meio dela que as crianças desenvolvem competências cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Segundo Vygotsky (2001), o brincar permite que a criança internalize normas, regras sociais e conceitos abstratos de maneira significativa. Piaget (1975), por sua vez, aponta que a brincadeira é um reflexo do pensamento simbólico e da capacidade de representação, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo.

Este artigo busca refletir sobre a relação entre as brincadeiras e os processos de aprendizagem na Educação Infantil, destacando sua importância como instrumento pedagógico e meio de desenvolvimento integral. A proposta é discutir, à luz de referenciais teóricos e experiências práticas, como o brincar pode (e deve) ser ressignificado no ambiente escolar, garantindo à criança o direito à infância e à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: brincadeira; aprendizagem; educação infantil; desenvolvimento infantil; pedagogia lúdica.

ABSTRACT

Childhood is a period marked by discoveries, experimentation, and constant interaction with the surrounding world. In this context, play emerges as a unique language of the child—a natural form of expression, learning, and development. Far from being merely a recreational activity, play holds deep pedagogical value and is recognized by educators, psychologists, and educational theorists as a central element in the child's holistic development. In Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, play should be understood as the guiding axis of pedagogical practices, as it is through play that children develop cognitive, social, emotional, and motor skills. According to Vygotsky (2001), play enables children to internalize norms, social rules, and abstract concepts in a meaningful way. Piaget (1975) also points out that play is a reflection of symbolic thinking and the ability to represent, which are essential for cognitive development. This article aims to reflect on the relationship between play and learning processes in Early Childhood Education, highlighting its importance as both a pedagogical tool and a means of holistic development. The proposal is to discuss, through theoretical frameworks and practical experiences, how play can (and should) be re-signified in the school environment, ensuring children's right to both childhood and meaningful learning.

Keywords: play; learning; early childhood education; child development; playful pedagogy.

Introdução

A infância é um tempo singular na vida humana, marcado por intensas transformações, descobertas e aprendizagens que moldam a constituição do sujeito em suas múltiplas dimensões: cognitiva, emocional, motora, social e simbólica. Nesse período, o brincar ocupa um lugar privilegiado, sendo considerado não apenas uma atividade espontânea e prazerosa, mas uma linguagem própria da criança, por meio da qual ela interpreta

o mundo, estabelece relações e constrói conhecimentos. Desde as primeiras interações

com o meio, o ser humano manifesta curiosidade e desejo de explorar, e é justamente na brincadeira que essas potências se materializam de maneira lúdica, criativa e significativa.

Diversos estudos e teorias da Educação e da Psicologia do Desenvolvimento apontam o brincar como um eixo fundamental na construção do conhecimento infantil. Jean Piaget (1971), um dos principais teóricos do desenvolvimento cognitivo, defende que a brincadeira é expressão da inteligência prática da criança, e que, por meio do jogo simbólico, ela reconstrói a realidade e assimila o mundo ao seu modo. Para Piaget, as brincadeiras representam fases distintas do desenvolvimento, que vão do exercício sensório-motor à dramatização, permitindo à criança organizar sua experiência de forma autônoma.

Já para Lev Vygotsky (2001), o brincar tem um papel decisivo no processo de aprendizagem, pois é durante o jogo que a criança se afasta do imediato, internaliza regras e normas sociais e vivencia situações que exigem planejamento, memória, atenção e abstração. O autor introduz o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" para explicar que, na brincadeira, a criança atua além do que consegue realizar sozinha, explorando possibilidades que só seriam acessíveis com o apoio do outro — seja um adulto ou um par mais experiente. Dessa forma, o brincar é um espaço privilegiado para a mediação do conhecimento e a ampliação das potencialidades infantis.

No campo da educação, autores como Kishimoto (2007) e Oliveira (2002) reforçam a importância do lúdico na prática pedagógica, destacando que a brincadeira é não apenas um meio, mas um fim em si mesma, pois garante à criança o direito à infância, à expressão e à imaginação. Para Kishimoto, o brinquedo é um recurso cultural e histórico que, ao ser apropriado pela criança, adquire novos significados, tornando-se instrumento de aprendizagem e criação. A autora ainda argumenta que a valorização das brincadeiras na escola exige uma ruptura com práticas meramente instrutivas e uma reconfiguração do papel do educador, que deve se tornar mediador de experiências significativas e respeitadoras do tempo e do modo de ser da criança.

Neste sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento orientador da educação brasileira, reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, ao lado de conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A BNCC destaca que as práticas pedagógicas devem garantir contextos lúdicos e interativos nos quais as crianças possam vivenciar diferentes formas de brincar, criando vínculos, resolvendo conflitos, expressando sentimentos e elaborando compreensões sobre si e o mundo.

Apesar de seu reconhecimento teórico e legal, o brincar ainda enfrenta desafios em sua efetivação cotidiana nos contextos escolares. Em muitas instituições, especialmente nas que priorizam a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, o espaço para a brincadeira é reduzido ou instrumentalizado, sendo tratado como recompensa ou intervalo entre atividades "mais sérias". Esse reducionismo compromete a qualidade das experiências infantis e desconsidera o brincar como linguagem estruturante da infância, elemento essencial para a construção de aprendizagens significativas e duradouras.

Diante disso, este artigo propõe refletir sobre a estreita relação entre as brincadeiras e os processos de aprendizagem na Educação Infantil, compreendendo o brincar como direito, linguagem e estratégia pedagógica. A partir do diálogo com teóricos e práticas educativas, busca-se demonstrar como o lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental para a formação de sujeitos críticos, criativos, cooperativos e autônomos. Ao resgatar o valor da brincadeira na escola, reafirma-se o compromisso ético e político com uma educação que respeite a infância em sua essência e promova a aprendizagem em sua forma

mais plena e humana.

Segundo Kishimoto (2007, p. 27):

"A brincadeira não é apenas uma atividade própria da criança, mas uma forma privilegiada de conhecimento e expressão. Ela está relacionada ao mundo simbólico e à cultura, possibilitando que a criança organize suas experiências e dê sentido ao que vivencia. Quando brinca, a criança recria o real com base na fantasia, constrói hipóteses, negocia regras e exercita sua

autonomia. Portanto, a brincadeira precisa ser entendida como uma atividade séria, dotada de intencionalidade e potência educativa."

O BRINCAR COMO LINGUAGEM DA INFÂNCIA

Brincar é um direito assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e reconhecido como princípio fundamental para o desenvolvimento infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais documentos reforçam que a infância não deve ser vista apenas como um período de preparação para a vida adulta, mas como uma fase plena de sentido, com necessidades, expressões e formas de aprender que lhe são próprias. A brincadeira, nesse cenário, desponta como linguagem privilegiada da criança e meio essencial para a construção do conhecimento.

Brincar é uma forma de expressão integral da criança. É na brincadeira que ela interpreta o mundo, organiza suas experiências, internaliza regras e valores sociais e desenvolve habilidades fundamentais. Ao brincar, a criança simula situações da vida real e as reinventa sob sua perspectiva, transformando objetos, espaços e relações em algo novo. Ao fazer de uma caixa um carrinho, ou de um galho uma varinha mágica, a criança transcende o concreto e mergulha no simbólico, exercitando não apenas sua imaginação, mas também capacidades cognitivas como atenção, memória e resolução de problemas.

Kishimoto (2011) salienta que o brincar não é apenas uma atividade espontânea ou uma forma de entretenimento, mas uma prática que colabora diretamente na constituição do sujeito:

"Brincar é um modo de ser e estar da criança no mundo. É através da brincadeira que ela investiga, interpreta, se relaciona, transforma. Ao brincar, ela mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses, desafia-se e aprende. Por isso, é fundamental que o brincar seja compreendido como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil, e não como atividade secundária, acessória ou apenas de descanso" (KISHIMOTO, 2011, p. 35).

A brincadeira de faz de conta, por exemplo, oferece um campo fértil para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Ao brincar de casinha, escola, médico ou super-herói, a criança vivencia papéis sociais diversos, aprende a se colocar no lugar do outro, constrói noções de convivência e articula elementos da realidade com elementos da fantasia. Segundo Vygotsky (2001), essas experiências não são apenas projeções imaginativas, mas formas de internalização de regras e valores culturais. Ao assumir diferentes papéis, a criança exercita sua empatia, sua escuta e sua capacidade de negociação.

Além disso, atividades como jogos de tabuleiro, circuitos motores ou brincadeiras de roda trabalham aspectos importantes do desenvolvimento motor e cognitivo. Enquanto corre, pula ou se equilibra, a criança aprimora sua coordenação, percepção espacial e controle corporal. Da mesma forma, ao esperar sua vez em um jogo ou seguir instruções coletivas, ela exercita a atenção, a paciência e o respeito pelas regras sociais. É nesse sentido que a escola deve ser compreendida como um espaço que respeita, promove e valoriza o brincar em suas múltiplas dimensões. Incorporar a brincadeira como parte intencional do projeto pedagógico significa reconhecer sua função formadora e integradora. No entanto, isso exige um olhar atento do educador, que precisa planejar ambientes ricos em estímulos, pro-

por desafios significativos e mediar as interações com sensibilidade e escuta ativa.
Como pontua Sarmento (2003), a infância deve ser tratada como uma categoria social e histórica dotada de cultura própria. E a brincadeira é expressão viva dessa cultura. O autor afirma:

"A criança, quando brinca, afirma sua identidade e sua forma singular de habitar o mundo. O brincar é resistência e criação. É através dele que a criança constrói significados próprios e estabelece diálogos com os adultos, com seus pares e com os espaços que ocupa. Negar o brincar é negar a infância em sua essência" (SARMENTO, 2003, p. 44).

Portanto, garantir o direito ao brincar vai muito além de permitir que a criança tenha momentos de lazer. Trata-se de reconhecer a ludicidade como linguagem de aprendizagem e ferramenta indispensável na formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. A Educação Infantil que compreende essa premissa é

capaz de ofertar experiências significativas, respeitosas e transformadoras, que articulam o desenvolvimento das dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais da criança.

BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL

A aprendizagem na Educação Infantil acontece de maneira indissociável das experiências afetivas, sociais e lúdicas vividas pela criança no cotidiano escolar. Esse processo não se restringe à aquisição de conhecimentos formais, mas abrange o desenvolvimento global do sujeito, contemplando suas dimensões cognitivas, emocionais, físicas, sociais e culturais. A infância é, por natureza, um período de intensa curiosidade, investigação e experimentação, e é nesse cenário que a brincadeira se consolida como meio privilegiado de aprender.
Oliveira (2002) destaca que a aprendizagem só é efetiva quando há envolvimento emocional entre a criança e a atividade proposta. Segundo a autora, "a criança aprende quando se envolve, quando se sente pertencente à situação de aprendizagem, quando percebe que o que está fazendo tem sentido para si mesma" (OLIVEIRA, 2002, p. 49). Nesse sentido, a brincadeira se apresenta como um contexto altamente significativo para a criança, pois parte de seus interesses e motivações, ao mesmo tempo em que possibilita o exercício da autonomia, da imaginação e da criatividade.
Brincadeiras de faz de conta, como brincar de casinha, escola, super-heróis ou médicos, são extremamente ricas do ponto de vista pedagógico. Por meio delas, as crianças reproduzem e reelaboram situações vividas, exploram relações sociais, constroem narrativas e desenvolvem a linguagem oral e a escuta ativa. Além disso, ao assumir diferentes papéis e interagir com os colegas, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo a empatia e a capacidade de negociação.
Já as brincadeiras motoras — como correr, pular corda, brincar de amarelinha, dançar ou participar de circuitos — favorecem o desenvolvimento físico e motor, ao mesmo tempo em que contribuem para a consciência corporal e o controle dos movimentos. Tais atividades estimulam ainda o senso de direção, equilíbrio,

coordenação e ritmo, fundamentais para a aprendizagem da escrita e de outras habilidades escolares.
Os jogos com regras, por sua vez, apresentam uma dimensão cognitiva e social particularmente relevante. Em jogos como dominó, jogo da memória, pega- varetas, jogos de tabuleiro ou cooperativos, a criança precisa compreender e respeitar instruções, aguardar sua vez, lidar com a frustração de perder e aprender a comemorar a vitória dos colegas. Nesse processo, são mobilizadas competências como o raciocínio lógico, a atenção, o controle emocional e o respeito ao coletivo. Como aponta Kishimoto (1994, p. 80):

"O jogo infantil, além de favorecer a socialização, promove o desenvolvimento da inteligência, pois coloca a criança diante de problemas que ela precisa resolver. A cada nova rodada, ela elabora estratégias, ajusta suas ações, testa hipóteses e amplia suas capaci-

dades cognitivas".

Essas práticas lúdicas ganham ainda mais força quando são integradas intencionalmente ao planejamento pedagógico. Um estudo conduzido por Santos (2019), em escolas públicas de diferentes regiões do Brasil, evidenciou que crianças expostas regularmente a atividades lúdicas, mediadas por professores comprometidos com o universo infantil, apresentaram melhor desempenho em tarefas de leitura, escrita e resolução de problemas matemáticos. A pesquisa concluiu que o uso sistemático da ludicidade, articulado a objetivos pedagógicos claros, é um fator decisivo no processo de alfabetização e letramento.

A relevância dessa abordagem se expressa ainda nos depoimentos de professores e gestores escolares. Muitos deles relatam que crianças inseridas em contextos lúdicos demonstram maior interesse pelas atividades escolares, maior disposição para o convívio social e maior autonomia para resolver conflitos cotidianos. O brincar, nesse sentido, funciona como uma ponte entre o mundo subjetivo da criança e os saberes culturalmente construídos que a escola pretende transmitir.

Essa perspectiva é reforçada por Vygotsky (2001, p. 120), que afirma:

"A brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. Nela, a criança é mais do que é no momento real; é, por assim dizer, maior do que sua idade habitual, comporta-se além do seu comportamento cotidiano. Por isso, a brincadeira não é o reflexo da realidade, mas a superação dela".

Portanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam atravessadas pelo lúdico. Brincar não é apenas um direito garantido, mas uma necessidade de desenvolvimento, uma condição de aprendizagem e uma maneira própria que a criança tem de se apropriar do mundo. Quando o educador compreende e valoriza o brincar em suas múltiplas dimensões, torna- se capaz de oferecer experiências significativas que fortalecem o desejo de aprender, respeitando o tempo, o corpo e a linguagem singular da infância.

O PAPEL DO EDUCADOR E O PLANEJAMENTO DO BRINCAR

Na Educação Infantil, o educador ocupa uma posição de extrema relevância na mediação entre o brincar e a aprendizagem. Seu papel vai além de propor atividades ou supervisionar momentos lúdicos: ele deve ser um observador sensível, capaz de escutar as crianças com atenção genuína, interpretar suas intenções durante o brincar e, a partir disso, planejar intervenções que enriqueçam, ampliem e qualifiquem essas experiências. Essa escuta atenta e respeitosa permite ao educador acessar os desejos, as curiosidades e os conflitos infantis, transformando o espaço escolar em um lugar de diálogo e descoberta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa concepção ao estabelecer que a Educação Infantil deve garantir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer- se. Todos esses direitos, direta ou indiretamente, se concretizam por meio do brincar — entendido não apenas como atividade recreativa, mas como eixo estruturante da prática pedagógica. Como afirma a BNCC (BRASIL, 2017, p. 35), "a brincadeira deve ser compreendida como uma forma privilegiada de

expressão, comunicação e aprendizagem das crianças, além de constituir-se como um direito."

Nesse contexto, o professor deve ser um curador de experiências, alguém que constrói intencionalmente ambientes ricos, desafiadores e estimulantes, nos quais as crianças possam se expressar com liberdade, explorar materiais variados e vivenciar múltiplas linguagens. Isso implica disponibilizar blocos, tecidos, tintas, livros, brinquedos não estruturados, instrumentos musicais, materiais da natureza e tudo o que possa ampliar o repertório sensorial, expressivo e simbólico da criança. Mas mais do que ofertar objetos, o professor precisa criar espaços afetivos de segurança e confiança, onde

as crianças se sintam encorajadas a experimentar, errar, recomeçar e construir saberes a partir da interação com o outro e com o meio.

Além disso, o planejamento das atividades lúdicas deve considerar os interesses genuínos das crianças, suas trajetórias pessoais, suas formas de pensar e agir, bem como seu contexto sociocultural. Uma brincadeira inspirada em festas populares, por exemplo, pode ser o ponto de partida para trabalhar ritmos, cores, narrativas orais e tradições locais. Um faz de conta de "feirinha" pode despertar no grupo a vontade de explorar números, valores, alimentos e práticas sociais. O cotidiano, quando ouvido com atenção, é cheio de pistas para a criação de experiências educativas significativas.

Como afirmam Barbosa e Horn (2008, p. 37), "o brincar é um modo de ser da criança no mundo, e, quando bem mediado, torna-se um meio de conhecer, de sentir e de pensar". Essa perspectiva nos convida a romper com a visão que separa, de forma rígida, o brincar do aprender. Não se trata de alternar momentos "sérios" de aprendizagem com "momentos livres" de brincadeira, mas de reconhecer o potencial educativo presente no próprio ato de brincar — quando este é compreendido como linguagem legítima da infância e tratado com a seriedade que merece.

Uma prática pedagógica comprometida com o brincar envolve também a escuta das múltiplas expressões da criança: o gesto, o olhar, o silêncio, a fala improvisada, o desenho, a performance corporal. Tudo isso comunica desejos e pensamentos. Ao interpretar esses sinais, o educador se torna capaz de construir pontes entre o universo infantil e os objetivos pedagógicos. Por exemplo, se um grupo está envolvido em uma brincadeira de construção de

cidades com blocos e caixas de papelão, o professor pode propor a criação de mapas, a escrita de placas, a contagem de "casas", promovendo aprendizagens em linguagem e matemática a partir do que é significativo para a criança.

Essa mediação requer formação, sensibilidade e flexibilidade. Não basta conhecer técnicas: é preciso acreditar na potência do brincar e respeitar o tempo da infância. Como observa Larrosa (2002, p. 157), "educar é, antes de tudo, uma experiência de encontro; um encontro com o outro, com seus modos próprios de ver e estar no mundo, com sua diferença." Nesse encontro, o brincar é a linguagem que a criança oferece para narrar seus mundos possíveis — e cabe ao educador traduzir esses mundos em caminhos de aprendizagem.

Assim, o brincar deve ser visto como ferramenta potente e transformadora da prática educativa, capaz de articular o conteúdo escolar com os afetos, os sentidos e as experiências da criança. Ao integrar o lúdico de forma planejada, reflexiva e sensível, o educador contribui para que o aprender aconteça de maneira prazerosa, ativa e significativa. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de criar condições para que a criança se reconheça como sujeito de direitos, protagonista de sua própria história, e autor do conhecimento que constrói ao brincar.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar de sua importância, a brincadeira ainda é, muitas vezes, subvalorizada no cotidiano escolar. Pressões por resultados imediatos, visões adultocêntricas da infância e currículos engessados são obstáculos que precisam ser enfrentados. É necessário, portanto, repensar práticas pedagógicas, investir na formação dos professores e na criação de políticas públicas que assegurem o direito ao brincar como componente essencial do desenvolvimento infantil.

A pandemia de COVID-19, por exemplo, evidenciou a importância do brincar para o bem-estar emocional das crianças e escancarou a desigualdade de acesso a espaços e materiais lúdicos. Esse cenário reforça a urgência de incluir o brincar como prioridade nos currículos e nas ações pedagógicas.

CONCLUSÃO

Encerrar uma reflexão sobre a relação entre brincadeira e aprendizagem na Educação

Infantil exige mais do que reafirmar sua importância — é preciso reconhecer o brincar como um direito fundamental, um modo de existir na infância e uma forma legítima de construção do conhecimento. A brincadeira, tão frequentemente subestimada em ambientes escolares marcados pela rigidez de rotinas ou pela antecipação de conteúdos formais, é, na verdade, uma das linguagens mais sofisticadas e potentes da criança. Ela não é apenas um passatempo ou um intervalo entre as "atividades sérias", mas o próprio território onde essas atividades ganham sentido, emoção e permanência.

Ao brincar, a criança se move entre o real e o imaginário, recria o mundo à sua maneira e se apropria de experiências que contribuem para a construção de sua identidade, de suas relações sociais e de seu pensamento. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34), "as crianças aprendem não apenas o que se ensina, mas o que vivem, o que experimentam, o que fazem sentido em sua trajetória diária." Nesse sentido, brincar é viver — e aprender é inseparável desse viver com intensidade e liberdade.

Na prática pedagógica da Educação Infantil, o educador que compreende a brincadeira como eixo estruturante de sua atuação transforma a sala de aula em um espaço de escuta ativa, de acolhimento e de descoberta. Ele não apenas observa o brincar: ele participa, provoca, questiona e amplia as possibilidades de ação e reflexão das crianças. Ele entende que, ao brincar de casinha, por exemplo, a criança revisita papéis sociais, ensaia conflitos, experimenta afetos. Ao brincar de construir, desenvolve habilidades motoras, noções espaciais e lógicas. Ao brincar de cuidar, de transformar objetos, de contar histórias, ela investiga o mundo, reelabora sua experiência e aprende com o corpo, com a emoção e com o pensamento.

Educar brincando não é, portanto, abdicar do planejamento ou da intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, é um ato profundamente comprometido com a infância e com o desenvolvimento integral, pois considera os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e físicos de forma integrada. Trata-se de investir em práticas que valorizem a curiosidade, a escuta, a cooperação, a criatividade e o prazer em aprender — elementos essenciais para a formação de

sujeitos autônomos, críticos e sensíveis. Como lembra Nunes (2018, p. 88), "educar com ludicidade é dar à criança o direito de aprender com alegria, de errar sem medo, de se desenvolver em sua inteireza."

A escola, nesse contexto, deve ser um território onde o brincar aconteça de forma segura, livre, respeitosa e intencional. Um espaço onde o tempo da infância seja respeitado, onde a cultura da criança seja reconhecida como legítima e onde os processos de aprendizagem estejam conectados às vivências e interesses do grupo. Integrar a brincadeira ao currículo escolar é mais do que uma escolha metodológica: é um compromisso ético e político com a infância.

É importante lembrar que brincar não é apenas uma prática da Educação Infantil. O valor do lúdico na aprendizagem precisa ser reconhecido ao longo de toda a trajetória escolar. No entanto, é na primeira infância que esse valor se mostra mais evidente e estruturante. Nesse período, a criança constrói as bases para sua relação com o conhecimento, com o outro e consigo mesma. Por isso, negar- lhe o direito ao brincar é, em certa medida, negar-lhe o direito de se desenvolver de forma plena e saudável.

Como sintetiza Kishimoto (2011, p. 25), "brincar é o modo como a criança transforma o mundo em experiência própria." Ao permitir que as crianças brinquem, criem, explorem e experimentem, a escola se torna um lugar de infância e de futuro. Um lugar onde as sementes da curiosidade e da imaginação se transformam em conhecimento vivo, em pensamento crítico e em práticas mais humanas de convivência.

Conclui-se, portanto, que a brincadeira não é acessório, nem distração, nem perda de tempo. É ato pedagógico, direito da criança e ferramenta de transformação social. Ao defender o brincar como linguagem da infância, o educador não apenas ensina — ele reconhece, acolhe e respeita o que há de mais autêntico e potente no processo de aprender. Investir na brincadeira é, assim, investir na construção de um mundo mais justo, afetuoso e criativo, começando pelas mãos pequenas que moldam blocos de papelão, narram histórias inventadas e desco-

brem o mundo com olhos encantados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do tempo e do espaço na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 03 jun. 2025.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1996.

NUNES, Lúcia Helena Oliveira. Educação infantil e ludicidade: práticas educativas com jogos e brincadeiras. Campinas: Papirus, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SANTOS, Adriana dos. Brincadeiras e aprendizagem na Educação Infantil: um estudo em escolas públicas brasileiras. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RESUMO

A imaginação e a fantasia são fundamentais para o pensamento criativo, e contar histórias é uma das formas de arte mais antigas ligadas à natureza humana. Esta pesquisa investigará a arte de narrar histórias como uma performance, enfatizando a importância do meio digital para influenciar a atuação do contador de histórias. Ademais, vale ressaltar que a narração em tempo real possui características do tempo presente, evidenciadas pela sincronia entre as ações do narrador e as reações dos ouvintes, permitindo uma interação recíproca. Durante a atuação do narrador, os contadores de histórias e os ouvintes compartilham experiências únicas em um momento de plena cumplicidade, algo que apenas a narração oral ou presencial pode proporcionar. A arte de contar histórias é considerada um exemplo para a construção de ambientes.

Palavras – chave: Contação de histórias. Narrador. Imaginação. Fantasia.

ABSTRACT
Imagination and fantasy are central to creative thinking, and storytelling is one of the oldest art forms linked to human nature. This research will investigate the art of storytelling as a performance, emphasizing the importance of the digital medium to influence the performance of the storyteller. Furthermore, it is worth mentioning that real-time narration has characteristics of the present time, evidenced by the synchrony between the narrator's actions and the listeners' reactions, allowing reciprocal interaction. During the narrator's performance, storytellers and listeners share unique experiences in a moment of full complicity, something that only oral or face-to-face narration can provide. The art of storytelling is considered an example for the construction of environments.

Keywords: Storytelling. Narrator. Imagination. Fantasy.

INTRODUÇÃO
Desde os primórdios da humanidade, contar histórias é uma das formas mais poderosas de comunicação. Antes mesmo da escrita, nossos antepassados se reuniam em torno do fogo para compartilhar narrativas que explicavam o mundo, transmitiam valores e preservavam memórias. Contar histórias é, portanto, uma arte ancestral, essencial para a construção da cultura, da identidade e das relações humanas.
A arte de narrar vai muito além de simplesmente relatar fatos. Ela envolve emoção, ritmo, intenção e conexão. Um bom contador de histórias sabe como envolver o ouvinte, despertar sua imaginação e tocar suas emoções. Seja por meio da literatura, do teatro, do cinema ou da oralidade, as histórias moldam nossa visão de mundo, ensinam, encantam e transformam.
Neste contexto, compreender os elementos fundamentais da narrativa — como enredo, personagens, ambiente e conflito — é o primeiro passo para dominar essa arte. Mais do que técnica, contar histórias exige sensibilidade, empatia e criatividade. Esta introdução é um convite para mergulhar no universo das narrativas e descobrir como a arte de contar histórias continua tão viva, atual e necessária como sempre foi.
Como justificativa para a escolha do tema, surgiu o interesse em realizar um estudo sobre a Contação de histórias infantis na educação infantil, uma vez que percebi a necessidade das crianças em “viajar” para um mundo imaginário e divertido.
Muitas crianças se apegam a dispositivos eletrônicos e acabam perdendo seu mundo mágico, crescendo, assim, em uma dura realidade. É bastante interessante que as crianças tenham acesso a histórias infantis desde cedo, pois isso contribui de forma significativa para o desenvolvimento da aprendizagem.
Este trabalho tem como objetivo sensibilizar

os leitores de literatura infantil sobre a importância de ouvir e contar histórias para o desenvolvimento da linguagem e socialização, bem como para despertar o interesse pelos livros e o hábito da leitura. A pesquisa bibliográfica e as experiências em sala de aula constituem a metodologia empregada. Há quem defenda que embalar os bebês ainda no ventre materno com a melodia da voz da mãe e a Contação de histórias ajuda a familiarizar

a criança com os mecanismos narrativos, além de promover a proximidade e o afeto associados ao ato de contar histórias.
De certa forma, essas ações já estão incorporadas às estratégias de formação de leitores. Além do que foi mencionado, é sabido que a história contada, seja por escrito ou oralmente, também nos possibilita aquisições em diferentes níveis. Isso significa que contar histórias para as crianças traz benefícios, pelo menos, nas esferas psicológica, pedagógica, histórica, social, cultural e estética.
Quando escutam uma narrativa, as crianças (e o público em geral) experimentam psicologicamente as ações, os desafios e os conflitos que a compõem. Essa experiência, por meio do empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções propostas ao longo da história contribui significativamente para expandir o repertório de conhecimento da criança, tanto sobre si mesma quanto sobre o mundo.
E tudo isso contribui para a formação da personalidade! Quando a criança entra em contato com uma obra de arte, como a literatura, ela se envolve em uma atividade pedagógica, ainda que a narração oral ou o texto literário não tenha essa finalidade. Porém, como muitas vezes desejam os educadores e as instituições de ensino, essa vivência abrangente do "aprender" nem sempre é de fácil interpretação.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

As constantes transformações na educação e a crescente preocupação em formar o aluno de maneira integral — ou seja, como um indivíduo autônomo, crítico e consciente de seu papel na sociedade — evidenciam a importância da leitura nos processos de aprendizagem. Isso se deve ao fato de que, por meio da leitura, é possível aprender a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil oferece. Ao saber interpretar, o ato de criticar ocorre automaticamente.
A história aborda relações e circunstâncias reais em seu mundo fictício, que a criança não consegue compreender sozinha. Nesse cenário, a Contação de Histórias proporciona ao leitor, além do aspecto estético, o aspecto pedagógico, permitindo que ele desenvolva suas habilidades intelectuais sem a necessidade de montar e desmontar palavras ou decodificar símbolos. Essa aquisição de conhecimento pode ocorrer tanto por meio da audição — ao escutar uma história,

uma música ou uma poesia — quanto pela leitura, quando já possui essa habilidade. Oliveira (1996, p. 27), afirma que:

A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico: outro, para o psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura infantil tem uma magia e um encantamento capazes de despertar no leitor todo um potencial criativo. É uma força capaz de transformar a realidade quando trabalhada adequadamente com o educando.

As palavras referendadas acima pela autora enfatizam a importância da Literatura Infantil na vida das crianças como leitores iniciantes, não apenas de maneira escrita – nos livros -, mas também de forma oral –por meio da Contação de histórias.
Então, quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras por meio da literatura infantil e da maneira expressiva de contar histórias, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, está

com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. (FINK, 2001, p. 17).

A Contação de histórias vai além disso; é tornar mágico o que pode ser considerado monótono na escrita, é saber conduzir a criança ao mundo da imaginação e trazê-la de volta ao mundo real. Portanto, para estabelecer essa conexão entre os fatores, o contador, primeiramente, precisa ser um bom leitor. Como o contador de histórias é um leitor ávido e tem um amplo conhecimento da Literatura Infantil, ele pode expressar seu amor pelos livros e estabelecer uma conexão significativa com o público por meio da leitura, utilizando novas técnicas para tornar a atividade de contar histórias mais interessantes. E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário de a criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82).

O essencial é atuar como um contador de histórias, sem medos, sem dúvidas e, principalmente, com paixão pelo que se faz. Góes (1991) ressalta que a literatura proporciona deleite, entretenimento, instrução e educação às crianças.

Contudo, o prazer deve ser priorizado; caso contrário, a arte não será vista como literária, mas sim didática. Há um equilíbrio entre os dois extremos: o literário e o didático. Coelho (1987, p.25) sustenta que:
[...] como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia.

Apesar de pertencerem a uma sociedade sem escrita, eles mantinham as histórias transmitidas por seus parentes e se esforçavam para preservar essa tradição. Para aquela comunidade humilde, era uma atividade prazerosa, e cada pessoa tinha seu próprio jeito de contar. O encantamento pelas narrativas levou à formação de uma extensa corrente que se espalhou por todo o mundo.

Vários pesquisadores se engajavam nessa arte de ouvir e transcrever as histórias para depois contá-las. No Brasil, também a partir do século XIX vários escritores como Sílvio Romero, Mario de Andrade, Afrânio Peixoto, entre outros se destacavam com suas coletâneas. Entre os contemporâneos temos como exemplo, Ricardo Azevedo, Ana Maria Machado que passou a incluir as ilustrações para transcrever as histórias (FARIA 2008, p. 23).

Os livros voltados para as crianças eram na sua maioria escritos por professores, mas totalmente engajados nas práticas pedagógicas sociais e ao ensino de bons hábitos e eram considerados livros literários de baixo valor (Alves, 2002 – 2009).
Esses livros eram escritos em várias línguas geralmente vindos de escritores Europeus. Com o passar do tempo os professores perceberam a importância de se escrever uma literatura brasileira, com cara e valores nacionais, não bastava que o tradutor dos livros estrangeiros fosse brasileiro, mas que essa literatura tivesse sentimentos próprios de seu povo. Dentro dessa perspectiva destacavam-se vários escritores como: José Veríssimo e Olavo Bilac, como um dos "maiores exemplos da literatura escolar do Brasil" (SANDRONI, 1987, p.42).

Como consequência, os contos populares passaram a refletir o folclore brasileiro, a vida cotidiana e a imaginação dos povos africanos e indígenas. Segundo o narrador, as histórias começaram a se transformar, tanto as escritas quanto as orais, passando a ser interpretadas em forma de versos. (BRASIL, 2006, p. 48)
As histórias têm um papel fundamental no crescimento psicológico, cultural e intelec-

tual da criança, funcionando como um meio de conexão entre o mundo real e o imaginário, além de promoverem maneiras de interpretar as situações da vida e um exercício constante de aprender a ouvir, compreender e, posteriormente, expressar o que foi assimilado.

Ao selecionar uma história para contar, o mediador deve se envolver com ela; em outras palavras, "Viver a história significa percorrer seus cenários e estar rodeado por suas imagens" (Ribeiro 2001, p75). Assim, ele poderá compreender a história e inventar os personagens de forma livre antes de começar a contar, com o intuito de incentivar e ajudar no crescimento da imaginação e da habilidade de falar da criança.

Enquanto a criança ouve a história, seus olhos exploram as ilustrações, que instantaneamente conferem novos sentidos ao momento descrito, estimulando a imaginação e uma compreensão mais profunda dos acontecimentos. Cada criança formará suas próprias imagens mentais, o que lhe proporcionará prazer ao escutar.

"A janela é, já que, uma técnica dos ilustradores para ampliar o espaço da narrativa, mostrando cenas diferenciadas e expressivas, ou fazendo o leitor" ver de fora". O que se passa dentro do cômodo em que acontece a história. E dá ao educador a oportunidade de conversar com as crianças sobre o que dizem esses dois espaços, ampliando a competência em leitura de imagem (FARIA 2008, p.50).

O sabor evoca tempos antigos e, mesmo com os avanços tecnológicos, sempre ouvimos uma história com renovado interesse e prazer. Todos, tanto adultos quanto crianças. Assim, o autor nos faz acreditar que a arte de contar e ouvir histórias está mais viva do que nunca. Embora haja avanços tecnológicos, o prazer de ouvir histórias contadas presencialmente nunca será substituído.

Nesse sentido, Sisto (2005) corrobora com Dantas (2010) ao destacar que a história a ser contado preciso contemplar um espaço lúdico, sem levar em conta o didatismo e a lição de moral: "mas quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento" (SISTO, 2005: 03).

Assim, a arte de contar histórias no século XXI, envolve o resgate da ludicidade, sem a qual não há lugar para espaços de encantamento e desenvolvimento de pessoas. Nessa nova perspectiva, Weschenfelder (2003) ensina que:

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 o novo ator da comunicação, agora ligado aos neurônios digita, já dividem o mesmo hipertexto numa situação inédita de interatividade e receptividade, em que todas as formas de vozes produzem o mega texto, produto de um empreendimento coletivo. (WESCHENFELDER, 2003: 37).

Falar sobre a arte de contar histórias na era digital exige uma mudança nas formas de aprendizado. É importante considerar que, desde o início do século XXI, crianças e jovens estão envolvidos em um universo imaginário criado pelas novas tecnologias, cujas produções culturais são veiculadas por meio do computador: Internet, DVD ROM, CD-ROM (com livros ilustrados e histórias narradas), entre outros. A destreza dos novos comunicadores ao utilizar o meio digital indica que as instituições de ensino e os promotores culturais devem considerar essa nova forma de linguagem. Não por sua presença, mas por ser um recurso fundamental e essencial no contexto educacional e cultural.

Benjamin (1985) indica que a criação da imprensa foi o elemento responsável pelo "declínio da narração". Nesse sentido, acredita que a narração de histórias está com os dias contados, pois os meios de comunicação,

aliados ao progresso tecnológico, estão se encarregando de enfraquecer sua importância. Conforme Benjamin (1985):

A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. De acordo com o autor, "quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação" (BENJAMIN, 1985: 203).

Os contadores de histórias contemporâneos rompem com o paradigma do qual a narrativa presencial, segundo Benjamin (1985) está se extinguindo e que a figura do narrador "só se torna plenamente tangível" (BENJAMIN, 1985: 198) se estiverem presentes a imagem do camponês sedentário e do marinheiro comerciante. Nas palavras de Busatto (2006: 29):

O contador de histórias encontra-se inserido no contexto de uma cultura letrada, se apropria da escrita, da impressão e das novas tecnologias fazendo dessa arte, também, sua profissão. Frequenta encontros de narração oral buscando novidades na área, se prepara para a apresentação ajustando-se ao espaço físico e a um público específico.

A arte de contar histórias induz os ouvintes a enfrentar seus erros e a compreender seus próprios sentimentos. Em vista disso, a formação do leitor deve

ser pensada com base na sua relação com os aspectos culturais, ou seja, com os valores que lhe serve como referência.

Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educados, embasada num caráter técnico científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição. (SUBTIL, 2012, p. 127).

De certa forma, desde a lei n. 5.692/71, a prática artística foi obrigatoriamente incluída no currículo, o que garantiu à disciplina que temos hoje o seu espaço. No entanto, a autora destaca a questão da polivalência e da ênfase na expressão e comunicação impostas, deixando de lado,

CONCLUSÃO

A arte de contar histórias é uma poderosa ponte entre a fantasia e a realidade, despertando a imaginação e alimentando a criatividade desde os primeiros anos de vida. Ao narrar histórias, especialmente no contexto da Literatura Infantil, o contador de histórias não apenas transmite conhecimentos, mas também promove experiências emocionais, simbólicas e culturais que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças.

A imaginação e a fantasia, nesse processo, não são apenas formas de fuga, mas ferramentas essenciais para explorar o mundo, resolver conflitos e construir sentidos. Contar histórias, portanto, é mais do que entreter: é um ato de arte, de educação e de humanização.

Primeiramente, contar histórias ajuda a formar o leitor; depois, usa a magia da Literatura Infantil como ferramenta para começar a jornada da leitura desde a infância.

O sucesso nesse aspecto depende da relevância da voz, das pausas, da variação rítmica, da interação entre narrador e ouvinte e do impacto que a narrativa pode causar em quem escuta.

Todos esses fatores têm o poder de despertar o interesse das crianças pela leitura. Sempre buscando entender os interesses das crianças em relação às histórias em cada faixa etária e as fases de desenvolvimento do leitor em que a criança se encontra. Assim, ao introduzir uma prática tão envolvente quanto a narração de histórias, acredita-se estar contribuindo de forma significativa para mudar o panorama preocupante da qualidade da leitura no Brasil, incentivando o

leitor em potencial ou iniciante. São privilegiados aqueles que entendem que o futuro da humanidade depende de como educamos e preparamos as crianças que nos são confiadas.

Logo, é fundamental contar histórias de maneira expressiva para incentivar o início da leitura, de modo que o ouvinte se sinta atra-

ído e interaja diretamente com elas. Ao entrar em contato com livros infantis, a criança aprende sobre si mesma, sobre os adultos e sobre como viver em sociedade, sem precisar abandonar seu mundo infantil cheio de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia. No âmbito educacional, as leituras realizadas em sala de aula eram voltadas às práticas pedagógicas, continuando a ser assim. Entretanto, é responsabilidade do professor que media as histórias repensar essas ideias e transformar esses momentos em algo mais significativo. Que as palavras possam ecoar em sua sala de aula de forma prazerosa e significativa para você e para quem as escuta, criando uma ligação entre o que está sendo ensinado e a beleza de uma boa história.

REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos grandes segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). Janeiro – Ministério da Educação, 2001.

BRASIL, Secretaria de educação à distância. Práticas de leitura e escrita/ Maria Angélica Freire de Carvalho, Rosa Helena Mendonça (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e Contação de Histórias. Viçosa – MG, CPT, 2006.

FARIA Maria Alice. Como usar a literatura infantil na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P. 135 150.

LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: ed. 34, 2000.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Leitura Prazer: Interação Participativa da Criança com a Literatura Infantil na Escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

SANDRONI, Laura. De Lobato a Bojunga: as reinações renovadas. Rio de janeiro: Agri, 1987.

WESCHENFERDER, Eládio Vilmar; Burlamaque, Fabiane Verardi. Bando de Letras: nem campesinos, nem marinheiros. In:

. Leitura dos espaços e espaços da leitura. Passo Fundo: UPF, 2009.

. Contar histórias: vozes contagiantes da narrativa presencial. In

: Questões de literatura para jovens. Passo Fundo: UPF, 2005.

INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E EQUITATIVA

FABRICIA FERREIRA LEITE

RESUMO
Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão escolar no Brasil, destacando a importância de garantir o direito à educação a todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. Com base em uma revisão bibliográfica, são discutidas as políticas públicas, legislações e práticas pedagógicas voltadas à educação inclusiva, evidenciando a evolução histórica do conceito de inclusão e o papel essencial da escola como espaço acolhedor, equitativo e respeitoso à diversidade. O texto ressalta a relevância da formação continuada dos professores e da atuação conjunta entre gestores, educadores, famílias e comunidade para assegurar um ambiente acessível e inclusivo. Embora haja avanços legais, a inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos como a falta de infraestrutura adequada, escassez de materiais adaptados e insuficiente preparo docente. No entanto, experiências exitosas mostram que tais barreiras podem ser superadas com o uso de tecnologias assistivas, estratégias pedagógicas inovadoras e a construção de uma cultura escolar colaborativa e sensível às diferenças. Conclui-se que a inclusão deve ser compreendida como um compromisso ético e social, e não apenas como uma exigência legal, exigindo ação constante, reflexão crítica e o envolvimento de todos os atores do processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar, educação inclusiva, políticas públicas, diversidade, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um dos princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, possam acessar, permanecer e se desenvolver no ambiente escolar, a inclusão não apenas cumpre uma função educacional, mas também reflete os valores de justiça e igualdade. O direito à educação está assegurado na Constituição Federal de 1988, que considera a educação um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros, estabelecendo que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" (Art. 205). Esse direito é ainda reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), que, em seu artigo 4º, determina que a educação deverá ser oferecida sem discriminação, de modo a garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Em um contexto onde a diversidade é uma característica intrínseca à sociedade, o direito à educação é um pilar essencial para a formação de cidadãos plenos, respeitosos e ativos.

A educação inclusiva emerge como uma resposta a essas questões, propondo um modelo que elimina as barreiras que impedem a plena participação de todos os estudantes, promovendo o acesso ao ensino de qualidade. A educação inclusiva não é apenas a adaptação de uma educação tradicional para atender necessidades específicas, mas a criação de um sistema educacional que seja, desde sua estrutura e organização, capaz de respeitar e valorizar a diversidade humana. Ela se alicerça na ideia de que a escola deve ser um espaço que reconhece e celebra as diferenças, desenvolvendo metodologias pedagógicas flexíveis, adaptadas às variadas necessidades dos alunos, para promover um aprendizado significativo para todos.

Historicamente, a educação especial esteve segregada da educação regular, sendo oferecida em escolas ou classes especiais, que ficavam isoladas das instituições de ensino convencionais. A educação para alunos com deficiência era frequentemente vista como uma necessidade separada, com metodologias e currículos distintos, os quais, na maioria das vezes, não se integravam ao ensino regular. Esta separação refletia, em muitos casos, a visão de que alunos com deficiência não seriam capazes de aprender junto aos demais estudantes. As crianças com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, eram excluídas do processo escolar formal

e, quando incluídas, eram constantemente subestimadas em suas capacidades.

No entanto, as últimas décadas marcaram uma mudança substancial nesse paradigma educacional. As reformas nas políticas públicas, com ênfase na educação inclusiva, trouxeram uma nova abordagem sobre a educação de crianças com deficiência. A implementação de normas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, foi um marco crucial nesse processo. Este documento reforça o compromisso do Estado brasileiro com uma educação acessível, livre de discriminação e de qualidade para todos, enfatizando que a educação deve ser construída com base no princípio da igualdade, no respeito à diversidade e na garantia do direito de participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

A partir dessa perspectiva, a inclusão deixou de ser vista apenas como uma ação compensatória ou emergencial, passando a ser reconhecida como uma verdadeira política de direito. A inclusão escolar passou a ser uma estratégia para garantir que cada aluno pudesse ser acolhido em sua singularidade, considerando suas necessidades, habilidades e experiências de vida, para que seu processo de aprendizagem fosse o mais enriquecedor possível. As práticas pedagógicas passaram a ser adaptadas, e escolas passaram a buscar soluções mais inclusivas, como a adoção de tecnologias assistivas, o uso de metodologias diferenciadas e a promoção de ambientes mais acolhedores e colaborativos.

A escola inclusiva é aquela que, ao incorporar o princípio da diversidade, busca transformar a realidade escolar de forma que todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, possam aprender de maneira equitativa. Para isso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam flexíveis, adaptando-se às diferentes formas de aprendizagem. A diversidade no ambiente escolar não é vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade para enriquecer a prática pedagógica e as relações interpessoais. Assim, a escola inclusiva reconhece as diferenças e promove a aprendizagem de todos os alunos.

No entanto, a implementação plena de um sistema inclusivo encontra obstáculos significativos. A falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas é um dos principais desafios que impacta diretamente na inclusão. Muitas instituições de ensino ainda não possuem rampas de acesso, materiais pedagógicos adaptados, ou até mesmo salas de aula adequadas para o atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência. A escassez de recursos financeiros e a falta de apoio governamental em algumas regiões agravam esse cenário, dificultando a implementação de políticas inclusivas de maneira efetiva.

Além disso, a formação continuada dos docentes é um fator essencial para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. Para que o professor se torne um verdadeiro mediador do conhecimento e facilitador do processo de aprendizagem, ele precisa ser capacitado para entender as especificidades de cada aluno e aplicar metodologias pedagógicas adequadas a essas especificidades. No entanto, ainda há uma carência de programas de formação que contemplem a inclusão de forma ampla, abordando desde a adaptação do currículo até o uso de recursos de tecnologia assistiva. Essa deficiência de formação pode gerar resistências por parte de alguns profissionais da educação, que sentem-se despreparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula.

A resistência à inclusão por parte de alguns membros da sociedade, incluindo educadores, pais e até alunos, também representa um desafio significativo. Essa resistência, em muitos casos, está ligada à falta de conhecimento sobre o conceito e os benefícios da educação inclusiva, bem como a uma visão estigmatizada das pessoas com deficiência. Para superar essa resistência, é fundamental promover uma mudança cultural que leve à valorização da diversidade como um patrimônio social e educativo. Nesse sentido, a sensibilização de toda a comunidade escolar e a promoção de um ambiente de respeito e acolhimento são essenciais para garantir que a inclusão não seja apenas uma norma legal, mas uma prática vivida no cotidiano das escolas.

O papel dos professores, gestores e demais profissionais da educação é crucial para

a concretização da inclusão escolar. Estes agentes desempenham uma função vital como mediadores da aprendizagem, adaptando práticas pedagógicas e criando um ambiente escolar que permita a todos os alunos, sem exceção, participar ativamente das atividades propostas. O professor deve atuar de maneira proativa, buscando adaptar o conteúdo programático e as metodologias de ensino de acordo com as necessidades dos alunos. Para isso, ele deve ser flexível e criativo, utilizando diferentes recursos e estratégias que permitam que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento.

Da mesma forma, os gestores escolares precisam garantir que a escola disponha dos recursos e da infraestrutura necessária para viabilizar a inclusão. Isso inclui a implementação de práticas de acolhimento, a organização de espaços acessíveis e a oferta de materiais pedagógicos adequados. Eles também devem atuar na sensibilização da comunidade escolar e na capacitação contínua dos professores, visando a construção de uma cultura inclusiva em toda a escola. O trabalho em equipe e a colaboração entre professores, gestores e especialistas em educação inclusiva são fundamentais para criar soluções eficazes para os desafios enfrentados no dia a dia da educação escolar.

Apesar dos avanços conquistados ao longo dos últimos anos, a implementação plena da educação inclusiva ainda enfrenta uma série de desafios que exigem esforços conjuntos entre o poder público, as escolas e a sociedade como um todo. Contudo, é possível observar diversas experiências bem-sucedidas em escolas públicas e privadas que, com criatividade, inovação e comprometimento, têm conseguido promover um ambiente escolar realmente inclusivo. Essas experiências revelam que, quando a inclusão é pensada de maneira ampla, envolvendo todos os atores da escola e da comunidade, ela pode transformar o processo educacional e, consequentemente, a sociedade como um todo.

Este trabalho se propõe a analisar esses desafios e possibilidades da inclusão escolar, destacando as políticas públicas e estratégias pedagógicas que têm contribuído para a efetiva participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Acredita-se que, ao refletir sobre essas questões, será possível fortalecer o compromisso da escola com uma educação que respeite e valorize a diversidade, garantindo que todos os alunos possam aprender, se desenvolver e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

O CONCEITO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Inclusão escolar é um processo que visa garantir o direito de todas as crianças à educação, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais. Segundo Mantoan (2006), a inclusão não se trata apenas de integrar alunos com deficiência ao ensino regular, mas de modificar a estrutura escolar para acolher a diversidade de maneira efetiva. Para a autora, uma escola verdadeiramente inclusiva deve proporcionar um ambiente de aprendizado acessível a todos, promovendo equidade e respeito às diferenças.

BASE LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

legislação brasileira reforça a necessidade de uma educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece que a educação deve ser oferecida a todos, incluindo atendimento especializado para alunos com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96) reforça essa garantia ao prever que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e recursos que promovam a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) fortaleceu essa visão ao estabelecer diretrizes para que alunos com deficiência frequentem classes regulares e tenham suporte pedagógico adequado. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece medidas de acessibilidade e atendimento educacional especializado, contribuindo para a efetivação da inclusão escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO ESCOLAR

Formação docente é um fator essencial para

o sucesso da inclusão escolar. Segundo Glat e Pletsch (2010), a falta de preparação dos professores é um dos maiores desafios para a implementação da educação inclusiva. É fundamental que os educadores recebam formação continuada para desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Além da formação, a atitude dos professores em relação à inclusão é determinante para o sucesso desse processo. De acordo com Sassaki (2003), é essencial que os docentes adotem uma postura positiva e proativa, buscando compreender e atender às necessidades de cada estudante de forma individualizada.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar dos avanços conquistados, ainda existem diversos desafios a serem enfrentados. A falta de infraestrutura acessível, a carência de materiais didáticos adaptados e a resistência de alguns setores da sociedade dificultam a efetiva implementação da inclusão escolar (MEC, 2015).

Por outro lado, iniciativas bem-sucedidas mostram que a inclusão é possível quando há investimento em formação docente, adaptação curricular e uso de tecnologias assistivas. Segundo Stainback e Stainback (1999), uma escola inclusiva beneficia não apenas alunos com deficiência, mas todos os estudantes, pois promove um ambiente mais colaborativo e empático.

Diante disso, é necessário que gestores, professores e famílias atuem em conjunto para garantir que a escola seja, de fato, um espaço democrático e acessível a todos.

METODOLOGIA

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, centrada na revisão bibliográfica, para analisar os desafios e as possibilidades da inclusão escolar. A pesquisa bibliográfica é um tipo de pesquisa fundamental, pois se baseia na consulta e análise de materiais que já foram previamente produzidos e que se encontram disponíveis na literatura acadêmica, em documentos institucionais e em normativas que tratam do tema da inclusão escolar. A revisão bibliográfica permite construir um panorama amplo e detalhado das questões relacionadas à inclusão, sem a necessidade de uma coleta de dados primários, o que torna esse tipo de pesquisa particularmente adequado para o objetivo proposto.

A revisão será realizada a partir de um levantamento criterioso e sistemático de publicações que abordam a inclusão escolar, tanto no contexto histórico quanto nas suas abordagens contemporâneas. A principal intenção é discutir os avanços e os retrocessos na implementação de práticas inclusivas, destacando as dificuldades enfrentadas pelas escolas e os caminhos possíveis para superar os obstáculos. Dessa forma, a revisão também busca identificar as boas práticas que têm se mostrado eficazes na promoção de uma educação inclusiva de qualidade, assim como as políticas públicas que têm direcionado as mudanças na educação brasileira, incluindo o papel das normativas e legislações.

A seleção dos materiais bibliográficos será realizada com base em critérios de relevância e atualidade, priorizando as publicações dos últimos dez anos. Este recorte temporal é fundamental para garantir que a pesquisa reflita as discussões mais atuais sobre inclusão escolar, especialmente considerando o contexto em que as políticas públicas e as práticas pedagógicas mais recentes estão sendo implementadas nas escolas brasileiras. As fontes de consulta incluirão livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais que abordem diretamente o tema da inclusão escolar, a educação especial e a formação de professores. Entre os principais documentos a serem analisados estão a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação para todos os cidadãos, sem discriminação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), que define as orientações gerais para a organização da educação no Brasil, incluindo os princípios e diretrizes da educação inclusiva. Além dessas normativas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008, será uma das principais fontes, pois representa um marco na busca pela efetivação de uma educação inclusiva no Brasil, propondo um modelo de educação que respeita e valoriza as diferenças. A análise de documentos institucionais

também incluirá materiais elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e outras instâncias responsáveis pela formulação de políticas educacionais.

A análise dos dados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, uma das metodologias mais utilizadas em pesquisas qualitativas. Essa técnica permite a interpretação de textos de forma sistemática e aprofundada, com o objetivo de identificar padrões, categorias e temáticas recorrentes nos documentos consultados. A análise de conteúdo será conduzida de maneira rigorosa e objetiva, para garantir que os resultados sejam sólidos e relevantes para a compreensão do tema. Durante o processo de análise, serão observados os principais desafios que as escolas enfrentam para implementar a educação inclusiva, incluindo barreiras estruturais, a resistência de alguns profissionais da educação e as dificuldades financeiras enfrentadas pelas escolas públicas.

Além dos desafios, a análise buscará identificar as boas práticas e as estratégias pedagógicas que têm se mostrado eficazes na inclusão escolar, como o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e o apoio de profissionais especializados. A literatura acadêmica aponta diversas soluções e alternativas que podem ser aplicadas no cotidiano escolar para promover a inclusão, e será importante sistematizar essas estratégias para fornecer um panorama de boas práticas que possam ser adotadas por outras instituições de ensino.

O objetivo da análise é contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a temática da inclusão escolar, não apenas identificando as dificuldades e as lacunas existentes, mas também destacando soluções e propostas que podem contribuir para uma educação mais acessível, equitativa e justa para todos. A partir da revisão e análise dos documentos, será possível levantar recomendações para aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas e fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes.

Espera-se que os resultados desta revisão bibliográfica ofereçam uma visão aprofundada dos principais desafios que a inclusão escolar ainda enfrenta no Brasil, ao mesmo tempo em que identifique as práticas e políticas que têm contribuído para superar essas dificuldades. O estudo também buscará propor caminhos e soluções que possam ser adotados pelas escolas e pelos gestores educacionais para promover uma educação mais acessível e equitativa para todos os alunos, independentemente de suas deficiências ou dificuldades. Espera-se que este trabalho, ao reunir e interpretar a literatura existente, contribua para a reflexão crítica sobre a inclusão escolar e para o desenvolvimento de propostas que fortaleçam a educação inclusiva no contexto da educação básica no Brasil.

Ao final, pretende-se que as discussões e recomendações derivadas da revisão bibliográfica não apenas avancem na compreensão do que precisa ser feito para garantir a inclusão escolar, mas também promovam um debate mais amplo sobre a educação no país, abordando as formas de garantir que todos os estudantes, sem exceção, tenham acesso a um ensino de qualidade que respeite suas particularidades e promova seu desenvolvimento integral.

DESENVOLVIMENTO

Inclusão escolar é um conceito que se fortaleceu ao longo dos anos, impulsionado por movimentos sociais e políticas públicas que buscam garantir o direito à educação para todos. No passado, crianças com deficiência eram frequentemente marginalizadas e excluídas do sistema educacional regular. A educação especial, inicialmente, era oferecida em instituições segregadas, afastando esses alunos do convívio com seus pares sem deficiência.

A mudança desse paradigma começou a ser consolidada com a Declaração de Salamanca, de 1994, que reforçou a importância da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. No Brasil, esse princípio foi incorporado à legislação educacional, culminando na criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa política enfatiza que os alunos com deficiência devem ser matriculados em classes comuns do ensino regular, com o suporte necessário para seu aprendizado.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ES-

COLAR NO BRASIL

Legislação brasileira avançou significativamente na garantia da inclusão escolar. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB (Lei nº 9.394/96) reforça essa diretriz, assegurando o acesso de alunos com deficiência às escolas comuns.

Outras legislações importantes incluem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece diretrizes para garantir acessibilidade e equidade no ambiente escolar. Além disso, programas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram desenvolvidos para oferecer suporte pedagógico complementar aos alunos que necessitam de adaptações curriculares e metodológicas.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços legislativos, a implementação da inclusão escolar enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada, como salas acessíveis, materiais adaptados e tecnologia assistiva. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores ainda é deficiente em muitas regiões, dificultando a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Outro desafio é a resistência de algumas famílias e profissionais da educação, que ainda veem a inclusão como um fardo e não como um direito dos alunos. O preconceito e a falta de informação muitas vezes resultam em práticas excludentes dentro do ambiente escolar, comprometendo a efetividade das políticas de inclusão.

POSSIBILIDADES E BOAS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar das dificuldades, diversas escolas têm desenvolvido estratégias exitosas para promover a inclusão escolar. Entre as boas práticas destacam-se o uso de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e ensino colaborativo, além da valorização da diversidade como parte do currículo.

Presença de salas de recursos multifuncionais e o apoio do AEE são essenciais para oferecer suporte individualizado aos alunos com deficiência. A formação continuada dos professores também é um fator determinante para o sucesso da inclusão, permitindo que educadores desenvolvam competências para atender às necessidades de todos os alunos.

A construção de uma cultura escolar inclusiva depende da colaboração entre gestores, professores, estudantes e famílias, promovendo um ambiente onde a diversidade seja respeitada e valorizada como parte essencial da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é um tema fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A partir da revisão bibliográfica realizada, constatou-se que, embora haja avanços significativos na legislação e nas políticas públicas, ainda existem desafios consideráveis na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais adaptados e a necessidade de formação continuada dos professores são alguns dos principais entraves para a inclusão escolar. Além disso, a resistência de parte da comunidade escolar e a falta de um planejamento pedagógico que contemple a diversidade são barreiras que precisam ser superadas.

Por outro lado, algumas experiências exitosas demonstram que a inclusão é possível quando há investimento em formação docente, adaptação curricular e uso de tecnologias assistivas. A colaboração entre professores, gestores, famílias e especialistas é essencial para garantir um ambiente escolar acolhedor e acessível para todos.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão escolar não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um compromisso de toda a sociedade. Somente por meio de ações concretas e da conscientização de todos os envolvidos no processo educacional será possível garantir uma educação acessível e equitativa para todos os estudantes.

Além disso, recomenda-se que futuras pesquisas explorem estratégias inovadoras para o fortalecimento da inclusão escolar, bem como estudos que avaliem o impacto

das políticas públicas na vida dos alunos com deficiência. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva depende da constante revisão e aprimoramento das práticas pedagógicas, para que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a um ensino de qualidade e possam desenvolver plenamente seu potencial.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

SASSAKI, R. K. Inclusão: um novo olhar sobre a educação especial. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO ANTES DE JUSCELINO KUBITSCHEK

FELIPE GUSTAVO DO VALLE

RESUMO
Este artigo, parte de um trabalho de conclusão de curso sobre o processo de industrialização do Brasil no governo de Juscelino Kubitschek, foca no contexto histórico industrial que antecedeu esse período. O texto aborda os governos de Getúlio Vargas, Dutra e Café Filho, destacando as transformações políticas e industriais da época, além de explorar as relações políticas e os desafios enfrentados por Vargas, incluindo as tensões com os militares e a preocupação com uma possível "comunização" que contrariava os ideais capitalistas do exército.O artigo analisa o Brasil pós-Segunda Guerra Mundial, um período crucial que revelou "dois Brasis": um industrializado e desenvolvido, e outro rural e subdesenvolvido, este último predominante no Norte e Nordeste, marcado por latifúndios e a permanência da sociedade patriarcal. Em contraste, a região Sul do Brasil, impulsionada pela força de trabalho migrante e investimentos industriais, experimentou um crescimento significativo. Sérgio Buarque de Holanda, interpretado por José Carlos Reis, defendia a necessidade de romper com a herança portuguesa, como o patriarcalismo e a burocracia, para superar os obstáculos à modernização política, econômica e social do país.A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial em 1942, conforme Thomas Skidmore, permitiu uma mobilização econômica com a direção de João Alberto. As nações aliadas demandavam matérias-primas e bens manufaturados, o que possibilitou a Vargas negociar empréstimos de longo prazo com os Estados Unidos, resultando na construção da Companhia Siderúrgica Nacional, fundamental para o desenvolvimento da indústria automobilística, especialmente em São Paulo. Skidmore destaca que a pressão inicial pela industrialização sob a égide do Estado veio dos militares, e Vargas se tornou o "padrinho da industrialização".Em 1945, com a nova ordem liberal-democrática, Vargas permitiu eleições presidenciais após 15 anos de governo. A campanha dos "lenços brancos" de Eduardo Gomes, que atraiu a classe média em prol da democracia e do liberalismo econômico, foi um marco. No entanto, Vargas apoiou Eurico Gaspar Dutra, que venceu as eleições de 1945. O governo Dutra (1946-1950) foi considerado medíocre e um retrocesso no desenvolvimento industrial, apesar da situação financeira favorável do Brasil devido às exportações durante a guerra. A política liberal de Dutra, que resultou no esgotamento das divisas devido ao aumento das importações de bens de consumo, foi revertida em 1947, com a restrição de importações a itens essenciais como equipamentos e maquinários, estimulando a produção para o mercado interno. Skidmore descreve a industrialização durante o governo Dutra como espontânea, impulsionada por medidas econômicas paliativas, e não por um planejamento industrial.Em 1950, Vargas foi novamente eleito presidente, iniciando o que alguns historiadores chamam de "governo populista". Durante seu segundo governo, foram criadas a Petrobras e a Eletrobrás, ambas estatais, o que gerou atritos com os militares que viam tais estatizações como ideias comunistas. A oposição militar culminou no "Manifesto dos Coronéis". Para tentar apaziguar a situação, Vargas demitiu o Ministro do Trabalho, João Goulart. No entanto, Vargas foi perdendo o apoio militar e foi acusado de corrupção. Em 24 de agosto de 1954, Vargas cometeu suicídio, deixando uma carta que o imortalizou na história e paralisou a oposição.
Após o suicídio de Vargas, Café Filho assumiu a presidência em um período de tensões, com greves no Rio de Janeiro e São Paulo, e o surgimento das Ligas Camponesas no Nordeste, lideradas por Francisco Julião, que lutavam pela reforma agrária. Café Filho formou um ministério de direita, principalmente com membros da UDN, um partido conservador e opositor a Vargas. Em sua política econômica, Café Filho, sob a instrução de Gudin, abriu as portas para o capital estrangeiro, o que resultou em greves e conspirações militares.O artigo também detalha a industrialização automobilística no estado de São Paulo e região metropolitana antes do governo JK, onde empresas estrangeiras

como Ford e General Motors já operavam. Inicialmente, a produção focava em veículos grandes, como ônibus e caminhões, mas com o investimento em estradas, a produção de carros de passeio em larga escala foi incentivada. Em 1952, um plano nacional de estímulo à indústria automotiva priorizou o setor de autopeças, seguido por veículos de carga e, por último, carros de passeio. As montadoras, como a Volkswagen, inicialmente apenas montavam os veículos, com a maioria das peças importadas. A Grande São Paulo, incluindo o ABC paulista, tornou-se um importante polo industrial, contribuindo para a criação de empregos.

PALAVRAS-CHAVES: Industrialização. JK. Desenvolvimentista. Programa de metas.

INTRODUÇÃO

Este artigo contextualizará, através das ações dos presidentes da República do Brasil no período pós-Segunda Guerra Mundial, sobre a industrialização do Brasil. Será comentado sobre o fim do governo Vargas depois de 15 anos de um governo provisório, constitucional e autoritário. Dos governos seguintes, escolhidos através de eleições diretas, de Dutra (1946 – 1950) e Vargas (1951–1954). O suicídio deste último, e a posse de Café Filho.

A importância dessa contextualização feita nos governos anteriores ao de JK, deram-nos um direcionamento para estudarmos o que de fato foi desenvolvido antes dele.

Por meio das nossas referências bibliográficas, fica claro a grande contribuição que Getúlio Vargas deu para o processo de industrialização no Brasil, sendo chamado pelo brasilianista Thomas Skidmore de "padrinho da industrialização".

O BRASIL PÓS-SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Aqui será analisado um período importante e decisivo no Brasil: o momento de pós-Segunda Guerra Mundial, no tocante a industrialização, em que mostrou "dois Brasis", um industrializado e desenvolvido e outro rural e subdesenvolvido. Dentro dessa realidade que o país passava, Carlos Guilherme Motta e Adriana Lopez definiram esse período como: desenvolvimentismo. (LOPEZ, 2008, p. 761)

O Brasil da região Sul compreendia os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, constituindo o país "moderno", industrializado "desenvolvido" e urbano, onde se fazia presente o trabalho assalariado e o braço do imigrante. O outro Brasil compreendia os estados do Norte e do Nordeste, dominados por latifundiários, proprietários de grandes extensões de terras improdutivas, o país "arcaico", rural, "subdesenvolvido", segundo o vocabulário da época. Neste, eram ainda mais visíveis as permanências político-culturais da sociedade patriarcal e da mentalidade escravista, cristalizadas ao longo da colonização de exploração. (LOPEZ, 2008, p.719)

Neste momento, no Brasil pós-Segunda Guerra Mundial, fica claro que a forma de sociedade patriarcal ocorrida no Nordeste demonstraria um atraso ao nível político e social, diferente do desenvolvimento industrial ocorrido no Sul do país. A força de trabalho do migrante agregado aos investimentos industriais feitos na região privilegiou o crescimento do Sul e Sudeste do Brasil. Portanto, nesse período, segundo Adriana Lopes e Carlos Guilherme Motta, o povo sertanejo era mais pobre e analfabeto. (LOPEZ, 2008, p. 720)

Aparentemente a herança da sociedade patriarcal, forte principalmente no Nordeste, foi culminante para o insucesso de seu progresso e, consequentemente, do seu desenvolvimento. Inclusive, para Sérgio Buarque de Holanda, interpretado pelo historiador José Carlos Reis (2007, p. 122), dentro de suas análises, afirmou que seria necessário romper com toda a herança portuguesa, dentre elas o patriarcalismo, a burocracia e até mesmo o sentimentalismo lusitano, que de certa forma não agregava em nada para a sociedade brasileira.

Raízes do Brasil é uma síntese interpretativa da trajetória brasileira que discute o seu presente e futuro, acertando as contas com o passado. S. B. de Holanda desvenda no presente as sobrevivências arcaicas, ainda ibéricas, que precisariam ser superadas. Ele quer identificar os obstáculos que entravam

a modernização política e econômico-social--mental do país. Esses obstáculos estão ligados às nossas raízes ibéricas, que devem ser recusadas e cortadas. (REIS, 2007, p. 122

Thomas Skidmore (1988, p.67) argumenta que a entrada formal do Brasil na Segunda Guerra Mundial em 1942 deu oportunidade a um esforço de mobilização econômica em escala total sob a direção de João Alberto, o antigo tenente e interventor de São Paulo.
Os países aliados necessitavam de matérias-primas e bens manufaturados, essenciais para a guerra. Dessa forma Vargas conseguiu negociar com os estadunidenses a possibilidade de que eles contribuíssem para o desenvolvimento econômico do Brasil, fornecendo empréstimos a longo prazo do Export–Import Bank. O primeiro grande empréstimo foi para a construção da nova Companhia Siderúrgica Nacional.
Não é ocioso lembrarmos que essa companhia foi de grande importância para que mais tarde as indústrias de automóveis se desenvolvessem no país, principalmente na região de São Paulo e seu entorno metropolitano.
Concernente a esses empréstimos, os quais foram realizados pelo Brasil na época, Thomas Skidmore (1988, p. 71) afirma:

A pressão inicial a favor da industrialização, sob os auspícios do Estado, partiu dos militares, cujo apoio tinha sido a condição sine qua non do golpe de Vargas, em 1937. As ideias e a racionalização desta política vieram de conselheiros-empresários, como Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi. Contudo, foi o hábil político Vargas que se tornou o mais conhecido padrinho da industrialização.

Como podemos observar no excerto supracitado, Thomas E. Skidmore definiu que Vargas de fato contribuiu e muito para a industrialização nacional, definindo-o como o padrinho da industrialização.
O ano de 1945 foi marcado pela nova ordem liberal-democrática. Este ato fez com que o então presidente Getúlio Vargas permitisse uma eleição presidencial. Durante 15 anos de um governo “estadista”, ocorreram algumas fases importantes, sendo elas a Provisória (1930-1932), a Constitucional (1932- 1937) e, por fim, uma fase em que alguns historiadores consideram de Ditadura (1937- 1945).
Dutra e Eduardo Gomes disputariam a presidência do Brasil para os cinco anos seguintes. Eduardo Gomes atraiu o interesse de setores da classe média dos grandes
centros urbanos, em torno da bandeira da democracia e do liberalismo econômico. Ela ficou conhecida como a campanha dos lenços brancos, um símbolo agitado pelos participantes dos comícios.

De abril a outubro de 1945 o lenço branco da campanha do brigadeiro – em homenagem à campanha de Teófilo Otoni no Império foi acenado por todo o país, numa mobilização que reunia dos liberais conservadores aos socialistas, passando pelos intelectuais engajados e estudantes. Uma campanha da classe média para cima, enfim; os setores mais populares, organizados em sindicatos ou associações afins, permaneceram em geral, fiéis à política trabalhista iniciada por Getúlio ou à palavra de ordem dos comunistas. 1(DANNEMANN, 2009)

Portanto, a campanha dos lenços brancos remetia a uma passagem do Império. Foi uma mobilização acontecida desde os liberais conservadores aos socialistas, em prol da política trabalhista de Getúlio Vargas.
Curiosamente, não foi Eduardo Gomes que Getúlio Vargas apoiou, mesmo com esse apelo de uma classe média favorável ao seu sistema trabalhista. Seu apoio acabou sendo ao candidato Eurico Gaspar Dutra.
Boris Fausto (1994, p. 398), ao analisar a campanha de Eurico Gaspar Dutra à presidência da República, considera que ele

Não entusiasmava ninguém e chegou-se mesmo a pensar em substituir sua candidatura por outro nome que tivesse maior apelo eleitoral. Mas, quase às vésperas da eleição, a 28 de novembro, Getúlio acabou por fazer uma declaração pública de apoio à candidatura de Dutra, embora ressalvando que ficaria ao lado do povo contra o presidente, se ele não cumprisse as promessas de candidato.

Um apoio de última hora foi importante para que as eleições de 1945 ganhassem

outro caminho, afinal Getúlio poderia ainda contar com a confiança do povo brasileiro. Aproveitou do seu poder de persuasão e, num discurso direcionado ao povo brasileiro, demonstrou todo o seu apoio ao candidato Eurico Gaspar Dutra, mostrando estar ao lado do povo caso o candidato apoiado não correspondesse as suas promessas eleitorais.

Getúlio Vargas passou o gabinete do Catete para o candidato vencedor das eleições, o capixaba Eurico Gaspar Dutra, que teve seu governo rotulado, de acordo com os historiadores Carlos Guilherme Motta e Adriana Lopez, como "um governo de mediocridade". (LOPEZ, 2008, p. 720)

Sem dúvida, Dutra teria um governo com responsabilidades enormes. Foram quinze anos que o Brasil havia passado com o mesmo presidente. Independente do regime provisório, constitucional e ditatorial, o Brasil avançou na industrialização, nas questões trabalhistas para o operariado, e estagnou-se numa ditadura de direita. Caberia, portanto, ao então presidente, continuar com o progresso industrial, porém, contribuir para uma nova implementação democrática.

Infelizmente, sabemos que a industrialização não deslanchou em seu governo, e por isso ele não foi capaz de promover a continuação do progresso industrial. Considera-se um governo mediano, em que sem dúvida poderia ter tido mais ações.

O governo de Eurico Gaspar Dutra mostrou-se ser um retrocesso no desenvolvimento industrial. Segundo Darcy Ribeiro, "só não tocou na legislação trabalhista e as grandes empresas estatais porque não pôde." (apud LOPEZ, 2008, p. 720)

No tocante a industrialização, o café ainda era importante para a economia nacional, mas sua exportação diminuiu bastante, provocando a queda de seu preço. Um dos fatores para essa queda foi a concorrência africana.

A exploração do petróleo era ainda precária, apenas melhorou em 1954 com a construção da Petrobras, no segundo governo de Getúlio Vargas. Como o historiador Boris Fausto (1994, p.403) afirmou:

A situação do Brasil no plano financeiro era favorável, pois o país acumulara divisas no exterior, resultantes das exportações nos anos de guerra. Apesar disso, a política liberal acabou fracassando. A onda de importações de bens de toda espécie, favorecida pela valorização da moeda brasileira, levou praticamente ao esgotamento das divisas sem trazer consequências positivas. Como resposta, em junho de 1947, o governo mudou de orientação, estabelecendo um sistema de licenças para importar. Na prática, o critério das licenças favoreceu a importação de itens essenciais, como equipamento, maquinaria e combustíveis, e restringiu a importação de bens de consumo. Levando-se em conta que o cruzeiro foi mantido em níveis altos em sua relação com o dólar, houve um desestímulo às exportações e um estímulo à produção para o mercado interno.

O Brasil, de certa forma, acabou se beneficiando da Segunda Guerra Mundial, pois obteve acúmulos de divisas no exterior devido ao grande volume de exportações, como já mencionamos, que se tratavam essencialmente de matérias-primas e produtos manufaturados, o que contribuiu à valorização da moeda brasileira. Houve um grande aumento de importações durante esse período, esgotando assim com as reservas. Por isso a política liberal não teve êxito. Foi em 1947 que o governo Dutra restringiu as importações de bens de consumo, permitindo apenas que viessem ao Brasil equipamentos industriais, maquinários e combustíveis.

O autor Skidmore (1988, p. 98) afirmou que se tratou de uma industrialização espontânea, a que ocorreu no governo Dutra, ou seja, aconteceu muito mais por algumas medidas econômicas paliativas do que um planejamento industrial.

Em 1950 surgiu uma nova era. Seria o início do que conhecemos como "governo populista". Vargas foi dessa vez eleito presidente do Brasil, sendo conhecido como a primeira fase de uma República Populista; tal afirmação não é unanimidade dentre os historiadores, por trás dessa questão existe todo um debate historiográfico concernente ao tema. Jorge Ferreira, por exemplo, considera-o como populista. Ângela de Castro Gomes, por sua vez, o vê como trabalhista e não populista. Talvez por ter colocado em prática as leis trabalhistas e por fora em seu

governo que houve a implementação da carteira de trabalho no Brasil.
Ainda sobre o populismo, tal forma de governo se prepondera com algumas características: de carisma pessoal, alguns discursos melodramáticos e do uso da propaganda massiva. Dessa forma, esse líder político se apropriaria de ser o porta- voz das massas, focando o seu discurso para projetos de inclusão social.
Com ajuda de sindicalistas e comunistas, no dia 3 de outubro de 1950, Vargas obteve 49% dos votos pelo PTB, derrotando Eduardo Gomes (UDN) e Cristiano Machado (PSD). Destarte, conseguiu juntar-se com as principais forças políticas nacionais da época, tendo a principal delas vinda de São Paulo por meio dos ademaristas, isto é, eleitores de Ademar de Barros, então governador de São Paulo, responsáveis por um quarto da votação nacional, cerca de 925.493 votos. (SKIDMORE, 1988, p. 108).

Foi nesse período que, além da Petrobras, já mencionada, Vargas criou a Eletrobrás, quando em abril de 1954. A estatização da Petrobras, que por motivos claros seria explorada somente pelo Estado, criou uma desavença com os militares. Visto que os princípios de estatização remetiam e muito às ideias comunistas, favoráveis a estatização dos bancos e das grandes indústrias, completamente contrária ao conceito do liberalismo, bastante praticado na maior potência e aliado do Brasil, os Estados Unidos. Dessa forma, foi lançado o "Manifesto dos Coronéis". Estes militares de média patente sabiam do apoio dado pelos comunistas e sindicalistas no governo Vargas.

Tais coronéis, oficiais conservadores ligados aos generais Juarez Távora, Osvaldo Cordeiro de Farias e ao brigadeiro Eduardo Gomes, estudaram em escolas militares americanas e dessa forma foram doutrinados com a tensão da Guerra Fria. Era o mundo Capitalista versus o mundo Comunista. De certa forma Getúlio herdou um acordo que começou em seu próprio governo, no período ditatorial, no qual houve a participação do Brasil juntamente com os países aliados na Segunda Guerra Mundial. O que talvez Getúlio Vargas não deu conta eram das grandes influências que os Estados Unidos já estavam tendo na política e economia do Brasil.
Com esse impasse, entre o governo e os militares, a forma que Getúlio Vargas encontrou para amenizar o clima tenso foi demitindo o então Ministro do Trabalho, João Goulart.
Sem dúvida, essas medidas de manter tanto a Petrobras quanto a Eletrobras em poder do Estado não agradariam mesmo os militares, pois, na época, eles alegavam ser uma prática comunista tais estatizações. Dessa maneira, Vargas foi perdendo o apoio dos militares e, posteriormente, acusado por eles de ter em seu governo corrupção e clientelismo.
No dia 24 de agosto de 1954, findou-se a primeira fase da República Populista, assim definida por Adriana Lopez e Carlos Guilherme Motta (2008, p. 723). Vargas suicidou-se, deixando para o povo brasileiro uma carta, com frases de efeito, como: "Lutei contra a espoliação do Brasil", e: "Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história".
.Getúlio Vargas encontrou, por meio da sua própria morte, uma saída, que acabou tornando-o uma das principais figuras políticas do Brasil até hoje, e, no momento, de praticamente anular a oposição que tanto o perseguia.
Nesta carta Getúlio evidenciou que tais perseguições, aparentemente militares, o pressionaram a tomar tal ação; no caso, o suicídio. Tinha convicção que essa era a melhor saída para o Brasil, e, claro, cravaria de uma vez por todas seu nome na história do Brasil.
O autor Lucas Rodrigues da Motta Pires diz que
Foi um tiro certeiro, único, sem necessidade de tanques nas ruas ou soldados a oprimir revoltosos. Um tiro certo de uma simples pistola que o atingiu no peito e no coração, matando-o e colocando-o acima dos acontecimentos de então. Vargas paralisou a oposição, inflamou as massas com seu último discurso, póstumo, repetido à exaustão nas rádios no decorrer de todo o dia
24 de agosto de 1954. O golpe, que estava em marcha já vitorioso, foi derrotado com um tiro. Um tiro e uma carta, que logo foi chamada de carta- testamento. (PIRES, 2006, p.10)
De fato, Getúlio Vargas foi, segundo Lopez

e Motta, um estadista carismático. Conhecido como "pai dos pobres" e "mãe dos ricos"; nacionalista e populista para alguns, e trabalhista para outros. Sua queda teve como estopim a sua briga com o ex- comunista Carlos Lacerda, que havia passado a ser de direita e o acusava de acobertar as corrupções ocorridas no Catete.

Sendo assim, Café Filho assumiu a presidência do Brasil num período tenso, com greves no Rio de Janeiro e em São Paulo. E no Nordeste foram formadas Ligas Camponesas, comandadas por Francisco Julião2.

Essas Ligas Camponesas eram organizações de camponeses em prol da luta pela reforma agrária, oriundo do sertão pernambucano. Foi considerado o movimento mais importante pela reforma agrária no Brasil até o golpe de 1964.

João Fernandes Campos Café Filho, potiguar, sem grandes formações intelectuais, formou um ministério de direita, tendo como maioria ministros udenistas, visto que ele tinha medo de que os nacionalistas tomassem o poder pela via popular. A União Democrática Nacional (UDN), fundada em 7 de abril de 1945, era um partido conservador, opositor ao governo e a figura de Vargas.

No âmbito econômico, do governo Café Filho, Motta e Lopez mostraram que

> na política econômica, Café Filho, instruído por Gudin, tomou medidas que escancaravam as portas para o capital estrangeiro, o que fez o PUA deflagrar uma greve reunindo um milhão de trabalhadores. Os militares passaram a conspirar abertamente, tentando impedir a posse, mas não contaram com a relação de lideranças parlamentares antigolpistas e personalidades da sociedade civil. (LOPEZ, 2008, p.760)

Quando Café Filho assume a presidência, ele contaria com um ministério com nomes da UDN, se precavendo politicamente de prováveis conspirações militares, além é claro de poder governar com uma oposição que não tivesse a UDN. Ele mesmo havia confessado que o seu governo não havia feito nenhuma tentativa para ser popular, mas pretendia apenas levar adiante uma série de medidas essenciais em curto prazo. Indubitavelmente, a estabilização econômica predominava em seus planos. (SKIDMORE, 1988, p.187)

Desde o governo Vargas empresas estadunidenses e europeias, unidas com grupos brasileiros, elaboraram planos industrializantes. Segundo o historiador Antonio Luigi Negro, em sua tese de doutorado, esse processo foi feito de forma lenta, paulatina e progressiva, no ABC e na capital paulista. Traçando uma cadeia de linhas de montagem, refletiram a um ensaio estratégico de estímulo à implantação gradativa da indústria automobilística no Brasil. (NEGRO, 2001, p. 6)

Este esquema foi elaborado pela Subcomissão de Jipes, Tratores, Caminhões e Automóveis3 no Plano Nacional de Estímulo à Produção da Indústria de Autopeças e à Implantação Gradativa da Indústria Automobilística (de outubro de 1952). Na época houve restrições às importações, protecionismo do mercado interno e um projeto industrializante de três etapas, definindo o desenvolvimento do setor de autopeças como prioritário, o de veículos de cargas e utilitários em seguida e, em terceiro, o dos carros de passeio. (NEGRO, 2001 p. 6)

Em São Paulo, a Ford Motor Company Exports (FCME) abriu sua oficina na Rua Sólon, localizada no bairro do Bom Retiro em 1919. Nos anos de 1950, passou a operar no Ipiranga com instalações espaçosas, próxima a linha férrea. Na cidade de São Caetano do Sul, a General Motors do Brasil (GM), funcionava desde a década de 1930, montando caminhões, utilitários e ônibus. E a construção da usina de São José dos Campos foi planejada em 1953.

Apesar de todas essas montadoras terem instalações consideravelmente grandes, nelas, apenas, eram montados os carros, a grande maioria das peças vinha do exterior, embalados em caixotes de madeira. Assim, a Volkswagen também
recorreu a este modelo de montagem antes mesmo da inauguração no Mega Complexo localizado na cidade de São Bernardo do Campo. Ela havia ainda montado um galpão na Rua do Manifesto para a montagem de Fuscas e Kombis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo vimos, como eram montados os

veículos antes das linhas de montagens das grandes montadoras trabalharem a todo o vapor, mencionou-se, também, qual era a preferência dessas montagens, onde era priorizado a montagem de veículos grandes como ônibus e caminhões.

Falou-se rapidamente sobre a indústria automobilística, que contribuiu bastante para a criação de empregos, em especial na região conhecida como a Grande São Paulo, que junto com a capital São Paulo, teve ao seu redor cidades como São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Santo André, formando o ABC paulista, um dos maiores polos industriais do Brasil.

A contextualização feita foi importante para compreendermos como a industrialização vinha sendo tratada pelos presidentes anteriores, mostrando, por exemplo, a forma de política nacionalista de Getúlio Vargas, bem diferente ao desenvolvimentismo de JK, que usou e abusou do capital externo para manter firme e forte as suas promessas de campanha e logo as do próprio Programa de Metas.

Tais medidas colocariam a economia e a política em situações praticamente insustentáveis no governo seguinte. A inflação foi, sem dúvida, um grande problema para a economia brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANNEMANN, Fernando Kitzinger. 1945 - A UDN e a frente ampla. Fernando Dannemann: contador de histórias, [S.l.], 08/01/2009. Disponível em: <http://www.fernandodannemann.recantodasletras.com.br/visualizar.php?idt=1374500>. Acesso em: 04/11/2010.

FARO, Clovis de. O Brasil de JK. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

FAUSTO, Boris. História Concisa do Brasil. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2009.

. História do Brasil. 13. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

GOMES, Angela de Castro (Org). O Brasil de JK. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

LOPES, Adriana; MOTTA, Carlos Guilherme. História do Brasil: Uma interpretação. 1. ed. São Paulo: SENAC, 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina. A Industrialização brasileira. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

. Estado e Economia no Brasil: Opções de Desenvolvimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

NEGRO, Antonio Luigi. Linhas de Montagem: O industrialismo Automotivo e a Sindicalização dos Trabalhadores (1945 – 1978). Tese de Doutorado UNICAMP 2001

PIRES, Lucas Rodrigues da Motta. O Brasil de Juscelino Kubitschek. 1. ed. São Paulo: Landy, 2006.

REIS, José Carlos. As Identidades do Brasil (vol. 1). 9. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

Revista Coleções Caros Amigos. Ed. Caros Amigos. A ditadura militar no Brasil: a história em cima dos fatos. (2007) – São Paulo.

SILVA, Salomão L. Quadros. O Brasil de JK. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002. SKIDMORE, Thomas E. Brasil: De Getúlio a Castelo. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Luiz Eduardo Simões. Políticas Públicas em São Bernardo do Campo no Pós-Guerra: 1945 – 1964 – Dissertação Mestrado USP – 2002.

RESUMO
O artigo propõe uma reflexão sobre a integração entre ciência e arte no ambiente escolar, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Historicamente vistas como campos distintos a ciência associada à racionalidade e a arte à subjetividade, essas áreas podem, na verdade, ser compreendidas como linguagens complementares, expressivas e investigativas, essenciais ao desenvolvimento integral das crianças. O currículo da cidade de São Paulo reconhece essa importância, embora ainda haja poucos exemplos de práticas escolares que promovam tal articulação de forma intencional. Por fim, o artigo apresenta possibilidades metodológicas para integrar ciência e arte, a partir de propostas que valorizem a escuta da criança, o brincar, a experimentação sensível e a curiosidade como motores do planejamento pedagógico. A união entre rigor investigativo e liberdade criativa permite que as crianças se tornem autoras de seus próprios percursos de aprendizagem, promovendo uma educação mais viva, contextualizada e transformadora.

PALAVRA-CHAVE: Integração, Educação Infantil, Linguagens, Curiosidade e Metodologias.

SUMMARY
The article proposes a reflection on the integration of science and art in the school environment, especially in Early Childhood Education and the Early Years of Elementary School. Historically seen as distinct fields, science associated with rationality and art with subjectivity, these areas can, in fact, be understood as complementary, expressive and investigative languages, essential to the integral development of children. The curriculum of the city of São Paulo recognizes this importance, although there are still few examples of school practices that promote such articulation intentionally. Finally, the article presents methodological possibilities for integrating science and art, based on proposals that value listening to children, play, sensitive experimentation and curiosity as drivers of pedagogical planning. The union between investigative rigor and creative freedom allows children to become authors of their own learning paths, promoting a more lively, contextualized and transformative education.

KEYWORDS: Integration, Early Childhood Education, Languages, Curiosity and Methodologies.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação, a escola tem sido marcada por uma separação entre os campos da Ciência e da Arte. De um lado, a ciência é tradicionalmente associada à objetividade, à racionalidade e ao método; de outro, a arte é vista como expressão subjetiva, sensível e criativa. Essa dicotomia, embora amplamente difundida, não corresponde à complexidade dos modos como crianças aprendem, sentem e interagem com o mundo. A infância, por sua própria natureza, é atravessada por uma curiosidade investigativa e por uma sensibilidade estética que não distingue, de forma rígida, os caminhos do conhecimento.

Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre a possibilidade de integração entre ciência e arte no contexto escolar, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partindo da premissa de que ambas são formas legítimas e complementares de conhecer e transformar o mundo, busca-se evidenciar como essa integração pode favorecer práticas pedagógicas mais significativas, sensíveis e investigativas. A partir de uma abordagem que reconhece ciência e arte como linguagens expressivas e situadas, propõe-se romper com visões cristalizadas sobre a neutralidade científica e o formalismo estético. Autores como Chalmers (1993) e Girardello (2011) contribuem para essa discussão ao evidenciar, respectivamente, o caráter histórico da ciência e o papel da imaginação na construção do co-

nhecimento. Assim, compreende-se que a articulação entre os dois campos pode enriquecer os processos de ensino e aprendizagem, oferecendo às crianças oportunidades de explorar, expressar e elaborar sentidos de forma mais integrada.

Neste percurso, serão discutidas as relações entre ciência e arte na educação, com base em referenciais teóricos e curriculares, além da apresentação de possibilidades metodológicas que incentivem práticas interdisciplinares e dialógicas. Ao considerar o contexto do Currículo da Cidade de São Paulo, o artigo também analisa como esses campos são tratados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no papel ativo do(a) professor(a) como mediador(a) de experiências formativas integradoras.

DESFAZENDO FRONTEIRAS: A CRIANÇA CIENTISTA E ARTISTA

Muitas vezes, ao pensarmos em Ciência e Arte na escola, imaginamos dois caminhos bem distintos: de um lado, a ciência, com seus dados, fórmulas, hipóteses e experimentos; do outro lado, a arte, com tintas, história, danças e gestos. Mas será mesmo que esses campos são tão separados assim? Será que essa divisão ajuda ou atrapalha quando falamos da infância?

Determinar o que é ciência e o que é arte pode perpassar definições únicas, fixas e descontextualizadas de fatores sociais, econômicos, políticos e históricos. No entanto, tanto a ciência quanto a arte são formas de conhecer, interpretar e transformar o mundo e suas manifestações variam conforme a cultura, a época e o olhar de quem as pratica.

Assim, propomos uma abordagem ampliada sobre o que é ciência, o que significa também confrontar algumas ideias que historicamente foram cristalizadas na sociedade e no imaginário escolar: a de que a ciência é exata, objetiva e neutra. Chalmers (1993) aponta a ciência como um processo humano e histórico, baseado em teorias, interpretações e experimentações que se constroem e se alteram com o tempo.

No mesmo caminho de debate, pensar a arte de forma ampliada, assim como propomos em relação à ciência, é reconhecer que ela também é uma linguagem investigativa e criadora de sentido. Por isso, a arte também pode ser compreendida para além de um espaço reservado à expressão estética ou ao "talento". Ela é, antes de tudo, uma forma de produzir sentidos, investigar questões, expressar sentimentos e reelaborar experiências vividas. Aguiar e Bastos (2013), em seu artigo, questionam a ideia de que a arte deva ser analisada ou produzida apenas por seus aspectos formais ou estéticos, isolando-a de seu contexto. Isso é especialmente relevante quando pensamos na infância: o fazer artístico da criança não está separado da vida, da experiência, do corpo e do cotidiano.

A compreensão da arte e da ciência como linguagens expressivas, investigativas e situadas não é uma invenção contemporânea. Historicamente, essa aproximação já foi mais evidente. Como nos lembra Alencar (2023), durante o Renascimento, artistas e cientistas compartilhavam referências culturais. Era comum que artistas utilizassem conhecimentos científicos disponíveis para criar suas obras, ao mesmo tempo, em que cientistas recorreram a técnicas artísticas para observar, registrar e comunicar suas descobertas.

Arte e ciência são campos do conhecimento que envolvem a aquisição de repertórios, de técnicas e métodos; mas, ao mesmo tempo, exigem sensibilidade, escuta, curiosidade e abertura ao novo. Ambas se constroem a partir de perguntas, observações, experimentações e interpretações, ainda que por caminhos distintos. E, quando pensamos na infância, esses caminhos muitas vezes se entrelaçam de maneira natural e orgânica, o que pode ser potencializado como objeto de experimentação e investigação na escola.

A pesquisadora Gilka Girardello (2011) nos ajuda a aprofundar essa reflexão ao afirmar que a imaginação permite que a curiosidade científica e a criação artística se entrelacem. A autora discute e nos convida a observar o papel da arte, da natureza, do tempo e da mediação adulta como fatores que favorecem a imaginação e, consequentemente, a integração entre arte e ciência na infância.

Na escola, desfazer fronteiras rígidas entre a ciência e a arte não significa diluí-

-las ou torná-las indiferenciadas, mas reconhecer que, ao serem vividas de forma integrada, podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e de expressão das crianças. Uma educação que valoriza tanto o rigor investigativo quanto a liberdade criativa, em ambos campos de conhecimento, permite que as crianças sejam autoras de seus percursos, articulando afetos e saberes em suas múltiplas linguagens.

RELAÇÃO ENTRE CIÊNCIA E ARTE NA EDUCAÇÃO

Se é possível afirmar que Ciência e Arte são formas de conhecer o mundo, como esses campos aparecem na educação, e mais especificamente no cotidiano escolar? Quais espaços a escola tem dado para que elas se encontrem de maneira significativa nas práticas com as crianças?

Para além de disciplinas escolares ou áreas do conhecimento, Ciência e Arte podem ser compreendidas como linguagens, ou seja, formas pelas quais os seres humanos constroem sentidos, expressam pensamentos, elaboram sentimentos e interagem com o mundo ao seu redor. No contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, ainda são tímidas as propostas que articulam intencionalmente os dois campos.

Ao realizarmos um levantamento de trabalhos que abordam práticas que relacionam Ciência e Arte na educação infantil e nos anos iniciais, é possível encontrar alguns estudos. Um exemplo interessante é o trabalho realizado pelas pesquisadoras Cecile Caim e Britt Jakobson (2019), na Suécia, intitulado "O papel das práticas artísticas nas ciências do Ensino Fundamental". Nesse estudo as autoras analisam práticas com crianças de 6 e 7 anos, no ensino de ecologia, a partir do tema "aranhas". O ponto de partida foi um evento estético (fotografia ou vídeo) de uma aranha camuflada, que despertou a curiosidade das crianças e provocou questionamentos científicos mediados por atividades artísticas.

A camuflagem, por exemplo, foi explorada por meio da análise sensível das cores, textura e formas presentes no corpo dos animais e ambiente em que vivem. Com isso, os conceitos científicos surgiram como parte de um percurso integrador e investigativo, entrelaçado a práticas estéticas. A arte não entrou apenas como ilustração do conteúdo científico, mas como linguagem fundadora da experiência de investigação. Nesse processo, o papel do professor é fundamental para propor perguntas e para que ocorram as intervenções que possibilitem a construção da aprendizagem.

Em levantamento mais recente, Caiman e Jakobson (2022) identificaram que a arte no ensino de ciências pode:

Tornar o conhecimento científico mais acessível e descontraído;
Ampliar a capacidade de observação e análise dos estudantes;
Apoiar a comunicação científica por meio de ilustrações, esquemas e outras formas de representação visual; possibilitar que os alunos criem ideias e problemáticas de investigação.

Isso não significa que toda aula de ciências precise incluir uma atividade artística, mas que há muito a se ganhar ao considerar as múltiplas formas de expressão, percepção e criação no planejamento das práticas pedagógicas. E, ainda, que a própria ciência pode suscitar elementos estéticos nos sujeitos.
Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os currículos oficiais reconhecem a importância das áreas de Ciência e Arte na Educação como linguagens, fundamentais para o desenvolvimento das crianças.
Na prática pedagógica, essa compreensão permite que nós, professoras(es), planejemos propostas em que investigar um fenômeno natural e representar esse fenômeno com produções diversas (desenho, dramatização, etc) façam parte do mesmo processo formativo. A criança não separa o que vê do que sente, do que imagina e do que deseja saber, e a escola pode (e deve) acolher essa especificidade da infância.
Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os currículos oficiais reconhecem a importância das áreas de Ciências e Arte como linguagens fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

COMO OS COMPONENTES CURRICULARES CIÊNCIAS E A ARTE APARECEM NO CURRÍCU-

LO MUNICIPAL DE SÃO PAULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL I?

Ainda que Ciências e Arte não sejam componentes compartimentalizados no documento curricular da Educação Infantil, é possível observar aspectos que se relacionam com essas áreas e seus respectivos processos de aprendizagem.

Ao buscarmos compreender a relação desses dois campos na escola, torna-se imprescindível destacar o papel ativo do(a) professor(a) ao propor e mediar os processos de aprendizagem relacional entre os campos. Pois, "é a partir da mediação da professora nas atividades investigativas de

Ciência e Arte que os processos de conexão são potencializados" (De Alencar Reis, 2023, p. 39). Por isso, para além da necessidade de ampliar o repertório, iremos explorar, a seguir, algumas possibilidades metodológicas para planejar práticas de experimentações e de ensino e aprendizagem nesse âmbito.

.POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DA CIÊNCIA E ARTE

É que, se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo (Madalena Freire).

Quando nos referimos a possibilidades metodológicas, a compreendemos como um conjunto de estratégias e recursos que um(a) professor(a) pode usar para conduzir e sustentar processos de ensino e aprendizagem. Para isso, perpassa, sobretudo, formas de organizar os caminhos para que a aprendizagem aconteça, com base em escolhas pedagógicas que consideram:

Os objetivos do ensino

Os sujeitos da aprendizagem (quem aprende)

O conteúdo a ser trabalhado

Os contextos e territórios envolvidos

As concepções teóricas que embasam a prática

Quando falamos em possibilidades metodológicas de integração entre Ciência e Arte, estamos nos referindo aos caminhos que o(a) professor(a) pode construir para articular essas duas linguagens na prática pedagógica. Isso inclui desde a escolha de temas, até a forma como a atividade é proposta, os materiais utilizados, o tipo de escuta envolvida, os modos de registro e as perguntas que orientam o percurso. Cada proposta é uma construção singular, que parte da experiência e particularidades do ser criança e aposta no encontro entre o pensamento sensível e o investigativo.

Ao reconhecermos as especificidades dos campos das ciências naturais e das artes, compreendemos que suas estratégias didáticas podem ser distintas, mas não excludentes. Como afirma De Alencar Reis (2023), é possível organizá-las em propostas integradas, em que cada linguagem mantém sua riqueza, mas atua de forma colaborativa na construção da aprendizagem.

Como apontam Barreto e Briccia (2021, p.5), a articulação de vários campos de conhecimento "[...] favorece uma prática pedagógica contextualizada e permite uma maior compreensão acerca dos problemas a serem investigados no processo de ensino-aprendizagem."

Em sala de aula é necessário um olhar atento ao cotidiano e à cultura de pares infantis, além de uma disposição do(a) professor(a) para escutar, experimentar e recriar o próprio planejamento. Esse posicionamento ético e estético diante do trabalho docente é o que permite a construção de propostas pedagógicas integradoras, nas quais diferentes campos do conhecimento dialogam a partir da experiência concreta das crianças.

A exploração sensível e investigativa de materiais e fenômenos é um desses caminhos. Brincar com luzes, sombras, texturas e cores, plantas, pedras, sons ou movimentos é mais do que apenas manipular objetos, pois também perpassa mobilizar diferentes formas de percepção e conhecimento. Tais experiências podem suscitar perguntas científicas e também impulsionar criações artísticas. Um exemplo seria a observação das sombras projetadas no chão em determinado momento do dia, seguida da construção de cenas de teatro de sombras, formando silhuetas em papel vegetal, possibilitando uma investigação da relação entre luz, forma e movimento.

Outra possibilidade metodológica está na

produção de conhecimento a partir da curiosidade. Quando a escuta das perguntas infantis é acolhida como motor do planejamento, o processo de aprendizagem pode ganhar sentido e profundidade. Perguntas como "por que a tinta escorre no papel?" podem desencadear investigações sobre o comportamento dos líquidos (explorando propriedades - viscosidade, densidade, tensão superficial, etc.), ao mesmo tempo, em que inspiram experimentações artísticas com técnicas de escorrimento e até mesmo a elaboração de uma galeria de pinturas.

Um eixo metodológico relevante é a relação com o território e o contexto. Elementos do entorno da escola, como uma árvore, uma poça d'água, o som de um pássaro ou até de um artista, ou personalidade local, podem se tornar temas de estudo e expressão. Após uma chuva, por exemplo, as crianças podem investigar como e por que a água se acumula em determinados pontos do pátio, criando mapas, registrando hipóteses e expressando suas descobertas por meio de desenhos, pinturas e/ou narrativas.

Vale destacar a importância de registros diversos como formas de expressão do conhecimento. Fotografias, desenhos, pinturas, vídeos, performances, esculturas, narrativas orais ou escritas são linguagens legítimas que as crianças podem mobilizar para comunicar suas descobertas, hipóteses e interpretações acerca dos fenômenos.

O uso de livros, músicas, imagens e obras de arte podem provocar interação entre obras e autores como disparadores. Um exemplo poderia ser a obra A noite estrelada, de Vicent Van Gogh, como ponto de partida ou aprofundamento de discussões sobre as estrelas, o céu noturno e o Universo, em uma abordagem que explora o visual e o emocional.

Por fim, precisamos nos atentar para a compreensão de que essas possibilidades metodológicas não são modelos prontos a serem aplicados, mas sim percursos possíveis que se constroem na relação com as crianças e com o contexto em que vivem, pela escuta e mediação. Para se tornar uma realidade cotidiana, para além de uma intenção curricular, o nosso planejamento deve abrir-se à criação, à investigação e à experiência.

APRENDIZAGEM EM ESPIRAL DA CIÊNCIA E ARTE

Você já conhece o termo "espiral" utilizado para a organização e implementação do Currículo da Cidade em sala de aula. A abordagem espiral pressupõe uma visão de progressão do estudante no próprio ano e entre os ciclos de aprendizagem, assumindo idas e vindas dos campos conceituais, dos saberes e conteúdos diante aos objetivos de aprendizagens (São Paulo, 2019).

A aprendizagem em espiral da Ciência e Arte assume a ideia de idas e vindas de saberes diante a um objeto de estudo determinado. Esse percurso está atrelado ao modo como a interlocução e a relação entre os campos do conhecimento está sendo produzida na relação professor – aluno/criança – conhecimento. Neste sentido, assumimos que o espiral da aprendizagem pode ser construído em uma única atividade que aborde os dois campos, onde a criança constrói caminhos de "vai e vem" sobre um saber em específico, o que os auxilia na elaboração de novas aprendizagens no percurso (De Alencar Reis, 2023).

As ações da criança e da professora em cada tipo de atividade constroem meios de aprendizagens. Isso quer dizer que o espiral é resultante da relação criança-professor, enquanto processo de aprendizagem e de construção de experiências nas mais variadas atividades. A criança revisita os saberes e as aprendizagens construídas ao longo de toda a sequência didática, elaborando o conhecimento de forma relacional entre os saberes científicos e artísticos. No próximo módulo estudaremos um exemplo prático desta aprendizagem.

Como identificar temas que possibilitem a relação da Ciência e Arte na escola?

A pergunta que nos move aqui é: como reconhecer, no cotidiano, temas que permitam o entrelaçamento entre o pensamento científico e a criação artística? Não significa apenas escolher um conteúdo de ciências e ilustrá-lo como uma atividade artística. Consideramos como caminho possível por meio de campos de experiência e situações didáticas significativas. Quando nós abrimos à escuta das crianças, à observação da natureza e dos fenômenos e ao contato com diferentes linguagens e culturas, percebemos que

muitos temas e situações vividas no cotidiano escolar já carregam em si possibilidades de integração.

Apesar dos currículos, sobretudo aqueles direcionados às crianças, valorizarem a interdisciplinaridade, ainda é comum encontrarmos as áreas de conhecimento organizadas de maneira fragmentada na prática. Essa abordagem dificulta a identificação e criação de propostas pedagógicas que atuem sobre a forma de como as crianças realmente aprendem, desconsiderando a maneira curiosa, sensível, simbólica e investigativa ao mesmo tempo.

Muitas vezes, os melhores temas surgem das falas, perguntas, gestos e descobertas das crianças. Para Madalena Freire (1983) em A paixão de conhecer o mundo, o(a) professor(a) precisa escutar com atenção e sensibilidade para transformar o que resulta disso em conteúdo significativo. Essa escuta é o que permite identificar temas autênticos, ligados ao desejo de conhecer. Uma ferramenta pedagógica que pode ser usada nesse processo é a escrita em um caderno de escuta ou caderno de campo, onde a professora pode anotar perguntas e interesses das crianças.

A natureza carrega uma série de elementos para integrar ciência e arte: cores, sons, ciclos, texturas, movimentos, luzes e sombras. Fenômenos naturais, como a chuva, o vento, a germinação, o céu noturno, podem ser investigados, sentidos, representados e reimaginados.

Ao escutar as crianças, o professor reconhece que as perguntas infantis são movidas por curiosidade e imaginação, e que essas perguntas exigem, ao mesmo tempo, explicações (científicas) e representações (artísticas). Quando as crianças perguntam "por que o céu muda de cor?" ou "e se a planta falar com a gente?", elas estão elaborando hipóteses, usando metáforas, criando mundos possíveis, exatamente como fazem os cientistas e os artistas.

Ao observar o mundo natural, mobilizamos o olhar atento, a contemplação, o tato, o cheiro, o som, o espanto. E esses sentidos estão tanto no trabalho do pesquisador que investiga quanto do artista que expressa. A natureza, como lembra Girardello (2011), é espaço de encontro entre sensibilidade e razão, onde a imaginação científica e a estética se alimentam mutuamente.

E ao ativar repertórios culturais, como livros, imagens, músicas, filmes, objetos ou obras de arte, criamos situações que favorecem tanto a problematização quanto a expressão simbólica. Um objeto pode provocar uma pergunta científica ou inspirar uma criação artística, ou os dois, simultaneamente.

Os três caminhos apresentados (escutar as crianças, observar o mundo ao redor e mobilizar repertórios) são formas de identificar temas que integram Ciência e Arte porque partem das experiências sensíveis, criativas, curiosas e investigativas que são próprias tanto da prática artística quanto da prática científica.

Assim, esses caminhos não são apenas estratégias para planejar: são também formas de escuta e de valorização da infância como território em que ciência e arte estão naturalmente entrelaçadas.

REFLEXÕES SOBRE OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES EM DESENVOLVER E IMPLEMENTAR PRÁTICAS DE CIÊNCIA E ARTE

Planejar uma sequência integradora entre Ciência e Arte é um ato de criação. Mas também é um processo que mobiliza dúvidas, limites, inquietações. Quando saímos do campo das ideias e olhamos para o cotidiano escolar, com seus tempos apertados, suas rotinas, suas demandas, suas urgências, os desafios aparecem.

Salientamos que um ponto específico exige atenção: como garantir a intencionalidade e o aprofundamento dos saberes científicos e artísticos nas propostas com as crianças? Ao aproximar ciência e arte, corremos o risco de esvaziar os dois campos, reduzindo a ciência a “atividades experimentais” sem investigação real, ou a arte a “atividades criativas” sem linguagem, sem técnica, sem leitura de mundo.

Ainda, corremos o risco de, ao implementar uma sequência bem planejada que articule os dois campos de conhecimento, valorizar mais um lado em detrimento do outro. Isso pode ocorrer por alguns motivos, por exemplo: ter maior familiaridade com a área de ciências ou maior familiaridade com a área de artes; deslocar os objetivos da aprendizagem de acordo com a direção

com que as crianças e os alunos estão construindo e, portanto, dificuldade em manter a intencionalidade da articulação.

Por isso, integrar não significa misturar de forma aleatória. Significa planejar com clareza, com estudo, com compromisso com os campos do conhecimento envolvidos. Exige do(a) professor(a), primeiramente, a ampliação do seu repertório e, também, a coragem de aprender junto, de buscar apoio, de construir saberes coletivamente.

A potencialidade de desenvolver uma sequência que prevê a conexão dos saberes de forma não linear, configura a possibilidade de construir caminhos de idas e vindas sobre o objeto de estudo, articulando saberes de diversos campos do conhecimento.

O movimento em espiral permite que conceitos e saberes científicos e artísticos sejam explorados em diferentes momentos da sequência, em que um fornece subsídio para a construção do outro.

Nesse processo, a criança revisita os saberes, (re)elabora compreensões, combina ideais, experimenta materiais e formula novos sentidos. Para o(a) professor(a), o vai e vem da espiral ocorre inicialmente no processo de planejamento, momento em que é necessário refletir sobre a intencionalidade de promover um ou outro saber e sobre a ordem (previamente) esperada para o desenvolvimento da proposta. Isso exige atenção ao que emerge nas interações e mediações, bem como um olhar sensível para reconhecer os deslocamentos e as formulações do posicionamento da criança, tal como vêm sendo desenhados na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de integrar ciência e arte na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental revela-se não apenas como uma alternativa pedagógica, mas como uma necessidade para o desenvolvimento integral das crianças.

Ao desfazer as fronteiras entre esses dois campos do conhecimento, reconhecemos que tanto a ciência quanto a arte são formas legítimas de explorar, compreender e transformar o mundo. Essa integração enriquece o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que as crianças se tornem autoras de suas próprias experiências, articulando saberes e afetos de maneira mais significativa. A escuta atenta das curiosidades infantis e a mediação do professor são fundamentais para criar um ambiente onde a investigação e a expressão artística coexistam, promovendo uma educação que valoriza a curiosidade, a sensibilidade e a criatividade. Assim, ao abraçar essa abordagem interdisciplinar, estamos não apenas preparando as crianças para o futuro, mas também cultivando um espaço de aprendizado mais humano e conectado com a realidade que as cerca.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, J. V.; BASTOS, N.. Arte como conceito e como imagem: a redefinição da "arte pela arte". Tempo Social, v. 25, n. 2, p. 181–203, nov. 2013.

BARRETO, A. C. F.; BRICCIA, V. Ciências na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas e documentos oficiais? Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, [S. l.], v. 2, n. 6, p. 1-18, 2021.

CASTRO e SILVA, M.; SILVA, P. S. Panorama da integração entre Arte e ensino de Ciências: análises quantitativa e qualitativa. Caderno brasileiro de ensino de física, v. 38, n.1, p.346-375, abr.2021

CHALMERS, A. F. O que é ciência, afinal? São Paulo: Brasiliense, 1993.

DE ALENCAR REIS, A. C. Luz, Sombra e Ação: articulando ciências e artes na Educação Infantil (Brasil) e no Cycle 1 (Suíça) a partir da implementação de uma sequência didática / Anna Cecília de Alencar Reis. 2023. 262 f. Tese (Doutorado em Educação). – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023.

FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo. 15ª edição. Editora Paz e Terra, 1983.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. Pro-posições, Campinas, v.22, n.2 (65), p. 75-92, maio/ago.2011.

IANNI, O.. Variações sobre arte e ciência. Tempo Social, v. 16, n. 1, p. 7–23, jun. 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. 112 p.

O PROCESSO DE INCLUSÃO NO SISTEMA ESCOLAR

FRANCISCO CESAR DA SILVA

RESUMO
Este estudo discute as táticas e abordagens que podem ser empregadas na implementação da educação em direitos humanos, levando em conta a diversidade cultural, étnica e social dos alunos. Finalmente, são compartilhadas algumas experiências concretas de sistematização da educação em direitos humanos em variados ambientes educacionais, com o objetivo de aprimorar a discussão acerca da relevância e dos obstáculos dessa prática. Este artigo discute o processo de inclusão no ambiente escolar, enfatizando a necessidade de garantir a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Assim, são apresentados os conceitos e princípios que orientam a inclusão educacional, juntamente com as diretrizes definidas para assegurar a implementação apropriada dessa prática no contexto escolar. Os desafios e perspectivas da inclusão no ambiente escolar são abordados, ressaltando a importância de uma estratégia multidisciplinar e colaborativa para garantir o desenvolvimento completo e a aprendizagem de todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A humildade e o senso de justiça são valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos tenham seus direitos respeitados e suas diferenças reconhecidas. Neste texto, vamos explorar a importância do aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos, discutindo como esses valores podem influenciar positivamente a convivência e as relações interpessoais.

A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorre no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. (p. 1)

É fundamental que a escola promova ações de sensibilização e conscientização junto à comunidade escolar, envolvendo pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais que atuam na instituição. Essas ações podem incluir palestras, workshops, debates, campanhas de conscientização e eventos culturais que abordem temas relacionados à inclusão, diversidade e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais solidária, acolhedora e comprometida com a promoção da equidade e da justiça social.

A inclusão no sistema escolar é um tema de extrema relevância e complexidade nos dias atuais. Promover a igualdade de oportunidades e garantir o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, é um desafio que envolve não apenas a comunidade escolar, mas também a família e a gestão administrativa da instituição de ensino. Neste contexto, o envolvimento da família no processo de inclusão escolar desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo para to-

dos os alunos.
A família é considerada o primeiro e principal agente educativo na vida de uma criança, sendo responsável por sua formação e socialização desde os primeiros anos de vida. No contexto da inclusão escolar, a participação ativa e o apoio contínuo da família são essenciais para o sucesso do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com necessidades educativas especiais. A família é capaz de fornecer informações importantes sobre o aluno, suas habilidades, interesses, dificuldades e necessidades específicas, contribuindo para uma abordagem mais individualizada e eficaz por parte dos profissionais da educação. A família desempenha um papel crucial na promoção da autoestima, autonomia e independência dos alunos com necessidades especiais. O apoio e incentivo dos pais e responsáveis são fundamentais para que o aluno se sinta seguro, valorizado e capaz de superar desafios, desenvolvendo assim uma postura mais positiva em relação ao processo de inclusão escolar. A colaboração estreita entre família e escola também contribui para o estabelecimento de parcerias e a construção de um ambiente de confiança e respeito mútuo, favorecendo a integração e participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.
Por outro lado, a gestão administrativa da escola desempenha um papel essencial na promoção da inclusão escolar. É responsabilidade da gestão criar e implementar políticas, práticas e estratégias que garantam a efetiva inclusão de todos os alunos, promovendo um ambiente escolar acolhedor, seguro e respeitoso para cada estudante. Além disso, a gestão administrativa deve assegurar a formação e capacitação contínua dos profissionais da educação, para que estes estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais.
Nesse sentido, é indispensável a colaboração entre a família e a gestão escolar, a fim de garantir a efetiva implementação do processo de inclusão escolar. A comunicação transparente, o trabalho em equipe e o compartilhamento de responsabilidades são fundamentais para o sucesso da inclusão no ambiente educacional. Portanto, este artigo tem como objetivo destacar a importância do envolvimento da família e do apoio da gestão administrativa no processo de inclusão escolar, visando promover a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de todos os alunos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.
Outra estratégia importante para promover a inclusão educacional é a valorização da participação e do protagonismo dos alunos, incentivando a expressão de suas opiniões, ideias e experiências e promovendo a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa. A promoção de projetos educativos que abordem temas como direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero e inclusão social pode contribuir para a conscientização dos alunos sobre a importância da valorização da diversidade e do respeito às diferenças.
Em síntese, uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos é uma educação para todos, que tem como objetivo garantir o acesso equitativo e a qualidade para todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na promoção da inclusão, planejando ações eficazes e criando um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que requer o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, visando a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.

AS DIFERENTES FRENTES DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

O aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos é um caminho essencial para promover uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Através da valorização da diversidade, do respeito aos direitos de todos e do compromisso com a igualdade e a justiça, podemos construir um mundo mais humano e fraterno, onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito. A educação desempenha um papel fundamental nesse

processo, ao promover a reflexão crítica, a empatia e o engajamento dos alunos em relação às questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

É dever de todos consolidar uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos, e sendo fundamental para garantia que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade em todos os níveis de ensino. A inclusão educacional refere-se ao direito de todos os alunos, independente de suas características individuais, terem acesso a um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos envolve a garantia de que todos os alunos sejam tratados com respeito, dignidade e igualdade, tendo suas necessidades individuais consideradas e atendidas de forma adequada. Isso inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, dificuldades emocionais, problemas de comportamento, entre outros, que precisam de apoio especializado e adaptações curriculares para alcançarem o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

O princípio da inclusão educacional está fundamentado nos direitos humanos, que estabelecem que todas as pessoas têm direito à educação, sem discriminação de qualquer tipo. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno e a realização de cada indivíduo, sendo dever do Estado garantir o acesso equitativo e universal à educação para todos.

A realidade mostra que ainda há muitos desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A falta de recursos, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a falta de estrutura física e a falta de políticas públicas eficazes são apenas algumas das barreiras que impedem a efetivação da inclusão educacional baseada nos direitos humanos.

Para ratificar uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental que a equipe docente esteja preparada e engajada em criar um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e a tolerância e garanta o acesso igualitário a todos os alunos. Para isso, é necessário planejar e implementar ações eficazes de inclusão, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando sua individualidade e garantindo seu pleno desenvolvimento.

Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (FRASER, 2007, p. 3)

É importante que a equipe docente traba-

lhe em conjunto com profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para identificar as necessidades individuais de cada aluno e planejar ações de apoio e acompanhamento personalizado. A criação de planos de acompanhamento e intervenção, que incluam estratégias diferenciadas de ensino, adaptações curriculares e recursos especiais, pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais.
Sergio Haddad afirma diante deste contexto:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

Uma das estratégias mais eficazes para a formação docente em direitos humanos é a realização de cursos e workshops específicos sobre o tema. Nessas formações, os educadores têm a oportunidade de discutir conceitos, trocar experiências e elaborar práticas pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade.
É fundamental que as instituições de ensino promovam a cultura dos direitos humanos no ambiente escolar, criando espaços de debate e reflexão sobre questões sociais e políticas. Os docentes também podem contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais para lidar com situações de discriminação e violência no ambiente escolar.

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

Outra estratégia importante para a formação docente em direitos humanos é o estímulo à pesquisa e à produção de materiais didáticos relacionados ao tema. Os professores podem desenvolver projetos interdisciplinares que abordem questões como a igualdade de gênero, o combate ao preconceito racial e a promoção da inclusão social, incentivando os alunos a refletirem sobre essas temáticas de forma crítica e engajada.
Os esforços empreendidos na formação docente em direitos humanos ainda existem muitos desafios a serem superados. Um dos principais obstáculos é a resistência de parte da sociedade em abordar esses temas de forma aberta e crítica, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas.
A falta de recursos e de políticas públicas voltadas para a promoção da educação em direitos humanos também representa um entrave para a formação docente nesse sentido. Muitos professores enfrentam dificuldades em obter materiais didáticos e apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.
Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino, os órgãos governamentais e a sociedade civil se mobilizem em prol da formação docente em direitos humanos, promovendo a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde todos tenham seus direitos respeitados e garantidos.
A capacitação docente para a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo fundamental para promover uma cultura de respeito, tolerância e igualdade nas escolas. Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por disseminar esses valores entre os alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Por isso, é essencial investir na formação continuada dos professores e na criação de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a

reflexão crítica e o respeito à diversidade. A educação em direitos humanos não é apenas um direito de todos, mas também uma necessidade urgente em um mundo cada vez mais marcado por injustiças e desigualdades.

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Aprender através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos significa reconhecer a importância de respeitar as diferenças, defender a igualdade de direitos e combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas. Significa também agir com compaixão, empatia e solidariedade em relação aos outros, promovendo a equidade e a justiça em todas as esferas da vida social.

Na educação, o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos conscientes, críticos e engajados. Os educadores têm a responsabilidade de promover esses valores em sala de aula, estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, os conflitos e as injustiças existentes na sociedade. Através de atividades educativas que abordam temas relacionados aos direitos humanos, a humildade e a justiça, os alunos podem desenvolver habilidades como o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Uma das formas de promover o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos na educação é através da inclusão de conteúdos relacionados a esses temas nos currículos escolares. Os educadores podem utilizar recursos pedagógicos como filmes, documentários, livros e atividades práticas para estimular a reflexão dos alunos sobre questões como a desigualdade social, a discriminação racial e de gênero, os direitos das minorias e a promoção da justiça social. Além disso, a realização de debates, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que abordem esses temas de forma transversal contribui para a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação às questões sociais e políticas.

O ensino sobre direitos humanos se baseia nos princípios universais de dignidade, igualdade e liberdade, estabelecidos em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta perspectiva enfatiza a importância do ser humano e procura fomentar a consciência crítica e a responsabilidade social das pessoas, com o objetivo de criar uma sociedade mais equitativa e solidária. A formação em direitos humanos não se limita a um conjunto de informações ou conceitos, mas abrange uma perspectiva abrangente e unificada dos direitos humanos. Ela permeia o currículo escolar e as práticas pedagógicas de maneira transversal e interdisciplinar.

Pinsky (2003), por sua vez, afirma que ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que

garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

A organização da prática da educação em direitos humanos exige a implementação de estratégias e métodos que incentivem a reflexão crítica, o envolvimento ativo dos alunos e a aplicação prática dos princípios e valores dos direitos humanos. A educação popular, o diálogo intercultural, a solução pacífica de conflitos e a formação para a cidadania global são algumas das estratégias mais frequentes. O uso de diversos recursos pedagógicos, tais como jogos, filmes, debates e atividades práticas, auxilia na melhoria do processo de ensino, fomentando a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Diversas instituições de ensino, organizações não governamentais e movimentos sociais têm desenvolvido experiências inovadoras e inspiradoras de sistematização da prática da educação em direitos humanos, buscando fortalecer a cultura de direitos humanos em diferentes contextos educacionais. Exemplos como a implementação de projetos interdisciplinares, a realização de campanhas de conscientização e a promoção de debates sobre temas atuais e controversos têm contribuído para sensibilizar a comunidade escolar e ampliar o alcance da educação em direitos humanos. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a resistência de determinados grupos sociais, a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos financeiros e materiais.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo contínuo e desafiador que exige o comprometimento e a colaboração de todos os atores envolvidos no campo educacional. A promoção de uma cultura de direitos humanos requer a superação de preconceitos, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas no respeito mútuo e na igualdade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos surge como um caminho promissor para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e humanitária.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido mdb, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos.

O processo de formação docente para trabalhar a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste artigo, vamos discutir a importância da formação docente nesse contexto, as principais estratégias utilizadas nesse processo e os desafios encontrados pelos educadores.

A educação em direitos humanos é um tema fundamental nos dias de hoje, pois visa promover o respeito pelos direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, religião ou orientação sexual. Para que essa prática seja efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de forma consciente e crítica em sala de aula.

No contexto atual marcado por desigualdades sociais, violações de direitos e conflitos, a educação em direitos humanos emerge como uma ferramenta essencial para a promoção de uma cultura de respeito, dignidade e justiça. Considerando a complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, a sistematização da prática da educação em direitos humanos torna-se um instrumento fundamental para a efetivação dos princípios e valores inerentes aos direitos humanos. Neste sentido, o presente artigo propõe-se a explorar a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação, abordando os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem, as estratégias e metodologias empregadas, bem como exemplos de

boas práticas e desafios enfrentados nesse processo.

Para que a aprendizagem baseada no senso de justiça dos direitos humanos seja eficaz, é imprescindível que os professores incorporem esses princípios em suas práticas pedagógicas e na interação com os estudantes e a comunidade escolar. A atitude humilde e equitativa dos docentes é crucial para motivar os alunos a se comportarem de maneira ética e solidária, honrando a diversidade e defendendo os direitos de todos.

É importante que as instituições de ensino promovam uma cultura de respeito, diálogo e tolerância em seu ambiente escolar, incentivando a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de políticas de combate ao bullying, à discriminação e à violência, bem como a promoção de programas de formação continuada para os educadores em temas como os direitos humanos, a humildade e a justiça, são medidas essenciais para fomentar uma educação mais inclusiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do âmbito escolar traz à tona reflexões essenciais sobre a forma como a sociedade encara a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Promover a inclusão educacional baseada nos direitos humanos requer uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e implementada, valorizando a individualidade de cada aluno e reconhecendo a riqueza que a diversidade traz ao ambiente escolar. A inclusão não se resume apenas à presença física do aluno na sala de aula, mas sim a garantia de que ele seja respeitado em A equipe docente desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, pois é por meio do seu engajamento, da sua formação e da sua prática pedagógica que é possível criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A formação continuada dos professores em temas como diversidade, direitos humanos, igualdade de oportunidades e estratégias pedagógicas inclusivas é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e promover uma educação equitativa e de qualidade.

É fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na elaboração de políticas e práticas inclusivas, que considerem a diversidade de alunos e promovam o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. A criação de planos de ação e de intervenção, que contemplem adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino, recursos especiais e ações de apoio individualizado, é essencial para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar.

A valorização da participação e do protagonismo dos alunos é outro aspecto importante no processo de inclusão educacional. Incentivar a expressão de suas opiniões, ideias e experiências, promover a escuta ativa e o diálogo construtivo e envolver os alunos em projetos educativos que abordem temas relacionados à diversidade, direitos humanos e igualdade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva.

A sensibilização e conscientização da comunidade escolar também são fundamentais para promover a inclusão educacional e os direitos humanos. Envolver pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais na discussão e reflexão sobre a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da equidade é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com a justiça social.

Em suma, a abordagem dos temas da educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do ambiente escolar revela a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da igualdade de oportunidades. Por meio de uma educação inclusiva e sensível às necessidades de todos os alunos, é possível criar um ambiente escolar mais justo, solidário e acolhedor, que contribua para a formação de cidadãos críticos, comprometidos e engajados na construção de uma sociedade mais

inclusiva, igualitária e justa.
A procura por uma educação inclusiva que honre e incentive os direitos humanos é um desafio que requer a colaboração de todos os setores da sociedade, particularmente no contexto escolar, que tem um papel crucial na construção dos futuros cidadãos. Através de uma metodologia inclusiva, que considera a variedade de experiências, competências e necessidades dos estudantes, podemos estabelecer um ambiente educacional mais receptivo, empático e que fomente a igualdade e a justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245282.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Lua Nova, São Paulo, n. 70, p. 101138. 2007.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. Por que Direitos Humanos Belo Horizonte: Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. Historia da cidadania São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

A POPULARIZAÇÃO DA CIÊNCIA E O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DIGITAL

FRANCISCO RAFAEL PEREIRA VERONEZE

RESUMO

Este artigo abordou uma questão relevante na educação contemporânea, que é como fazer a ciência chegar até as pessoas de forma clara, confiável e interessante num mundo em que a tecnologia corre mais rápido que a gente consegue acompanhar? A popularização da ciência, nesse cenário, deixou de ser apenas uma ideia bacana e virou uma necessidade urgente, especialmente com tanta informação e desinformação circulando pelas redes sociais. E aí entra o professor, como um verdadeiro elo entre o saber científico e a sociedade, alguém capaz de traduzir o que muitas vezes parece complicado em algo que faz sentido no dia a dia dos alunos e da comunidade. O objetivo principal da pesquisa foi entender de que maneira o professor pode, em plena era digital, ajudar a espalhar a ciência e combater as armadilhas da desinformação. Pra isso, o estudo buscou identificar os principais desafios enfrentados por esses profissionais, conhecer as ferramentas digitais que podem ser aliadas nessa missão, analisar o impacto das redes sociais no pensamento crítico dos estudantes e propor estratégias pedagógicas que deixem a ciência com cara de gente, próxima, acessível e interessante. A pesquisa teve como base um estudo bibliográfico, reunindo livros, artigos acadêmicos e outros materiais que falam sobre educação, tecnologia e divulgação científica. O resultado dessa jornada revelou que, sim, apesar dos obstáculos, há muitos caminhos possíveis. As tecnologias digitais, quando bem usadas, podem ser pontes poderosas para o conhecimento. Mas, claro, é preciso preparo, intenção e um olhar pedagógico apurado. Concluímos que o professor, com formação continuada e criatividade, pode transformar a sala de aula e até mesmo as redes sociais num palco de descobertas, onde a ciência deixa de ser distante e passa a fazer parte do cotidiano com leveza, clareza e profundidade.

Palavras-chave: Ciência acessível. Tecnologia na educação. Papel do professor.

ABSTRACT

This article addressed a relevant issue in contemporary education: how can science reach people in a clear, reliable, and engaging way in a world where technology is advancing faster than we can keep up? In this context, the popularization of science is no longer just a nice idea, it has become an urgent need, especially with so much information and misinformation circulating on social media. This is where the teacher comes in, as a true bridge between scientific knowledge and society, someone capable of translating what often seems complicated into something that makes sense in the daily lives of students and the community. The main goal of this research was to understand how teachers, in the digital age, can help spread science and fight the traps of misinformation. To achieve this, the study aimed to identify the main challenges faced by these professionals, explore the digital tools that can support them in this mission, analyze the impact of social networks on the development of students' critical thinking, and propose pedagogical strategies that bring science closer to people making it accessible, relatable, and engaging. The research was based on a bibliographic study, gathering books, academic articles, and other materials focused on education, technology, and scientific communication. The results of this journey revealed that, despite the obstacles, many possibilities exist. Digital technologies, when used intentionally and thoughtfully, can serve as powerful bridges to knowledge. Of course, this requires preparation, purpose, and a refined pedagogical approach. We concluded that teachers, with continuous training and creativity, can transform the classroom and even social media into a stage for discovery, where science is no longer distant, but becomes part of everyday life with lightness, clarity, and depth.

Keywords: Accessible science. Educational technology. Teacher's role.

1 INTRODUÇÃO

A popularização da ciência tem se tornado um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade urgente no mundo de hoje, onde a tecnologia avança a passos largos. Com tanta informação circulando na internet e nas redes sociais, a ciência ganha novos espaços para se espalhar, mas também enfrenta obstáculos, como a desinformação. Nesse cenário, o professor tem um papel essencial, funcionando como um ponte entre o conhecimento científico e a sociedade, ajudando a tornar a ciência mais acessível e compreensível para os estudantes e para o público em geral.

O grande avanço das tecnologias de informação e comunicação mudou drasticamente a forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e consumido. Porém, ao mesmo tempo que a tecnologia abre portas, também traz desafios, como a disseminação de fake news. Com tanto conteúdo por aí, fica cada vez mais difícil separar o que é ciência do que é desinformação. Por isso, é fundamental entender de que maneira os professores podem usar as ferramentas digitais para popularizar a ciência e garantir que o conhecimento científico chegue de forma clara e confiável até os estudantes e a sociedade.

Diante desse contexto, surge uma questão importante. Como os professores podem aproveitar as tecnologias digitais para ajudar a espalhar a ciência e combater a desinformação?

O objetivo principal deste estudo é analisar o papel do professor na era digital e entender como ele pode contribuir para a popularização da ciência. Os objetivos específicos pretendem investigar os desafios que os docentes enfrentam ao usar tecnologias digitais para divulgar a ciência, identificar as principais ferramentas tecnológicas que podem ser usadas nesse processo, analisar o impacto das redes sociais e plataformas digitais na formação do pensamento crítico dos estudantes e propor estratégias pedagógicas que ajudem a tornar a ciência mais acessível dentro e fora da escola.

Para isso, vamos nos basear em um estudo bibliográfico, analisando livros, artigos acadêmicos e outros materiais que falem sobre educação, tecnologia e divulgação científica. Com essa abordagem, esperamos entender melhor os desafios e as possibilidades da inserção das tecnologias digitais no ensino da ciência e apontar caminhos para que os professores possam atuar de forma ainda mais eficiente na era digital.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A revolução digital na educação: desafios e perspectivas

A revolução digital despontou como força gravitacional que reorganiza currículos, espaços de ensino e papéis docentes em escala global. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2023) descreve a emergência de ecossistemas digitais em que plataformas de gestão de dados, ambientes virtuais de aprendizagem e sistemas de avaliação online compõem uma infraestrutura articulada, capaz de personalizar trajetórias formativas e gerar evidências em tempo real para políticas públicas.

Ao mesmo tempo, o Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2023) sublinha que a tecnologia educacional só atinge seu potencial quando alinhada à princípios de equidade, usabilidade e segurança, lembrando que a transformação digital não é neutra: ela reflete escolhas de poder e de valores.

O catalisador dessa metamorfose foi o choque pandêmico de 2020-2022, que virtualizou 1,6 bilhão de aprendizes e forçou escolas a improvisar ambientes online em poucas semanas. Embora tal migração tenha demonstrado a resiliência dos sistemas, relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022) mostrou que a dependência súbita de soluções digitais turbinou desigualdades pré-existentes, penalizando estudantes sem acesso à banda larga ou dispositivos adequados. A OECD (2023) acrescenta que a maior lição da crise foi a constatação de que digitalizar conteúdos não basta; é preciso redesenhar pedagogias para aproveitar interatividade, multimodalidade e dados de uso em favor da aprendizagem significativa.

Do ponto de vista de infraestrutura, a conectividade global avança, mas ainda deixa milhões à margem. A União Internacional de Telecomunicações (ITU, 2024) calcula que 5,5 bilhões de pessoas (68% da população mundial) estão online, mas 2,6 bilhões permanecem desconectadas, sobretudo em países de baixa renda onde a penetração não passa de 27%. Essa lacuna digital compromete qualquer estratégia de ensino remoto ou híbrido que dependa de streaming, plataformas em nuvem ou realidade aumentada para entregar experiências de alta qualidade.

Mesmo nos países conectados, o hiato socioeconômico persiste. Dados comparativos do Programme for International Student Assessment (PISA, 2023) revelam que escolas favorecidas dispõem de até 11 indicadores a mais de capacidade para integrar dispositivos digitais do que escolas desfavorecidas, evidenciando que acesso não equivale a uso pedagógico efetivo.

A consequência é uma segunda exclusão digital: estudantes podem ter sinal wi-fi, mas carecem de ambientes familiares adequados, competências de auto-gestão ou apoio docente para tirar proveito da tecnologia. Frente a esse cenário, países vêm formulando políticas nacionais de inclusão conectada. No Brasil, a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC, 2024) pretende levar internet de alta velocidade, Wi-Fi e dispositivos a todas as 138 mil escolas públicas até 2026, com aporte estimado de R$ 8,8 bilhões. Complementarmente, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2025 (BRASIL, 2025) estabeleceu diretrizes para o uso pedagógico de dispositivos móveis, exigindo intencionalidade curricular e formação crítica de mídia.

Nada disso se materializa sem profissionais capacitados. Os ISTE Standards (INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION, 2025) oferecem uma bússola de competências digitais para estudantes, docentes e líderes, enfatizando design de experiências centradas no aluno, cidadania digital e análise de dados para retroalimentar a prática. A OECD (2024) mostra que sistemas que investem pelo menos 40 horas anuais de formação contínua em tecnologia ativa dobram a frequência de atividades investigativas online em sala de aula.

A inteligência artificial inaugura nova fronteira. Segundo o Digital Education Outlook (OECD, 2023), apenas um punhado de países já integra sistemas adaptativos ou agentes de tutoria inteligente em escala, mas cenários-piloto sugerem ganhos de até 30% em retenção de conteúdo para estudantes que utilizam plataformas de aprendizagem adaptativa. O mesmo relatório, porém, alerta para riscos de viés algorítmico e dependência tecnológica, ecoando a recomendação da UNESCO (2023) de que qualquer adoção de IA seja precedida por avaliação ética e garantia de transparência.

Com o aumento do tráfego de dados que, segundo a ITU (2024), atingirá 6 zettabytes em banda larga fixa em 2024, a segurança torna-se questão estratégica. O IBM Cost of a Data Breach (IBM, 2024) aponta alta de 10% no custo médio global de violações, chegando a US$ 4,88 milhões por incidente, e registra que um terço envolve dados educacionais ou de menor de idade. Pesquisa da Varonis (2024) mostra que quase dois terços das instituições de ensino sofreram ciberataques em 2024, muitos dos quais resultaram em pagamentos de resgate milionários, enquanto investigações jornalísticas relatam estratégias de ocultação desses eventos para evitar litígios (Folha de S. Paulo, 2024).

Paralelamente, o mercado EdTech explodiu: o OECD Digital Economy Outlook (OECD, 2024) indica crescimento superior a 9% no setor de TIC em 10 países, impulsionado pela demanda por soluções de IA e plataformas de micro credenciais. Para orientar aquisições, a International Society for Technology in Education (ISTE, 2025) passou a emitir selos de conformidade que avaliam usabilidade, acessibilidade e alinhamento pedagógico de produtos digitais, oferecendo referência de qualidade a escolas e secretarias.

Em perspectiva, a era digital na educação promete expandir oportunidades de personalização, acesso e colaboração global, mas tensiona sistemas por meio de desigualdades de acesso, riscos de privacidade e necessidade contínua de atualização profissional. Conforme sintetiza o Global Education Monitoring Report (UNESCO, 2023), o desafio não é escolher entre "tecnologia ou sala de aula", mas construir estratégias que empre-

guem o digital como ferramenta a serviço da inclusão, da qualidade e da cidadania crítica. O futuro dependerá de políticas que equilibrem inovação com governança, conectividade com equidade e dados com ética afinal, como lembra a OECD (2023), transformação digital é antes de tudo transformação humana.

2.2 O papel do professor na era digital e a popularização da ciência

Hoje no mundo a tecnologia está por toda parte, transformando a maneira como aprendemos, trabalhamos e nos relacionamos. No meio dessa revolução digital, o professor se torna muito mais do que um simples transmissor de conhecimento, ele é um guia que ajuda os alunos a navegar nesse oceano de informações, separando o que é relevante daquilo que só gera ruído.

Segundo Pereira et al. (2024) com o acesso à internet e tantas fontes de informação ao alcance de um clique, nunca foi tão fácil aprender sobre qualquer assunto. Mas ao mesmo tempo, fica cada vez mais difícil distinguir o que é confiável do que é pura desinformação. É aí que entra o professor, ajudando os estudantes a desenvolverem um olhar crítico para analisar e interpretar o que encontram por aí. Ensinar a questionar, a buscar evidências e a construir o próprio conhecimento é essencial para que a ciência chegue a todos de maneira clara e acessível.

A popularização da ciência depende muito de como o professor apresenta o conhecimento. Em vez de despejar informações de forma engessada, ele pode explorar novas ferramentas, como podcasts, vídeos educativos e redes sociais, tornando a ciência parte do dia a dia dos alunos. Além disso, usar metodologias que incentivem a curiosidade e a investigação, como aprendizagem baseada em problemas e projetos, faz toda a diferença. Quando os estudantes percebem que a ciência está em tudo, desde a receita do bolo que dá certo até o funcionamento do celular que estão segurando, o aprendizado se torna muito mais significativo.

O professor também tem um papel essencial fora da sala de aula. Para Victor (2020) quando incentiva o pensamento crítico e a busca pelo conhecimento, ele ajuda a formar uma sociedade mais consciente e preparada para lidar com desafios. Cada aluno que aprende a valorizar a ciência se torna um multiplicador desse saber, levando o conhecimento para sua família, amigos e comunidade. Esse efeito cascata é fundamental para que a ciência não fique restrita aos livros e laboratórios, mas se torne uma parte viva da nossa cultura.

Para que tudo isso aconteça de forma efetiva, é essencial que os professores tenham acesso a formação continuada e recursos pedagógicos que os ajudem a integrar a tecnologia ao ensino. Isso significa investir em capacitação, garantir infraestrutura adequada e criar políticas que valorizem esse profissional, afinal, sem professores bem preparados, não há educação de qualidade.

Afinal, o professor é o grande fio condutor entre a ciência e as novas gerações. Ele mostra que aprender é mais do que decorar fórmulas ou conceitos, é entender como o mundo funciona e como podemos transformá-lo. Na era digital, mais do que nunca, o conhecimento é uma chave poderosa, e cabe ao professor ajudar seus alunos a usá-la para abrir portas e ampliar horizontes.

2.3 Os desafios dos docentes no uso das tecnologias digitais para a divulgação da ciência

A chegada das tecnologias digitais na educação abriu um mundo de possibilidades para tornar a ciência mais acessível e envolvente. No entanto, essa revolução também trouxe desafios que os professores precisam encarar no dia a dia, lidando com questões estruturais, pedagógicas e atitudinais.

De acordo com Silva et al. (2024) um dos grandes problemas é a infraestrutura. Não adianta ter boas ideias se as escolas não oferecem equipamentos adequados, uma internet rápida ou espaços apropriados para trabalhar com essas ferramentas. Sem essas condições, os professores acabam limitados, sem conseguir explorar o potencial dos recursos digitais para aproximar os alunos da ciência.

Outra dificuldade é a formação dos docentes. Muitos não tiveram preparação para lidar com a tecnologia de forma pedagógica, o que pode gerar insegurança na hora de

escolher as melhores ferramentas e metodologias. A falta de capacitação contínua também impede que eles acompanhem as inovações e utilizem a tecnologia de maneira eficiente na popularização da ciência.

A questão pedagógica também pesa. Lopes et al. (2024) explica que ensinar com tecnologia pede um jeito diferente de dar aula, mais interativo e dinâmico. Mas transformar a ciência em algo atrativo e acessível pode ser complicado, ainda mais quando os professores precisam competir com a enorme quantidade de informações que circulam na internet. Separar o que é confiável do que é fake news é um desafio constante.

Além disso, nem todo mundo abraça a tecnologia de cara. Alguns professores ainda resistem à mudança, seja por preferência pelos métodos tradicionais ou por falta de confiança nas novas ferramentas. Do outro lado, há alunos que veem as plataformas educacionais como uma obrigação chata, enquanto passam horas consumindo conteúdo em redes sociais.

Para mudar esse cenário, Mometti (2020) descreve que é essencial investir na capacitação dos professores, melhorar a infraestrutura das escolas e criar políticas que incentivem o uso da tecnologia no ensino. Também é importante que os docentes desenvolvam estratégias didáticas que despertem o interesse dos estudantes, usando a tecnologia como aliada para tornar a ciência mais próxima e significativa.

Apesar dos desafios, as vantagens de usar tecnologias digitais na educação são enormes. Com o suporte certo, os professores podem reinventar suas práticas e transformar a forma como a ciência é divulgada, tornando o ensino mais atrativo, interativo e acessível para todos.

2.4 As principais ferramentas tecnológicas para a divulgação da ciência na educação

O uso de tecnologias na educação tem sido uma verdadeira revolução, transformando a maneira como a ciência é ensinada e aprendida. Com a digitalização cada vez mais presente no ensino, os professores têm à disposição diversas ferramentas que ajudam a tornar o conhecimento científico mais envolvente e interativo para os alunos.

Entre as mais utilizadas, de acordo com Finardi, Junior e Furtado (2020) estão as plataformas de ensino a distância, como Google Classroom, Moodle e Microsoft Teams. Esses ambientes virtuais permitem que os professores organizem materiais, interajam com os alunos e apliquem atividades e avaliações sem a necessidade de papel. E o melhor, a integração com outras ferramentas, como Google Docs e OneDrive, facilita a colaboração em tempo real, tornando o aprendizado mais dinâmico.

Os recursos multimídia também são aliados poderosos nesse processo. Plataformas como YouTube e Vimeo possibilitam a criação e o compartilhamento de vídeos educativos, deixando as aulas mais visuais e interessantes. Ferramentas como OBS Studio e Screencast-O-Matic ajudam os docentes a produzirem suas próprias videoaulas, enquanto infográficos e animações feitos no Canva e no Prezi dão aquele toque a mais na explicação dos conteúdos.

Outro recurso que tem feito sucesso é a gamificação. Aplicativos como Kahoot, Quizizz e Socrative transformam o aprendizado em um jogo, deixando a experiência mais divertida e motivadora. Os alunos participam ativamente, respondem a desafios e se envolvem mais no processo. Além disso, ferramentas como PhET Interactive Simulations possibilitam experimentos virtuais, permitindo que os alunos explorem conceitos científicos de forma prática e intuitiva.

Segundo Rocha, Joye e Moreira (2020) as redes sociais também entraram no jogo e vêm se tornando espaços importantes para a divulgação científica. Professores podem compartilhar conteúdo de forma mais leve e acessível no Instagram, no Twitter e até mesmo no TikTok, alcançando os alunos em espaços que fazem parte do dia a dia deles. Pequenos vídeos explicativos e posts ilustrativos ajudam a tornar a ciência mais próxima e interessante.

Para completar esse arsenal de possibilidades, as inteligências artificiais e assistentes virtuais, como ChatGPT e Google Bard, têm mostrado um enorme potencial. Elas podem ser usadas para tirar dúvidas, sugerir materiais didáticos e até auxiliar na criação de roteiros de aula, ampliando o acesso à informação e estimulando a autonomia dos

estudantes.
Com todas essas ferramentas, os professores têm condições de transformar o ensino da ciência em algo mais atrativo, interativo e eficaz. No entanto, para que essa integração funcione de verdade, é fundamental investir na capacitação docente. Mais do que apenas usar a tecnologia, é preciso saber como aplicá-la de maneira pedagógica e estratégica, garantindo que a ciência se torne mais acessível e envolvente para todos.

2.5 O Impacto das Redes Sociais e Plataformas Digitais na Formação do Pensamento Crítico dos Estudantes

As redes sociais e as plataformas digitais já fazem parte do dia a dia dos estudantes e influenciam diretamente a maneira como eles percebem o mundo, formam opiniões e desenvolvem seu pensamento crítico. O acesso rápido a uma avalanche de informações pode ser uma faca de dois gumes. Por um lado, facilita a busca por diferentes pontos de vista, permite acompanhar debates e acessar conteúdos de qualidade que antes poderiam estar restritos a livros e publicações acadêmicas. Por outro, a velocidade e o volume desses conteúdos podem levar a um consumo superficial, onde a reflexão mais aprofundada dá lugar a respostas instantâneas e julgamentos apressados.
Weiler et al. (2024) aponta que um dos desafios mais evidentes é a dificuldade de distinguir informações confiáveis de conteúdos manipulados ou distorcidos. A internet democratizou a produção de conhecimento, mas também abriu espaço para a disseminação de fake news, teorias da conspiração e discursos enviesados. Em um ambiente onde qualquer pessoa pode publicar informações, muitas vezes a verdade acaba competindo com versões distorcidas dos fatos, e nem sempre os estudantes estão preparados para separar o joio do trigo. Sem um olhar crítico, correm o risco de aceitar como verdade aquilo que simplesmente confirma suas crenças prévias, sem questionar ou buscar outras perspectivas.
Ainda, os algoritmos das redes sociais criam um efeito de bolha, reforçando apenas os conteúdos que se alinham com o que o usuário já consome. Isso significa que, em vez de serem desafiados por opiniões diferentes, os estudantes acabam imersos em um universo onde todo mundo pensa igual a eles, o que pode prejudicar a capacidade de argumentação e a tolerância ao contraditório. O pensamento crítico se desenvolve justamente no confronto de ideias, na reflexão sobre diferentes pontos de vista, e não na repetição do que já se acredita.
Outro ponto importante é o formato dos conteúdos. Sá et al. (2022) disserta que a lógica das redes sociais privilegia textos curtos, vídeos rápidos, manchetes chamativas e, muitas vezes, simplificações exageradas de assuntos complexos. Com isso, há uma tendência de consumir informações de forma apressada, sem aprofundamento, o que pode enfraquecer a habilidade de análise e reflexão. Se antes os estudantes precisavam ler um livro inteiro ou um artigo extenso para entender um tema, hoje podem se contentar com um post ou um vídeo de poucos segundos. O risco disso é que, sem uma visão mais ampla e aprofundada, formam-se opiniões baseadas em fragmentos de informação, muitas vezes descontextualizados.
O ambiente digital também influencia a forma como os debates acontecem. Em tese, a internet deveria ser um espaço para a troca de ideias e a ampliação do conhecimento, mas o que se vê, muitas vezes, é o contrário. Discussões em redes sociais costumam ser marcadas pela polarização, pela intolerância e pela dificuldade de ouvir o outro. Em vez de argumentação, há ataques pessoais, desqualificação do adversário e pouca disposição para o diálogo. Isso afasta a possibilidade de um debate produtivo e fortalece posturas rígidas, que dificultam a construção de um pensamento realmente crítico.
Diante desse cenário, a escola e a universidade têm um papel fundamental. Para Tonin et al. (2022) é preciso ensinar os estudantes a lidar com essa nova realidade, desenvolvendo habilidades de leitura crítica, análise de fontes e interpretação de discursos. A educação midiática deve ser uma prioridade, capacitando os alunos a questionar, investigar e refletir antes de aceitar qualquer informação como verdade absoluta. Isso passa por exercícios práticos, como análise de notícias, comparação de fontes e debates orientados, que estimulem a reflexão e a construção de

argumentos bem fundamentados.
As redes sociais e as plataformas digitais não são vilãs, mas exigem um uso consciente. Se bem aproveitadas, podem ser grandes aliadas na construção do pensamento crítico, desde que os estudantes sejam preparados para navegar nesse universo com autonomia, responsabilidade e uma boa dose de ceticismo saudável. A informação está disponível como nunca antes, mas cabe a cada um aprender a usá-la da melhor forma possível.

CONCLUSÃO

A popularização da ciência na era digital trouxe um mundo de possibilidades para o ensino, mas também colocou desafios importantes no caminho dos professores. Nunca foi tão fácil acessar informações científicas, acompanhar descobertas e explorar conteúdos antes restritos a livros e revistas especializadas. Ao mesmo tempo, esse fluxo constante de dados exige um olhar mais atento, já que, junto com o conhecimento legítimo, circulam desinformação, fake news e interpretações equivocadas que podem confundir em vez de esclarecer.
Nesse cenário, o professor tem um papel essencial, não apenas como quem transmite o conhecimento, mas como alguém que ensina a pensar, questionar e interpretar o que se lê e se vê. Mais do que nunca, a sala de aula precisa ser um espaço onde os alunos aprendam a diferenciar fatos de opiniões, ciência de pseudociência e fontes confiáveis de especulações sem fundamento. Isso exige do educador não só domínio do conteúdo, mas também habilidade para conduzir discussões, incentivar a curiosidade e usar a tecnologia a favor do aprendizado.
Os recursos digitais podem ser grandes aliados nesse processo, permitindo aulas mais dinâmicas, interativas e conectadas com a realidade dos estudantes. Mas para que isso funcione de verdade, é essencial que os professores recebam formação adequada e sejam preparados para lidar com as ferramentas digitais de forma pedagógica e estratégica. De nada adianta ter acesso a tanta informação se não houver um trabalho cuidadoso para ensinar os alunos a usá-la de maneira crítica e consciente.
Diante disso, fica claro que a popularização da ciência, quando bem orientada, pode fortalecer o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Mas para que esse potencial se concretize, é preciso valorizar e apoiar aqueles que estão na linha de frente desse processo, garantindo formação contínua e condições adequadas para que possam desempenhar seu papel com excelência. Afinal, de nada adianta ter acesso ao conhecimento se não soubermos como usá-lo para transformar a sociedade de maneira positiva e consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 10 de março de 2025. Estabelece diretrizes para o uso pedagógico de dispositivos móveis na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2025.
FINARDI, Kyria Rebeca; JUNIOR, Carlos Alberto Hildeblando; FURTADO, Felipe. Affordances da formação de professores de línguas na era digital. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. e3723011-e3723011, 2020.
IBM. Cost of a Data Breach Report 2024. Armonk: IBM Security, 2024.
INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION (ISTE). ISTE Standards for Educators. Washington, DC: ISTE, 2025.
INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION UNION (ITU). Facts and figures 2024. Genebra: ITU, 2024.
LOPES, Gabriel César Dias et al. O professor do futuro: competências tecnológicas necessárias para o ensino na era digital. Revista Acadêmica Online, v. 10, n. 52, p. e244-e244, 2024.
MOMETTI, Carlos. Novos tempos exigem novas posturas: o papel do professor na Educação 4.0. Anais CIET: Horizonte, 2020.
ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Digital Education Outlook 2023. Paris: OECD Publishing, 2023.
_____. Digital Economy Outlook 2024. Paris: OECD Publishing, 2024.

PEREIRA, Edina Pires da Silva et al. O papel

da ciência e os caminhos para a divulgação científica na sociedade contemporânea. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2024.
ROCHA, Sinara Socorro Duarte; JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Mariana Maia. A Educação a Distância na era digital: tipologia, variações, uso e possibilidades da educação online. Research, Society and Development, v. 9, n. 6, p. 89, 2020.
SÁ, Mónica Alexandra et al. Contributo do WhatsApp e do Microsoft Teams para o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos do quarto ano de escolaridade: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho (Portugal).2022.
SILVA, Luciana Martins et al. A Era Digital da Educação: impactos e transformações no âmbito educacional sob a ótica dos professores. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 9, p. 3877-3891, 2024.
TONIN, Laís Bueno et al. Implicações éticas no uso das redes sociais digitais e seus impactos em contexto educacional. Revista Concilium, v. 22, n. 7, 2022.
UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: technology in education. Paris: UNESCO, 2023.
VARONIS. 2024 Data Risk Report. Nova York: Varonis Systems, 2024.
VICTOR, Larissa Silveira. Tecnologia na Educação: O educar na era digital. Revista Praxis Pedagógica, v. 3, n. 4, p. 78-90, 2020.
WEILER, Tatiane Ketlyn Roncovsky et al. Conectando saberes: estratégias eficientes de engajamento educacional através das redes sociais para alunos e professores. Revista Tópicos, v. 2, n. 6, p. 1-15, 2024.

ENTRE O ANTIGO E O NOVO — CAMINHOS PARA UMA ESCOLA MAIS HUMANA NA INFÂNCIA

GABRIELA MELO ROMUALDO

RESUMO:
Este artigo discute a complexidade da violência escolar no contexto brasileiro, abordando suas múltiplas dimensões — violência na escola, violência contra a escola e violência da escola — e sua relação com fatores sociais, culturais e históricos. Com base em autores como Charlot (2002), Debarbieux (2002), Abramovay (2003; 2005) e Priotto (2008), o texto destaca como a violência escolar é influenciada por desigualdades estruturais, práticas institucionais excludentes e falhas na formação docente. Além disso, propõe a valorização do brincar, da escuta ativa e de práticas democráticas como estratégias para transformar a escola em um espaço acolhedor e inclusivo. A pandemia de COVID-19 intensificou desafios emocionais e pedagógicos, reforçando a necessidade de uma educação baseada no afeto, no diálogo e no respeito aos direitos da criança. Por fim, defende-se uma abordagem integrada, envolvendo toda a comunidade escolar, para enfrentar a violência e promover um ambiente educativo mais humano e equitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar; Educação brasileira; Brincar; Escuta ativa; Direitos da criança; Formação docente.

ABSTRACT:
This article discusses the complexity of school violence in the Brazilian context, addressing its multiple dimensions — violence in school, violence against the school, and violence by the school — and its relationship with social, cultural, and historical factors. Drawing on authors such as Charlot (2002), Debarbieux (2002), Abramovay (2003; 2005), and Priotto (2008), the text highlights how school violence is influenced by structural inequalities, exclusionary institutional practices, and shortcomings in teacher education. Moreover, it advocates for the appreciation of play, active listening, and democratic practices as strategies to transform schools into welcoming and inclusive spaces. The COVID-19 pandemic has intensified emotional and pedagogical challenges, reinforcing the need for an education based on affection, dialogue, and respect for children's rights. Finally, the article argues for an integrated approach involving the entire school community to address violence and foster a more humane and equitable educational environment.

KEYWORDS: School violence; Brazilian education; Play; Active listening; Children's rights; Teacher education.

INTRODUÇÃO

Compreender a educação brasileira em tempos de mudança — marcados pela pressão de novas tecnologias e transformações sociais — exige refletir também sobre a complexa realidade da violência nas escolas. Muitas instituições se adaptam a essas mudanças sem tempo para refletir, escutar ou sentir. Nesse contexto, surge a pergunta: é necessário romper com o antigo para seguir adiante ou seria possível — e até desejável — construir pontes entre o passado e o futuro que almejamos?

Rousseau (2001) afirmava que “o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe”, pensamento que continua atual e nos convida a refletir: como criar um ambiente escolar capaz de preservar a essência da criança — curiosa, afetiva e potente — em uma sociedade marcada por tantas formas de violência?

A violência escolar vai muito além de conflitos interpessoais entre alunos. Trata-se de um fenômeno multifacetado, profundamente enraizado nos contextos sociais, culturais e históricos em que a escola está inserida. De acordo com Charlot (2002), Debarbieux (2002), Priotto (2008) e Abramovay (2005), essa violência pode ser analisada a partir de três dimensões principais:

Violência na escola: Presente no cotidiano da instituição, envolve práticas violentas entre membros da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, familiares), mas não se relaciona diretamente com a função educativa da escola. Inclui agressões físicas e verbais, bullying, desacato, furtos e uso de substâncias.

Violência contra a escola: Refere-se a ataques ao patrimônio ou aos representantes da instituição, como vandalismo, depredação e roubos.
Violência da escola: Diz respeito a práticas institucionais que causam sofrimento aos seus membros, configurando uma violência simbólica ou estrutural.
Essa complexidade se intensifica pela relação direta com o ambiente social mais amplo. Segundo Priotto e Boneti (2009) e a pesquisa de Priotto (2008), muitos entendem a violência escolar como reflexo de questões familiares — como desestruturação ou ausência de afeto e limites — que se prolongam para além do lar, alcançando a escola e sendo influenciadas por fatores socioeconômicos e processos de exclusão. Professores reconhecem esses impactos ao relatarem que violências vividas pelos alunos em casa, inclusive abusos, afetam significativamente seu comportamento e aprendizado. Além disso, episódios de violência comunitária, como tiroteios e assaltos nos arredores da escola, agravam o ambiente escolar, tornando- o mais hostil.
É fundamental reconhecer, no entanto, que a escola não é apenas um espaço que sofre os efeitos da violência, mas também pode ser um agente que a perpetua. A chamada "violência da escola" manifesta-se em situações como fracasso escolar, conteúdos descontextualizados, discriminações (como o racismo), autoritarismo, exclusão por repetência e evasão, e na forma como a indisciplina é tratada. Segundo Priotto e Boneti (2009), enquanto a indisciplina pode causar incômodo por violar normas sem necessariamente gerar dano, a violência implica sofrimento direto. Quando a escola falha em compreender e lidar adequadamente com a indisciplina, pode acabar exercendo violência institucional.
Para Abramovay (2003) e Priotto (2008), fatores como a desvalorização dos professores, a ausência de apoio e preparo profissional, e a falta de escuta democrática agravam esse cenário. Embora muitos docentes atribuam a origem da violência a fatores externos, as pesquisas mostram que a escola também tem responsabilidade nesse processo. Além disso, falhas estruturais nos serviços de saúde e na formação médica, como a baixa valorização da avaliação do desenvolvimento infantil, podem contribuir para vulnerabilidades que afetam as crianças antes mesmo de ingressarem no ambiente escolar.
Diante de tal complexidade, a pergunta sobre romper com o passado ou construir pontes assume novos significados. Como proteger a essência da criança em meio a esse contexto? A resposta pode estar em recuperar dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, frequentemente negligenciadas por um modelo escolar excessivamente pragmático. A ludicidade e o brincar, historicamente subestimados na educação tradicional, revelam-se essenciais para o crescimento intelectual e emocional, favorecendo a criatividade, a imaginação e a resolução de conflitos. Segundo Fortuna (2000), o ambiente lúdico potencializa a aprendizagem exploratória, fortalece a interação social (intersubjetividade) e permite a experimentação de comportamentos sem riscos, sendo crucial para a construção de sentido sobre o mundo e sobre si mesmo.
Mais do que utilizar jogos para transmitir conteúdos, trata-se de adotar uma postura que acolhe o inesperado, estimula a co-responsabilidade no processo educativo e valoriza a escuta ativa do aluno, promovendo um espaço de confiança mútua.
Enfrentar a violência escolar de forma eficaz requer ir além da atenção aos conflitos entre estudantes. É necessário adotar uma abordagem integrada, que envolva todos os membros da comunidade escolar — alunos, professores, funcionários, pais e direção — em práticas democráticas e participativas. Isso implica romper com posturas autoritárias e a ausência de escuta, ao mesmo tempo em que se constroem caminhos pautados no diálogo, na valorização das diferenças e no apoio contínuo à formação docente.
Transformar a escola em um espaço de proteção exige reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, desnaturalizando sua vitimização e enfrentando as desigualdades estruturais. A construção de uma educação mais justa e humana passa pela democratização da gestão escolar e pela valorização de práticas que respeitem e estimulem a criatividade, a afetividade e a dimensão relacional dos sujeitos. Em vez de uma escolha entre romper ou preservar,

talvez o caminho mais promissor esteja na integração: unir a potência transformadora do novo com a sabedoria e humanidade que, muitas vezes, foram deixadas de lado nas estruturas tradicionais.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E INFÂNCIA SILENCIADA

Compreender a complexidade da violência no ambiente escolar exige ir além dos dados estatísticos e dos relatos cotidianos, aprofundando-se nas definições e estratégias de enfrentamento propostas pelas pesquisas na área. Conforme Priotto e Boneti (2009), a violência escolar é um fenômeno multifacetado, profundamente relacionado ao contexto social, cultural e histórico. Envolve comportamentos agressivos e antissociais praticados por diferentes membros da comunidade escolar
— incluindo alunos, professores, funcionários, familiares e até mesmo pessoas externas — dentro do espaço da escola.

Uma contribuição significativa para a análise desse fenômeno vem da tipologia desenvolvida por Charlot (2002) e Debarbieux (2002), posteriormente ampliada por Priotto (2008). Os autores identificam três níveis distintos de violência: a violência na escola, que se refere aos conflitos cotidianos, como brigas entre estudantes ou atritos em sala de aula; a violência contra a escola, que engloba atos como vandalismo, furtos e depredações ao patrimônio institucional; e a violência da escola, caracterizada por práticas institucionais que, direta ou indiretamente, prejudicam seus próprios membros.

Como citado previamente, a violência da escola manifesta-se de múltiplas formas: despreparo profissional dos educadores, ausência de estímulos adequados, imposição de conteúdos desconectados dos interesses e realidades dos alunos, preconceitos e abuso de autoridade por parte dos agentes escolares. Ainda segundo Charlot (2002) e Priotto (2008), também são manifestações dessa violência simbólica a desvalorização da escola e dos professores, o desinteresse discente, a falta de sentido da permanência escolar e a inexistência de espaços democráticos para escuta e negociação. Esse tipo de violência, muitas vezes invisível, contribui para o agravamento de tensões internas que acabam se expressando em formas mais visíveis, como agressões físicas e psicológicas. A evasão e a repetência escolar, por exemplo, podem ser interpretadas como expressões da exclusão gerada por um sistema educacional atravessado por profundas desigualdades sociais (Priotto e Boneti, 2009).

A violência na escola, por outro lado, inclui desde agressões físicas entre alunos — reconhecidas como frequentes nas pesquisas — até formas de violência psicológica, como o bullying, caracterizado por xingamentos, apelidos pejorativos e exclusão social. Embora muitas vezes naturalizado no contexto adolescente, esse tipo de agressão tem impactos significativos sobre a saúde emocional dos alunos e pode ser um indicativo de episódios de violência física, como apontam Maia, Araújo e Santos Júnior (2012) e Santos e Rodrigues (2013). Além disso, os próprios professores relatam vivenciar episódios de violência verbal e enfrentam dificuldades recorrentes para manter a ordem e o respeito em sala de aula.

Como já abordado, é importante considerar que a violência escolar também é influenciada por fatores externos. A presença de violência comunitária nos arredores da escola, bem como a violência doméstica, afeta diretamente o comportamento dos estudantes e a rotina institucional. Pesquisas como a de Finkelhor, Ormrod e Turner (2007) revelam que crianças expostas à violência familiar têm maior probabilidade de vivenciar situações violentas também no ambiente escolar e comunitário. Essa dinâmica evidencia como a escola, muitas vezes, não apenas reflete, mas também reproduz as formas de violência estruturais presentes na sociedade. Nesse cenário, a ausência de limites, a carência de afeto no ambiente familiar e a delegação da função educativa exclusivamente à escola são percepções recorrentes entre docentes.

Diante desse panorama, os estudos e relatos dos atores escolares convergem na defesa de ações integradas, que envolvam todos os segmentos da comunidade escolar — alunos, educadores, familiares, funcionários e equipe gestora. Escolas consideradas menos violentas costumam promover relações mais democráticas e contam com uma ges-

tão ativa e acessível. A formação continuada dos profissionais é um fator essencial para que consigam atuar eficazmente tanto na prevenção quanto na mediação de conflitos. As estratégias, contudo, precisam ser contextualizadas, levando em conta as especificidades socioculturais de cada instituição.

A promoção de práticas democráticas deve estar presente na rotina escolar e não se restringir a programas pontuais. Tais práticas devem ser incorporadas, por exemplo, ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), garantindo sua efetividade a longo prazo. Reconhecer as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e investir em políticas de proteção e cidadania são medidas fundamentais para transformar a escola em um espaço de acolhimento e segurança.

O QUE VEM DE CASA E O PAPEL DA ESCOLA: UM COMPROMISSO COM OS DIREITOS DA CRIANÇA

Os dados do ChildFund Brasil (2025), em parceria com a The LEGO Foundation, apontam que mais de 90% das agressões contra crianças no Brasil ocorrem dentro do próprio lar. Essa realidade impõe à escola o desafio de se tornar um espaço de acolhimento, especialmente para crianças que chegam carregando dores profundas, muitas vezes invisíveis.

Embora a família desempenhe um papel essencial na formação infantil, é injusto e simplista atribuir a ela sozinha a responsabilidade pelos desafios enfrentados no ambiente escolar. Cabe à escola refletir sobre o seu papel: estamos respeitando o tempo e as necessidades da infância? Estamos oferecendo um ambiente seguro, afetivo e coerente com o que as crianças realmente precisam para aprender e se desenvolver?

O educador belga Ovide Decroly (2005) afirmava que "a criança é um ser vivo antes de ser um pensador". Essa perspectiva reforça a importância de priorizar o bem- estar, a segurança e o afeto antes mesmo dos conteúdos escolares. Não se constrói aprendizagem sem vínculo. Avaliar apenas leitura e escrita é negligenciar competências fundamentais como empatia, escuta, criatividade e cooperação — todas indispensáveis à formação humana e à vida em sociedade.

Nesse contexto, é imprescindível lembrar que a educação não é um favor, mas um direito fundamental, garantido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). A escola deve assegurar esse direito de maneira plena, garantindo dignidade, liberdade de expressão e oportunidades para que cada criança se desenvolva de forma integral. Isso inclui criar espaços onde possam se expressar, conviver e aprender com liberdade, segurança e respeito.

Mais do que ensinar conteúdos, a escola deve ser território de cuidado, proteção e formação cidadã. Um espaço que acolhe, escuta e garante que toda criança tenha o direito de ser plenamente criança.

ESCUTA E AFETO APÓS A PANDEMIA: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A pandemia de COVID-19 trouxe impactos profundos para o contexto educacional, atingindo tanto as crianças quanto os educadores. Para os pequenos, o afastamento social e a interrupção das atividades escolares comprometeram não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social. O isolamento afetou vínculos com colegas, dificultou a expressão e a escuta, e, muitas vezes, retirou da criança o apoio afetivo que a escola representa em sua trajetória de crescimento.

Para os educadores, os desafios foram igualmente intensos. A rápida adaptação ao ensino remoto, somada à responsabilidade de manter o processo de aprendizagem e cuidar do bem-estar emocional das crianças, exigiu um esforço considerável. Muitos profissionais relataram esgotamento físico e emocional, evidenciando a urgência de oferecer apoio psicológico e condições dignas de trabalho àqueles que sustentam a base do sistema educacional.

Diante desse cenário, a reconstrução da escola pós-pandemia exige mais do que a retomada de conteúdo. Requer uma escuta ativa, afetuosa e intencional. Uma escola que deseja ser transformadora precisa reconhecer, como propõe Edwards (2018), as "cem linguagens" da infância, conforme destacadas por Loris Malaguzzi, permitindo que a criança se expresse plenamente — seja por meio da fala, do corpo, do desenho ou do brincar, que não deve ser visto como pas-

satempo, mas como linguagem legítima da criança.
Paulo Freire (2019) nos lembra que ensinar não é transferir saber, mas construir sentidos conjuntamente. É preciso abandonar o controle excessivo e abrir espaço para a escuta, para o inesperado e para a invenção. Isso exige coragem, mas, acima de tudo, sensibilidade e presença.
Reimaginar a escola após a pandemia é também um ato de cuidado: com as crianças, com os educadores e com o próprio processo educativo. Que o retorno ao convívio não seja apenas uma retomada de rotinas, mas uma oportunidade para renovar os vínculos, valorizar o brincar, e escutar — com o coração e com o pensamento — cada sujeito que habita esse espaço.

DISCUSSÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR
O papel do professor ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Ele é, acima de tudo, alguém que cuida, média processos de aprendizagem e, essencialmente, escuta. Para que as práticas pedagógicas se tornem mais sensíveis e pautadas na escuta, é fundamental que o educador compreenda sua função ampliada, indo além da instrução formal e assumindo o diálogo como eixo central de sua atuação, como propõe Freire (2019). Bell Hooks reforça essa perspectiva ao destacar

"a pedagogia do amor é a chave para ensinar com coração, para que os estudantes aprendam não apenas com a mente, mas com o corpo, o espírito e a emoção." (HOOKS, 2000)

Essa concepção de amor pedagógico implica um compromisso com o desenvolvimento integral da criança, levando em conta suas dimensões emocionais, cognitivas e afetivas. Assim, o educador precisa priorizar a criação de vínculos antes da abordagem de conteúdos, pois, como já mencionado, não há aprendizagem significativa sem a construção de uma relação de confiança. A presença docente, segundo Hooks (2000), deve ser constante e próxima, contribuindo para um ambiente seguro e receptivo, onde a criança perceba que suas emoções e pensamentos são legítimos e valorizados. Em uma sociedade onde a infância é frequentemente silenciada, cabe ao professor garantir espaços onde essa voz seja ouvida, exercendo uma escuta atenta, afetuosa e intencional. Como enfatiza a autora:

"Ensinar é um ato de amor e solidariedade, onde o aprendizado surge da construção coletiva" (HOOKS, 2000).

Adotar essa postura também é uma forma de preservar a essência infantil – curiosa, sensível e criativa – frequentemente impactada por um contexto social marcado por violências diversas. A violência escolar, por sua vez, é um fenômeno complexo, com raízes muitas vezes relacionadas a vivências familiares e a condições estruturais como a exclusão social, a carência de oportunidades e a influência dos meios de comunicação. Educadores relatam que muitas crianças chegam à escola já afetadas por privações em suas casas, como a ausência de afeto, a negligência, o uso de drogas por responsáveis ou mesmo a violação de seus direitos básicos. Essas experiências repercutem diretamente no comportamento e na aprendizagem, representando um desafio diário para os professores.
Enfrentar essas questões exige preparo e suporte. Muitos docentes expressam sentimento de impotência e desvalorização após situações de conflito, o que, além de afetar sua saúde emocional, os leva a refletir sobre a permanência na profissão. Diante disso, torna-se urgente que a formação básica inclua uma dimensão emocional, capacitando o professor a reconhecer e lidar com as emoções dos alunos, promovendo relações saudáveis e respeitosas. Iniciativas de prevenção à violência devem ser contextualizadas, considerando as especificidades de cada escola e os contextos de vida dos estudantes e suas famílias. O envolvimento ativo de toda a comunidade escolar – professores, alunos e responsáveis – tem se mostrado uma estratégia potente para mediar conflitos e prevenir situações de violência.
Outro aspecto essencial da atuação docente é sua capacidade de ser um facilitador da aprendizagem, proporcionando vivências que respeitem os tempos, os interesses e as singularidades de cada criança. Em vez de impor conteúdos de forma padronizada,

cabe ao educador criar oportunidades para que os alunos descubram o mundo, construam saberes e assumam o protagonismo de suas jornadas. Essa concepção está alinhada às ideias de pensadores como Ovide Decroly, Emmi Pikler e Loris Malaguzzi, que valorizam o tempo próprio da infância, bem como seus modos únicos de se expressar, se movimentar e interagir com o ambiente. Como destaca Decroly:

"a escola deve brotar da vida das crianças, de seus desejos e curiosidades, sendo uma continuação da vida, e não apenas uma preparação para ela" (DECROLY, 2005).

Seus "centros de interesse" propõem caminhos que respeitam a natureza viva e ativa da criança, reforçando que garantir afeto, cuidado e segurança é tão fundamental quanto qualquer conteúdo.
A avaliação restrita a leitura e escrita desconsidera habilidades essenciais à convivência e ao desenvolvimento humano, como empatia, criatividade, escuta e cooperação. O processo educativo, conforme criticado por Freire, não deve se basear na lógica da "educação bancária", mas sim ser uma construção conjunta de significados. Como afirma o autor: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2019). Isso exige do professor a renúncia ao controle absoluto da sala de aula e a abertura para a escuta, o erro e o inusitado.
Nesse contexto, o brincar adquire status de linguagem legítima da infância – uma das "cem linguagens" de que fala Malaguzzi, conforme citado por Edwards (2018). O tempo dedicado ao brincar não é tempo perdido, mas um investimento essencial no desenvolvimento integral da criança. Incorporar o brincar de forma significativa, no entanto, ainda é um desafio. Muitos profissionais ainda percebem o brincar como oposto ao estudo ou o utilizam de maneira funcionalista, como uma ferramenta para garantir a aprendizagem de conteúdos formais, o que pode esvaziar seu sentido. Outros adotam uma abordagem que sacraliza o jogo a ponto de impedir qualquer mediação adulta, enfraquecendo o papel pedagógico da escola. Há também o risco de um hedonismo pedagógico, onde o "sentir-se bem" é priorizado a ponto de comprometer a construção de vínculos e responsabilidades coletivas.
Para evitar esses extremos, é necessário que a escola, em uma perspectiva construtivista e interacionista, reconheça o brincar como forma legítima de conhecimento, utilizando-o como suporte e contexto para o desenvolvimento, respeitando sua lógica própria e intervindo de maneira ética e sensível. Uma prática pedagógica inspirada pelo lúdico não se resume ao uso de jogos, mas incorpora as características essenciais do brincar – como criatividade, espontaneidade e atenção ao processo – em todas as suas ações. Isso implica abrir espaço para que o aluno seja reconhecido como sujeito ativo e protagonista, e que o professor possa observar, interpretar e aprender com a brincadeira. Por meio da observação do brincar, o docente tem acesso privilegiado ao universo afetivo, social e cognitivo da criança, compreendendo melhor seus modos de aprender, se relacionar e formular hipóteses.
Para que essa dimensão lúdica esteja verdadeiramente integrada à sala de aula, é necessário que o educador também se permita brincar, reconhecendo o valor dessas experiências e incorporando-as à sua prática. A aposta no brincar como eixo estruturante da educação infantil exige, portanto, uma formação continuada consistente, que promova o desenvolvimento das competências socioemocionais do professor e o capacite para acolher, escutar e interagir com as crianças de maneira significativa.

CENTROS DE INTERESSES

Aprofundar a discussão sobre a "escola viva", proposta por Ovide Decroly (2005), e conectá-la aos desafios contemporâneos da educação infantil permite estabelecer paralelos significativos com a literatura anteriormente mencionada. A abordagem de Decroly, centrada na valorização da vida, dos desejos e das curiosidades infantis, dialoga com pesquisas que destacam tanto a importância do brincar quanto a necessidade de compreender e enfrentar a complexidade da violência escolar.
Nessa linha, a concepção de uma escola que emerge da própria vivência das crian-

ças, como defendia Decroly (2005), reforça a ideia de que o brincar é elemento central no desenvolvimento humano. Ainda que, historicamente, a escola tenha separado o brincar do aprender, tratando-o como algo secundário ou pouco produtivo, os estudos apontam que ele é, de fato, uma forma legítima e profunda de aprendizagem. Como já observado por Piaget (1995), a ação — essência do brincar
— constitui a unidade básica tanto do desenvolvimento quanto do processo de aprender.

A proposta dos "centros de interesse" elaborada por Decroly (2005) encontra eco nessa perspectiva, ao tomar a curiosidade da criança como ponto de partida para a construção do conhecimento. O brincar, como citado anteriormente, favorece a aprendizagem em contextos seguros e motivadores, promovendo a experimentação e a construção de significados. No ambiente lúdico, como aponta Bruner (1976), o aprendizado ocorre de forma mais fluida e engajada. Não se trata apenas de utilizar jogos como estratégia didática, mas de reconhecer o brincar como espaço de desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da criatividade e da convivência. Através da intersubjetividade e da reflexão, o brincar impulsiona a formação da autonomia e da capacidade de pensar sobre si mesmo e sobre o outro. Nesse processo, tanto adultos quanto pares exercem papel mediador, como indica o conceito de "andaime" desenvolvido por Bruner (2001), característico de abordagens construtivistas.

Uma escola que valoriza a escuta, a curiosidade e a expressividade da criança também representam um contraponto fundamental frente à realidade da violência escolar. Como discutido anteriormente, é essencial distinguir suas diferentes manifestações: a violência na escola (relacionada a conflitos interpessoais), contra a escola (atos de agressão ao patrimônio), e da escola (violência simbólica ou institucional). Esta última se expressa por meio da imposição de conteúdos desconectados da realidade dos alunos, práticas excludentes, autoritarismo, discriminações e pela ausência de escuta ativa por parte da instituição. Charlot (2002), Debarbieux (2002) e Abramovay (2003, 2005) alertam para o papel que o próprio funcionamento escolar pode desempenhar na produção de violência, especialmente quando há despreparo docente, desvalorização da profissão e ausência de suporte institucional adequado. A concepção educativa de Decroly, ao se estruturar com base no interesse real da criança, busca justamente enfrentar essa falta de sentido que muitas vezes marca a experiência escolar, uma característica da violência simbólica já destacada. Os estudos voltados à prevenção da violência nas escolas apontam que ações efetivas devem ser interdisciplinares, contínuas e envolver toda a comunidade escolar — alunos, famílias, professores e equipe gestora — em práticas baseadas no diálogo, na escuta mútua e na negociação de conflitos. Ainda que muitos profissionais da educação tendam a atribuir as causas da violência unicamente a fatores externos, como questões familiares, é essencial reconhecer a responsabilidade institucional e buscar formas de superá-la.

Nesse sentido, retomar os princípios da escola viva, integrando o brincar como linguagem principal da infância, contribui para a construção de um ambiente escolar mais justo e acolhedor. Como mencionado anteriormente, a ludicidade promove vínculos, estimula o pensamento crítico e favorece o engajamento dos estudantes. Aliar essa perspectiva a uma gestão democrática e participativa fortalece o papel da escola como espaço de proteção e cidadania, especialmente para crianças e adolescentes, reconhecidos como sujeitos de direitos.

Por fim, inspirar-se nos fundamentos de Decroly e nas abordagens que compreendem o brincar como dimensão estruturante da aprendizagem oferece caminhos potentes para transformar a escola em um espaço verdadeiramente humano, no qual se combate à exclusão, se enfrenta a violência institucional e se constroem bases sólidas para um futuro educativo mais participativo e significativo.

CONCLUSÃO:

Por uma Escola Mais Humana - Aprender com o Passado para Transformar o Presente

Construir uma escola verdadeiramente humana no Brasil exige mais do que romper com estruturas ultrapassadas — requer es-

cuta atenta às marcas do passado e compromisso com um presente que valorize o cuidado, o respeito e a pluralidade da infância. As contribuições de pensadores como Decroly, Malaguzzi e Hooks, já exploradas, oferecem caminhos para reimaginar uma educação centrada na criança como sujeito de direitos, que aprende na relação consigo, com o outro e com o mundo.

Nesse processo, a escuta ganha lugar de destaque. É por meio dela que educadores podem reconhecer e acolher as experiências e emoções das crianças, promovendo relações mais justas e respeitosas. O educador precisa estar preparado para lidar com a diversidade das infâncias, e isso só é possível com formação continuada que inclua competências socioemocionais e compreensão do desenvolvimento infantil.

Ao mesmo tempo, é urgente enfrentar os desafios que atravessam o cotidiano escolar, como a violência — presente em diferentes formas e que, muitas vezes, compromete o ambiente de aprendizagem e pertencimento. Estudos apontam que as escolas brasileiras ainda carecem de preparo para prevenir e lidar com essas situações, sendo fundamental a construção de estratégias integradas que articulem família, escola e comunidade.

Como já discutido, a violência pode se manifestar de maneira simbólica ou estrutural dentro da própria escola, muitas vezes alimentada por práticas excludentes, currículos descontextualizados e relações hierarquizadas. Superar esse quadro requer uma gestão democrática que promova a participação ativa dos diferentes sujeitos da comunidade escolar e incentive o diálogo como instrumento de transformação.

Nesse contexto, valorizar o brincar é um dos caminhos para ressignificar o cotidiano escolar. O brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas uma linguagem essencial da infância, capaz de mobilizar pensamento, afetividade e criatividade. Como já explorado, autores como Piaget, Bruner, Fortuna e Winnicott defendem o papel central do brincar no desenvolvimento humano. Para que essa dimensão esteja verdadeiramente presente na escola, é necessário que o adulto também se autorize a brincar — não de forma artificial, mas com genuína escuta e presença.

Uma escola mais humana nasce do compromisso ético com a infância e da disposição para reinventar as práticas cotidianas. Trata-se de garantir que cada criança tenha o direito de ser escutada, respeitada e valorizada em sua singularidade. Ao promover ambientes seguros e afetivos, fortalecer vínculos e investir em formação qualificada, estaremos mais próximos de uma educação que acolha, proteja e inspire.

Aprender com o passado e ouvir as infâncias do presente são gestos potentes de resistência e cuidado. São também a base para a construção de uma escola pública que se comprometa com a liberdade, a criatividade e a justiça social como princípios inegociáveis do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. Escola e violência. Brasília: Unesco, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam et al. Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: Unesco: BID, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). Violência nas escolas: situação e perspectiva.

Boletim 21, Unesco, v. 1, p. 3-12, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação. Brasília,
DF: Autor,2010. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRUNER, Jerome. A cultura da educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, Jerome; JOLLY, Alison; SYLVA, Kathy (Orgs.). Play: its role in development and evolution. New York: Penguin Books, 1976.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHILDFUND BRASIL; THE LEGO FOUNDATION. Relatório sobre a violência infantil no Brasil. 2025. Disponível em: https://www.childfundbrasil.org.br. Acesso em: 20 fev. 2025.

DEBARBIEUX, Éric. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine (Orgs.). Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília, DF: Unesco, 2002. p. 57-87.

DECROLY, Ovide. Educação e centros de interesse. Porto: Ed. Presença,
2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Reggio Emilia: Reggio Children, 2018.

FALK, Judit (Org.). Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler-Lóczy.
São Paulo: Omniciência, 2022.

FINKELHOR, David; ORMROD, Richard K.; TURNER, Heather A. Re- victimization patterns in a national longitudinal sample of children and youth. Child Abuse & Neglect, v. 31, p. 479-502, 2007. Disponível em: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014521340700083X. Acesso em: 10 fev. 2025.

FORTUNA, Tânia Regina. Aventuras psicopedagógicas na sala de aula: a contribuição do construtivismo piagetiano. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 13,n. 31, p. 19-24, 1994.

FORTUNA, Tânia Regina. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. F.; DALLA ZEN, M. I. H. (Orgs.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

G1. Violência escolar mais do que triplica em 10 anos. G1 Educação, 15 abr. 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2025/04/15/violencia- escolar-mais-do-que-triplica-em-10-anos.ghtml. Acesso em: 20 fev. 2025.

HOOKS, Bell. Teaching to transgress: education as the practice of freedom.
New York: Routledge, 2000.

MAIA, L. D. L. Q. G. N.; ARAÚJO, A.; SANTOS JÚNIOR, A. D. S. O entendimento da violência escolar na percepção de adolescentes. Revista Médica de Minas Gerais, v. 22, n. 2, p. 166-173, 2012. Disponível em:http://www.rmmg.org/artigo/detalhes/98. Acesso em: 10 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: ONU, 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 20 fev. 2025.

PIAGET, Jean. Desenvolvimento e aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Básicos, 1995. 6 f.

PRIOTTO, Elis Palma. Violência escolar: políticas públicas e práticas educativas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 26,
p. 161-179, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação. São Paulo: Martin Claret,
2001.

SANTOS, J. M.; RODRIGUES, P. J. M. O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola. Práxis Educativa, v. 8, n. 1, p. 273-294, 2013. Disponível em: http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4383879. Acesso em: 12 jan. 2025.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO

GARDENIA FERREIRA LIMA DA SILVA

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação é um processo complexo e desafiador, que envolve a garantia de acesso igualitário à educação, adaptações curriculares, formação de professores especializados e a promoção de um ambiente escolar inclusivo. Diversas pesquisas têm demonstrado os benefícios da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, tanto para os alunos com deficiência quanto para seus colegas sem deficiência. O ato de ensinar para pessoas com deficiência intelectual é fundamental para proporcionar a esses estudantes oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Através de um ensino adaptado e personalizado, é possível estimular suas habilidades cognitivas e sociais, permitindo que se sintam mais confiantes e capazes de interagir com o mundo ao seu redor. O aprendizado proporcionado por profissionais capacitados contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de relações interpessoais mais sólidas e significativas. Dessa forma, o ensino para pessoas com deficiência intelectual pode ser um importante meio de empoderamento, permitindo que tenham uma vida social mais inclusiva e participativa. A inclusão incentiva a consideração pela diversidade, o aprimoramento da empatia e a apreciação das diferenças pessoais. Contudo, mesmo com progressos na legislação e nas políticas públicas de inclusão, ainda persistem obstáculos a serem vencidos na prática. Dificuldades arquitetônicas, preconceitos e a falta de capacitação dos educadores são alguns dos entraves que impedem a inclusão eficaz de indivíduos com deficiência intelectual no ambiente educacional. A deficiência intelectual é uma condição que afeta a capacidade de uma pessoa para aprender, compreender e realizar tarefas cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

A incorporação de indivíduos com deficiência intelectual no ambiente educacional traz uma variedade de vantagens, não só para os estudantes com deficiência, mas também para os seus pares sem deficiência. Pesquisas indicam que o convívio com a diversidade estimula o crescimento da empatia, solidariedade e respeito recíproco, auxiliando na construção de cidadãos mais conscientes e tolerantes.

No entanto, a efetiva inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação enfrenta uma série de desafios e obstáculos que precisam ser superados. Barreiras arquitetônicas, preconceitos, falta de formação adequada dos profissionais da educação e resistência por parte de pais e comunidade escolar são apenas alguns dos entraves que dificultam a implementação de políticas inclusivas e a criação de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre as estratégias e práticas pedagógicas que possam favorecer a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, buscando garantir o pleno exercício de seus direitos e o desenvolvimento de seu potencial. Este artigo científico propõe-se a investigar os desafios e as oportunidades da inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, destacando a importância desse processo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Através da análise de estudos e pesquisas recentes, serão exploradas as principais questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação, bem como as possíveis soluções e estratégias para a superação dos desafios existentes.

A educação inclusiva enfatiza a importância de garantir o acesso igualitário à educação para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais. Nesse contexto, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação torna-se um tema de grande relevância e complexidade, que envolve não apenas a adaptação de práticas pedagógicas e das es-

truturas físicas das escolas, mas também a promoção de uma cultura inclusiva e a valorização da diversidade.

A deficiência intelectual é uma condição que afeta significativamente o desenvolvimento cognitivo e as habilidades adaptativas de uma pessoa, interferindo em sua capacidade de aprender, compreender e desempenhar tarefas cotidianas. Apesar dos avanços na compreensão e no tratamento da deficiência intelectual, as pessoas com essa condição ainda enfrentam diversos desafios para a sua plena inclusão na sociedade, em especial no âmbito da educação.

INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO SÃO FUNDAMENTAIS

A deficiência intelectual é caracterizada pela limitação das habilidades cognitivas e adaptativas do indivíduo, afetando sua capacidade de aprendizado e de interação social. No ambiente escolar, a inclusão desses alunos é um desafio que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, pais e alunos. Um dos primeiros passos para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola é a formação dos profissionais da educação. É fundamental que os professores estejam preparados para atuar com alunos com necessidades especiais, compreendendo suas limitações e buscando estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades.

A adaptação das estruturas físicas das escolas também é essencial para garantir a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. Rampas de acesso, banheiros adaptados, salas de aula adequadas e recursos de tecnologia assistiva são alguns exemplos de medidas que podem facilitar a integração desses alunos no ambiente escolar.

No âmbito pedagógico, é necessário desenvolver estratégias de ensino que promovam a participação ativa dos alunos com deficiência intelectual. A utilização de materiais didáticos adaptados, a implementação de metodologias diferenciadas e a promoção de atividades inclusivas são algumas das práticas que podem contribuir para o sucesso da inclusão desses alunos na escola.

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

É fundamental promover a conscientização e a sensibilização de toda a comunidade escolar em relação à importância da inclusão de pessoas com deficiência intelectual. A construção de uma cultura inclusiva, baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferenças, é fundamental para garantir o pleno desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar.

A implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola também é essencial. A criação de programas de formação continuada para os profissionais da educação, a destinação de recursos para a adaptação das estruturas físicas das escolas e a implementação de políticas de acesso e permanência desses alunos na escola são algumas das medidas que podem contribuir para a efetiva inclusão desses alunos no ambiente escolar.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar é um desafio que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e a implementação de diversas medidas, desde a formação dos profissionais da educação até a adaptação das estruturas físicas e pedagógicas. A garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas limitações, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Atualmente, a abordagem predominante em relação à deficiência intelectual é a da inclusão e da igualdade de oportunidades. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pelas Nações Unidas em 2006, reconhece que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que todos os outros e enfatiza a importância da inclusão social, da autonomia e da independência.

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor

a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

Apesar dos avanços na compreensão e no tratamento da deficiência intelectual, ainda há muito a ser feito para garantir que as pessoas afetadas tenham acesso a todos os direitos e oportunidades que merecem. A discriminação e a exclusão social ainda são problemas significativos em muitas partes do mundo, e é crucial continuar a trabalhar para promover a igualdade e a inclusão para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

O desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir uma importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

É crucial enfatizar que a capacitação dos professores para lidar com a inclusão de indivíduos com deficiência intelectual deve ser um processo constante e ininterrupto, acompanhando as mudanças sociais e as necessidades da educação inclusiva. Assim, é essencial que as instituições educacionais realizem iniciativas de capacitação e atualização dos docentes, através da organização de cursos, seminários, oficinas, grupos de estudo e outras atividades. Essas ações podem auxiliar na criação de práticas de ensino mais inclusivas e na garantia do direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

O ato de ensinar para pessoas com deficiência intelectual é fundamental para proporcionar a esses estudantes oportunidades de desenvolvimento e crescimento. Através de um ensino adaptado e personalizado, é possível estimular suas habilidades cognitivas e sociais, permitindo que se sintam mais confiantes e capazes de interagir com o mundo ao seu redor. O aprendizado proporcionado por profissionais capacitados contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a construção de relações interpessoais mais sólidas e significativas. Dessa forma, o ensino para pessoas com deficiência intelectual pode ser um importante meio de empoderamento, permitindo que tenham uma vida social mais inclusiva e participativa.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na sociedade e, de maneira mais específica, no ambiente educacional, é um tema de extrema importância e relevância nos dias atuais. Garantir a participação plena e efetiva dessas pessoas em todas as esferas da sociedade não só é um direito fundamental, mas também traz inúmeros benefícios para os próprios estudantes com deficiência intelectual, assim como para toda a comunidade escolar e para a sociedade como um todo. Neste texto, abordaremos a importância da inclusão, os benefícios que ela traz e as ações necessárias para promovê-la de forma efetiva, especialmente no que diz respeito aos impactos na vida social dos estudantes com deficiência intelectual após os estudos.

No ambiente escolar é fundamental ter inclusão para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos os indivíduos tenham acesso à educação de qualidade. Além disso, a inclusão contribui para o fortalecimento da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao serem incluídos no ambiente escolar, os estudantes com deficiência intelectual têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades, de interagir com seus colegas sem deficiência e de aprender a conviver de forma harmoniosa e respeitosa com a diversidade. Isso contribui para a construção de uma cultura de respeito, empatia e solidariedade, que são essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão no ambiente educacional traz benefícios não apenas para os próprios estudantes com deficiência, mas também para toda a comunidade escolar. Ao conviver com

a diversidade, os estudantes sem deficiência têm a oportunidade de ampliar sua visão de mundo, de desenvolver a empatia e a solidariedade, e de aprender a respeitar as diferenças. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados, capazes de atuar de forma proativa na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Além disso, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente educacional também favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas dos estudantes com deficiência, contribuindo para a sua inclusão e participação plena na sociedade.

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto da inclusão na vida social dos estudantes com deficiência intelectual após os estudos. A experiência de conviver com a diversidade, de interagir com seus colegas sem deficiência e de participar ativamente das atividades escolares contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais para a vida adulta, como a capacidade de se comunicar de forma efetiva, de trabalhar em equipe, de resolver problemas de forma criativa e de tomar decisões de forma autônoma. Essas habilidades são fundamentais para que os estudantes com deficiência intelectual possam se inserir de forma plena e efetiva na sociedade, seja no mercado de trabalho, seja nas relações interpessoais, seja no exercício da cidadania.

Para promover a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente educacional de forma efetiva, são necessárias ações concretas por parte de toda a comunidade escolar, como a formação de professores e demais profissionais da educação para lidar com a diversidade, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, a promoção de um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e solidário, e o estímulo à participação ativa de todos os estudantes, com e sem deficiência, nas atividades escolares. Além disso, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize em prol da inclusão, por meio da promoção de políticas públicas inclusivas, do combate ao preconceito e à discriminação, e do estímulo à valorização da diversidade como um bem comum.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente educacional é uma questão de direitos humanos e de justiça social, que traz benefícios não apenas para os estudantes com deficiência, mas também para toda a comunidade escolar e para a sociedade como um todo. Promover a igualdade de oportunidades, respeitar a diversidade e garantir a participação plena e efetiva de todas as pessoas na sociedade é um desafio que deve ser enfrentado por todos nós, em prol de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

O treinamento de professores para lidar com a inclusão de indivíduos com deficiência intelectual é um processo intrincado e desafiador, que requer uma atenção cuidadosa às necessidades particulares desse grupo e uma capacitação que ultrapassa o mero conhecimento dos conteúdos curriculares. A inclusão educacional de indivíduos com deficiência intelectual é um direito garantido pela lei brasileira. No entanto, para que isso seja realizado, é necessário um esforço coletivo de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores. Eles são encarregados de planejar, implementar e avaliar estratégias pedagógicas que garantam o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes, sem considerar suas diferenças.

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um “simples” ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: “outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervém efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem” (LOPES NETO, 2005, p.82).

Nesse sentido, a formação de docentes para trabalharem a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve contemplar uma série de aspectos fundamentais, que vão desde o conhecimento das características e

necessidades desse público, passando pela compreensão das políticas públicas e dos direitos garantidos por lei, até a aquisição de estratégias pedagógicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem de forma efetiva e significativa.

Para que os docentes estejam preparados para atuar de forma inclusiva, é essencial que eles tenham uma compreensão clara das especificidades da deficiência intelectual, que se caracteriza por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que se manifestam antes dos 18 anos de idade e que impactam diretamente na capacidade do indivíduo em áreas como comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. Essas limitações exigem uma abordagem pedagógica que respeite o ritmo de cada aluno, valorize as suas potencialidades e ofereça suportes individualizados, de modo a promover a sua autonomia e o seu pleno desenvolvimento.

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Os docentes precisam estar atentos às legislações que garantem a inclusão das pessoas com deficiência intelectual, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece que a educação é um direito de todos e que deve ser oferecida de forma inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o acesso e a permanência do aluno na escola regular, com atendimento educacional especializado, quando necessário. Esta lei também prevê a formação continuada dos profissionais da educação, buscando a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, comunicacionais e, principalmente, a elaboração de estratégias que favoreçam a plena participação dos alunos com deficiência intelectual.

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

Não se trata apenas de cumprir uma determinação legal, mas de reconhecer o direito à educação como uma questão de justiça e equidade, que promove a diversidade, a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças. Por isso, a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual deve incluir a reflexão e o debate sobre os preconceitos e estereótipos que permeiam a sociedade e que muitas vezes se refletem no ambiente escolar, dificultando a efetivação de práticas inclusivas. É preciso que os docentes estejam conscientes de suas crenças e valores, para que possam superar barreiras atitudinais e promover um ambiente escolar acolhedor, em que cada aluno se sinta respeitado em suas diferenças e motivado a aprender.

Segundo Garcia (1998), no quadro atual da educação, muitas crianças apresentam dificuldades no aprendizado da leitura, escrita e até mesmo na aprendizagem dos conceitos matemáticos, dificultando assim seu rendimento escolar. Diante dessas dificuldades, as crianças se deparam com o fracasso passando a desenvolver diversos problemas emocionais, passando a acreditar que são incapazes de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem apresentado pelos professores que fazem parte do seu cotidiano. (GARCÍA, 1998, p. 33).

Além disso, é fundamental que os docentes

tenham acesso a estratégias pedagógicas e recursos didáticos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, levando em consideração as suas potencialidades e dificuldades, e oferecendo suportes individualizados que atendam às suas necessidades específicas. Isso exige um conhecimento aprofundado das metodologias de ensino inclusivo, que priorizam a diversidade de estratégias e recursos para promover a participação ativa e a aprendizagem significativa de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Neste contexto, é essencial que a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual seja pautada pela prática reflexiva, que os estimule a questionar e a repensar as suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que possam buscar novas abordagens e soluções para atender de forma efetiva a diversidade de suas salas de aula. A promoção de espaços de discussão, a realização de estudos de caso e a troca de experiências entre os profissionais são estratégias que podem contribuir para a construção de práticas inclusivas mais eficazes e significativas.

O uso de recursos como softwares educativos, materiais didáticos adaptados, dispositivos de ampliação de texto, símbolos gráficos, comunicação alternativa e aumentativa, entre outros, podem contribuir significativamente para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e para a superação das barreiras que muitas vezes impedem o acesso e a participação dos alunos com deficiência intelectual.

O conhecimento de estratégias pedagógicas e recursos didáticos adaptados, e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas, a fim de que sejam superadas as barreiras que impedem a plena participação e a aprendizagem de todos os alunos. Portanto, a formação dos docentes para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual é um importante desafio, que requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, visando garantir a efetivação.

A deficiência intelectual tem sido parte da história da humanidade desde os tempos antigos. Ao longo dos séculos, a forma como a sociedade tem encarado e tratado as pessoas com deficiência intelectual tem variado amplamente, refletindo as atitudes e valores de cada época.

Na Grécia Antiga, por exemplo, a deficiência intelectual era frequentemente vista como punição divina, e as pessoas afetadas eram frequentemente deixadas à própria sorte ou até mesmo sacrificadas. No entanto, havia também alguns registros de tratamento compassivo, como o de Sócrates, que defendia que pessoas com deficiências deveriam ser cuidadas e incluídas na sociedade.

Durante a Idade Média, as atitudes em relação à deficiência intelectual foram frequentemente influenciadas pela religião, com algumas pessoas acreditando que a deficiência era um castigo de Deus, enquanto outras viam as pessoas com deficiência como seres humanos dignos de compaixão e cuidado.

No período renascentista, a compreensão da deficiência intelectual começou a evoluir, com alguns intelectuais questionando as noções tradicionais de punição divina. No entanto, a falta de compreensão sobre as causas da deficiência frequentemente levava a tratamentos cruéis e desumanos.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994,p. 38).

Durante a Revolução Industrial, a deficiência intelectual muitas vezes fazia com que as pessoas fossem marginalizadas e excluídas do mercado de trabalho, levando a altos níveis de pobreza e isolamento social para muitas pessoas afetadas.

No século 20, à medida que a medicina e a psicologia avançavam, as atitudes em relação à deficiência intelectual começaram a mudar. A teoria da inteligência e do desenvolvimento deu origem a abordagens mais

compreensivas e inclusivas para o tratamento de pessoas com deficiência intelectual. No entanto, a discriminação e a exclusão social continuaram a ser problemas significativos para muitas pessoas afetadas.

A deficiência intelectual no ambiente escolar é um tema de extrema importância e que merece ser discutido de forma ampla e profunda. A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar é um processo complexo e que envolve diversos aspectos, desde a formação dos profissionais da educação até a adaptação de estruturas físicas e pedagógicas.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental ressaltar a importância da conscientização e sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo diretores, professores, funcionários, alunos e pais, sobre a deficiência intelectual e as suas necessidades específicas. A formação e capacitação dos profissionais da educação para lidar com essas questões são fundamentais para promover um ambiente acolhedor e inclusivo.

Além disso, é necessário garantir a disponibilidade de recursos e adaptações curriculares que possam atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência intelectual. Isso inclui desde a utilização de materiais didáticos específicos até a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, de acordo com as capacidades e limitações de cada aluno.

A colaboração entre a escola, a família e profissionais da área da saúde é outro aspecto crucial no processo de construção de um ambiente educacional inclusivo. A troca de informações e ações conjuntas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento pleno e a integração social desses alunos.

É importante ressaltar que a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional não se resume apenas à questão do acesso à escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade e que promova o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para sua plena participação na sociedade.

A construção de um sistema educacional inclusivo para pessoas com deficiência intelectual é um processo contínuo, que exige um compromisso de todos os envolvidos para superar barreiras e preconceitos, e garantir que esses alunos recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. A promoção da inclusão e da diversidade no ambiente escolar é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A inclusão de pessoas com deficiência intelectual no sistema educacional tem sido um desafio em muitos países. No entanto, ao longo dos anos, houve avanços significativos na forma como essas pessoas são acolhidas e atendidas nas escolas. O processo de construção desse ambiente inclusivo tem sido marcado por discussões e ações que visam garantir o acesso igualitário à educação para todos.

REFERÊNCIAIS

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. Psicologia na educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em. Acesso em 14 JAN de 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T. Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

A LUDICIDADE COMO PONTE PARA A INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

GEMIMA CRISTINA DE OLIVEIRA CAVALCANTI

RESUMO
O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade social no contexto da Educação Física escolar. O sistema educacional brasileiro enfrenta o desafio de promover a equidade e garantir o direito à aprendizagem a todos os alunos, respeitando suas singularidades. Algumas instituições de ensino têm avançado nesse sentido, adotando mudanças na organização pedagógica para valorizar a diversidade, evitando práticas excludentes e segregadoras. Nesta perspectiva, esta pesquisa investiga como os jogos e brincadeiras, enquanto práticas lúdicas e pedagógicas, podem contribuir significativamente para o processo de inclusão escolar. A ludicidade, elemento essencial nas aulas de Educação Física, promove o prazer, a socialização e o desenvolvimento integral das crianças, criando oportunidades de participação equitativa. Incluir todos os estudantes, sem distinções, favorece a convivência, o respeito mútuo e o fortalecimento do sentimento de pertencimento no ambiente escolar. As atividades lúdicas tornam o processo educativo mais natural, significativo e acessível, principalmente quando orientadas por princípios inclusivos. A pesquisa, de natureza bibliográfica, também se apoia nos dispositivos legais que garantem o direito à educação de qualidade e reafirmam o papel da escola como espaço de formação cidadã e transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Inclusão; Ludicidade; Jogos e Brincadeiras; Interação Adulto-Criança; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas; Cultura Corporal de Movimento.

ABSTRACT
This paper proposes a reflection on the inclusion of children with special needs or in situations of social vulnerability in the context of Physical Education at school. The Brazilian educational system faces the challenge of promoting equity and guaranteeing the right to learning for all students, respecting their singularities. Some educational institutions have made progress in this regard, adopting changes in their pedagogical organization to value diversity, avoiding exclusionary and segregating practices. From this perspective, this research investigates how games and play, as playful and pedagogical practices, can contribute significantly to the process of school inclusion. Playfulness, an essential element in Physical Education classes, promotes pleasure, socialization and the integral development of children, creating opportunities for equal participation. Including all students, without distinction, favors coexistence, mutual respect and the strengthening of the sense of belonging in the school environment. Playful activities make the educational process more natural, meaningful and accessible, especially when guided by inclusive principles. The research, of a bibliographical nature, is also based on legal devices that guarantee the right to quality education and reaffirm the role of the school as a space for citizenship formation and social transformation. Keywords: Alternative Sounds, music in school, construction of instruments

KEYWORDS: School Physical Education; Inclusion; Playfulness; Games and Play; Adult-Child Interaction; Child Development; Pedagogical Practices; Body Movement Culture.

Resumen
Este trabajo propone una reflexión sobre la inclusión de niños con necesidades especiales o en situación de vulnerabilidad social en el contexto de la Educación Física escolar. El sistema educativo brasileño enfrenta el desafío de promover la equidad y garantizar el derecho al aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus singularidades. Algunas instituciones educativas han avanzado en esta dirección, adoptando cambios en la organización pedagógica para valorar la diversidad, evitando prácticas excluyentes y segregadoras. Desde esta perspectiva, esta investigación indaga cómo los juegos y

juegos, como prácticas lúdicas y pedagógicas, pueden contribuir significativamente al proceso de inclusión escolar. La lúdica, elemento esencial en las clases de Educación Física, promueve el placer, la socialización y el desarrollo integral de los niños, generando oportunidades de participación equitativa. Incluir a todos los estudiantes, sin distinción, favorece la convivencia, el respeto mutuo y fortalece el sentimiento de pertenencia en el ámbito escolar. Las actividades lúdicas hacen que el proceso educativo sea más natural, significativo y accesible, especialmente cuando se guían por principios inclusivos. La investigación, de carácter bibliográfico, también se fundamenta en disposiciones legales que garantizan el derecho a una educación de calidad y reafirman el papel de la escuela como espacio de educación cívica y transformación social. Palabras clave:
Sonidos alternativos, música en la escuela, construcción de instrumentos.

PALABRAS clave: Educación Física Escolar; Inclusión; Alegría; Juegos y juegos; Interacción Adulto-Niño; Desarrollo Infantil; Prácticas Pedagógicas; Cultura corporal del movimiento

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira vem consolidando a criança como sujeito de direitos, assegurando-lhe, entre outros, o acesso à educação institucionalizada e específica para a infância. Atualmente, é possível afirmar que existe um direito universal à educação e o livre acesso às escolas para todos os cidadãos brasileiros, sendo a escola um espaço fundamental de acolhimento, convivência e desenvolvimento.

Entre os direitos que devem ser assegurados a todas as crianças está o de vivenciar plenamente a infância, o que inclui o direito de brincar, interagir e participar de atividades físicas de forma lúdica. Nesse contexto, a Educação Física Escolar adquire um papel importante na construção de práticas pedagógicas que valorizem a inclusão, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais, sejam elas sociais, físicas ou cognitivas.

O brincar, os jogos e as brincadeiras estão profundamente enraizados na infância e representam elementos essenciais para o desenvolvimento físico, motor, social e emocional das crianças. No entanto, diante das transformações tecnológicas e das múltiplas formas de lazer digitais, as práticas corporais tradicionais têm sido deixadas de lado, diminuindo as oportunidades de experiências motoras e afetivas que só o movimento e a interação presencial podem proporcionar.

Nesse cenário, é papel do professor de Educação Física repensar suas estratégias, adequar os conteúdos e criar ambientes inclusivos e significativos por meio da ludicidade. Através de jogos adaptados, brincadeiras cooperativas, dinâmicas criativas e escuta ativa das crianças, é possível favorecer a participação de todos e promover uma aprendizagem prazerosa, respeitando os limites e potencialidades individuais.

A inclusão de crianças com deficiência ou com dificuldades de socialização ainda é um desafio presente no cotidiano escolar, especialmente em aulas que historicamente valorizaram o rendimento esportivo e a competição. Muitos alunos, em outro tempo, se viam afastados da participação plena nas aulas de Educação Física por não se enquadrarem nos padrões tradicionais de desempenho. Isso gerava exclusão explícita, frustração e desmotivação. Era comum que alunos se esquivassem das aulas, apresentando atestados ou mesmo respondendo chamada sem efetiva participação.

Felizmente, esse panorama tem se transformado. A Educação Física Escolar passou a integrar um conjunto mais amplo de conteúdos, metodologias e abordagens, com foco na inclusão, no desenvolvimento integral e na valorização do brincar como meio de aprendizagem e socialização. O lúdico, quando planejado intencionalmente, oferece experiências que despertam a curiosidade, a criatividade e a cooperação, possibilitando que todas as crianças aprendam juntas e se reconheçam como parte do coletivo.

A mediação do professor é fundamental nesse processo. Brincar na escola não deve ser uma atividade isolada ou apenas recreativa; ao contrário, deve ser uma prática educativa consciente, observada e conduzida com objetivos pedagógicos claros. Por meio da observação durante o jogo, o professor consegue perceber aspectos do desenvolvimento das crianças que muitas vezes não se

revelam em outras atividades escolares.
Neste trabalho, propõe-se uma reflexão sobre a inclusão social por meio da ludicidade nas aulas de Educação Física, com foco nos jogos e nas brincadeiras como ferramentas pedagógicas potentes para o desenvolvimento integral da criança. Serão também apresentados os fundamentos legais que sustentam a proposta inclusiva na educação brasileira, facilitando a atuação de educadores e familiares na promoção dos direitos da infância.
Assim, este estudo busca evidenciar como a ludicidade, quando aliada ao planejamento pedagógico e à intencionalidade educativa, pode transformar a prática da Educação Física em um instrumento de inclusão, motivação e aprendizagem. Espera-se, com isso, contribuir para a valorização do lúdico como componente essencial da formação humana e para a consolidação de práticas escolares mais democráticas, equitativas e significativas para todas as crianças.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA TRAJETÓRIA SOB A PERSPECTIVA INCLUSIVA

Historicamente, a Educação Física escolar no Brasil foi concebida com um viés voltado à formação de corpos saudáveis, fortes e disciplinados, baseando-se em padrões normativos e excludentes. Durante muito tempo, essa disciplina esteve voltada apenas para alunos considerados "aptos", deixando de fora, de maneira velada ou explícita, aqueles que apresentavam deficiências físicas, cognitivas ou mesmo limitações sociais.
Essa visão começou a ser transformada a partir do final do século XX, especialmente com o avanço das discussões em torno dos direitos humanos, da educação inclusiva e da valorização da diversidade no ambiente escolar. A promulgação da Constituição Federal de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e de políticas como o Plano Nacional de Educação (PNE), consolidaram o direito de todos à educação, reconhecendo a inclusão como um princípio essencial.
Com isso, a Educação Física passou por uma reconfiguração significativa. Deixou de ser apenas um espaço de rendimento esportivo e desempenho físico, e passou a ser compreendida como uma prática pedagógica que contempla o desenvolvimento global da criança, considerando seus aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos. A proposta atual valoriza a ludicidade, o movimento espontâneo, a brincadeira e os jogos como formas de promover a inclusão e a participação de todos os alunos — inclusive aqueles com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social.
Como afirma Betti (apud Darido, 2003, p. 278), a Educação Física tem como papel:

"produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, qualificando o aluno para desfrutar dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas, das ginásticas e de práticas de aptidão física, em proveito do exercício crítico dos direitos e deveres do cidadão para a melhoria da qualidade de vida humana."

Dentro dessa concepção, a disciplina não deve ser um espaço de competição excludente, mas sim um ambiente de convivência, de respeito às diferenças e de desenvolvimento de competências sociais, como a cooperação, a empatia e a solidariedade. A inclusão, nesse contexto, não significa apenas permitir a presença do aluno com deficiência na aula, mas garantir sua participação ativa, respeitando suas singularidades e promovendo sua autonomia.
Darido (2003) também destaca que a Educação Física precisa oferecer experiências significativas para todos, valorizando o que os alunos trazem em termos de vivência corporal. A abordagem inclusiva exige do professor sensibilidade para adaptar as atividades, criar estratégias pedagógicas acessíveis e estimular a convivência respeitosa entre os alunos.
As atividades lúdicas, como os jogos e as brincadeiras, têm papel fundamental nesse processo. Elas oferecem oportunidades para que todas as crianças participem, contribuam, interajam e aprendam umas com as outras. O brincar, longe de ser uma mera ocupação do tempo, é uma atividade estruturante no desenvolvimento da criança. Como afirma Vygotsky (1991), é por meio do brincar que a criança internaliza normas sociais, desenvolve a linguagem, o pensamento simbólico e a capacidade de cooperação.
Nesse sentido, o papel do professor de Edu-

cação Física é estratégico. Sua mediação durante as atividades deve considerar os limites e as potencialidades de cada aluno, buscando garantir que todos se sintam pertencentes e valorizados. A avaliação também deve ir além do desempenho motor, considerando aspectos como a participação, o esforço, o progresso individual e o envolvimento coletivo.

Um ponto importante nesse processo é a desconstrução dos estigmas que historicamente afastaram algumas crianças das aulas de Educação Física. Crianças com deficiência, com sobrepeso, tímidas ou consideradas "não habilidosas" foram, por muito tempo, invisibilizadas nessas aulas. A prática pedagógica inclusiva busca romper com essas exclusões, promovendo um ambiente acolhedor, em que a diversidade seja não apenas respeitada, mas celebrada como parte essencial da formação humana.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) reforçam a necessidade de garantir uma Educação Física comprometida com a formação integral do sujeito, promovendo a equidade e a inclusão como princípios pedagógicos fundamentais. Tais diretrizes orientam que a prática corporal seja entendida como expressão cultural e que todas as crianças tenham o direito de vivenciar essa cultura de forma crítica, criativa e significativa.

Assim, a Educação Física escolar, quando pensada a partir de uma perspectiva inclusiva, torna-se um espaço potente para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Cabe aos educadores o compromisso ético de transformar esse espaço em um território de aprendizagem, respeito e transformação social.

.

JOGOS, BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES: A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA INCLUSÃO

As relações entre adultos e crianças, mediadas pela ludicidade no espaço escolar, são interlocutoras por excelência: representam o diálogo entre mundos distintos que se encontram para construir significados e aprendizagens. No ambiente escolar, essas interações devem ser intencionais e significativas, considerando a criança como sujeito de direitos, capaz de agir, pensar, opinar e criar a partir de suas vivências e interações com o outro.

A Educação Física, quando aplicada por meio de jogos e brincadeiras, torna-se uma potente ferramenta de inclusão social e desenvolvimento integral da criança. A ludicidade, nesse contexto, assume o papel de linguagem que aproxima adultos e crianças, promovendo o exercício da escuta, da empatia e da colaboração. É por meio do brincar que a criança compreende o mundo, experimenta regras, respeita limites, enfrenta frustrações e desenvolve a autonomia.

A interação entre o adulto e a criança na vivência lúdica não deve ser hierárquica, mas dialógica. Quando a criança percebe o envolvimento autêntico do adulto em suas atividades, tende a responder com mais entusiasmo, segurança e criatividade. Essa resposta gera um ciclo positivo de motivação e engajamento, no qual ambos — criança e educador — se enriquecem mutuamente. O papel do professor de Educação Física, portanto, ultrapassa o ensino técnico de movimentos e habilidades motoras, e passa a ser também o de mediador de experiências afetivas, sociais e culturais.

Como destaca Rinaldi (apud RENDI, 1998, p. 77):

"O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. [...] É essencial criar uma escola [...] em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações."

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras, quando bem planejados e mediados, propiciam experiências colaborativas nas quais todos os alunos, independentemente de suas características ou habilidades, têm a oportunidade de participar. A Educação Física passa então a assumir um papel inclusivo, formativo e socializador, construindo uma rede de significados compartilhados que impactam positivamente o ambiente escolar.

A formação humana é o horizonte maior dessa prática pedagógica. O adulto, como mediador, deve propor atividades que pro-

movam a vivência de valores como o respeito, a responsabilidade, a amizade e a solidariedade. Quando se oferece espaço para que as crianças possam negociar regras, discutir estratégias e modificar o jogo de acordo com suas necessidades, o que se promove é o desenvolvimento da autonomia, da consciência coletiva e da autorregulação emocional e social.

Essa concepção se alinha a uma perspectiva contemporânea de educação, que entende o brincar não como uma atividade periférica, mas como eixo estruturante do desenvolvimento infantil. Como aponta Brougère (2008), o jogo é um espaço simbólico no qual a criança interpreta e ressignifica o mundo. Dentro da aula de Educação Física, esse espaço deve estar aberto à escuta, à criação e à reflexão — antes, durante e depois da atividade.

Essa prática reflexiva amplia o alcance da Educação Física, permitindo que o corpo seja compreendido como linguagem, e o movimento como narrativa da identidade e da cultura. A relação de confiança e escuta entre professor e aluno, construída no decorrer das atividades, contribui para que a criança desenvolva uma consciência crítica e integrada de si e do outro, percebendo-se como parte de um coletivo diverso e acolhedor.

As transformações nas relações entre professores e alunos ao longo do tempo têm levado a uma valorização da escuta ativa e da corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. A ludicidade deixa de ser apenas um recurso didático e passa a ser compreendida como um direito da infância e um fundamento pedagógico essencial à prática da Educação Física escolar.

A autonomia, nesse cenário, desponta como um objetivo pedagógico fundamental. Derivada do grego auto (próprio) e nomos (lei), a palavra expressa a capacidade do sujeito de governar-se a si mesmo, de fazer escolhas conscientes e responsáveis. Como ressaltam Mantovani e Bondioli (1988), trata-se de um exercício de liberdade com responsabilidade, que exige da escola a criação de contextos que favoreçam o protagonismo infantil.

"A ideia de autonomia [...] conduz o pensamento à liberdade e à capacidade de exercício ativo de si, da livre decisão dos indivíduos sobre suas próprias ações [...]. Sintetizam-se, enfim, na prescrição: 'sê senhor de ti mesmo'." (MANTOVANI et al., 1988)

As relações sociais e as trocas entre crianças e adultos, bem como entre as próprias crianças durante os jogos, formam o que Bondioli e Mantovani (1988, p. 29) chamam de "história social" daquele grupo, constituída por regras, rotinas, improvisos e significados próprios, únicos de cada turma e contexto. Essas vivências contribuem decisivamente para a construção do conhecimento e da identidade das crianças.

Reconhecer o valor dessa interlocução é essencial para que a Educação Física assuma sua função social e educativa de forma plena. Ao garantir o acesso e a participação de todos nas atividades lúdicas e corporais, promove-se não apenas o desenvolvimento motor, mas também a aprendizagem afetiva, ética, estética e cognitiva, reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento, transformação e construção coletiva de saberes.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa e das reflexões desenvolvidas neste artigo, compreende-se que as atividades lúdicas na Educação Física escolar vão muito além do simples movimento ou entretenimento: elas têm o poder de incluir, integrar e transformar. A ludicidade, quando intencionalmente planejada e aplicada, contribui significativamente para a formação integral da criança, promovendo uma vivência sensível e receptiva às diferenças, construindo uma convivência mais humanista e igualitária.

Nesse contexto, é fundamental que as escolas desenvolvam práticas que sensibilizem e ampliem o repertório das crianças sobre as possibilidades do corpo em movimento. Jogos, brincadeiras, dinâmicas coletivas e propostas criativas são ferramentas valiosas que, de forma intuitiva e prazerosa, favorecem o desenvolvimento da autonomia, da socialização e da participação criadora de cada criança.

O educador, como mediador dessas experiências, deve atentar-se à organização dos espaços, à escolha dos materiais e à adequa-

ção dos conteúdos, garantindo um ambiente acolhedor, seguro, estimulante e inclusivo. É essencial que todas as crianças — inclusive aquelas com necessidades específicas, sejam elas físicas, sensoriais, emocionais ou cognitivas — sintam-se pertencentes ao grupo e participantes ativas das atividades propostas.

A inclusão, nesse sentido, não é um favor, mas um direito. E a Educação Física, quando compreendida sob o prisma de uma educação para a vida, torna-se um potente instrumento de valorização das diferenças, promoção da empatia e fortalecimento dos laços sociais. Estar entre pares, brincar, experimentar, cooperar e enfrentar desafios em grupo são vivências fundamentais para o desenvolvimento humano desde a primeira infância.

Por fim, é preciso reforçar a importância do olhar atento do professor de Educação Física, bem como dos pedagogos e gestores escolares, para os fundamentos legais e pedagógicos que sustentam essa prática. A ludicidade, os jogos e as brincadeiras, quando bem orientados, tornam-se elementos essenciais na apropriação de conhecimentos e na construção de um percurso educacional mais significativo e transformador — desde a educação infantil até o ensino médio.

Que a Educação Física, aliada à ludicidade e à inclusão, continue sendo
esse espaço vivo de aprendizagens, de relações, de construção de sentidos e, sobretudo, de respeito às infâncias em sua pluralidade.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. Campinas, SP: Papirus, 1991.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil: qualidade e subjetividade nos serviços para a infância. São Paulo: Cortez, 1988.

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

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Ieda Parente. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: contexto histórico e tendências de abordagem. In: Educação Física escolar: questões e reflexões. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MANTOVANI, Susanna; et al. Crescer na creche: qualidade dos serviços para a infância. São Paulo: Cortez, 1988.

RENDI, Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1998.

SILVA, Adriana Rocha da; FERREIRA, Neide Noffs. Educação Física e inclusão escolar: concepções de professores de Educação Física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 24, n. 3, p. 353-361, 2010.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO

GILSARA ALVES DE MATOS SILVA

RESUMO
O preconceito linguístico, muitas vezes, passa despercebido nas escolas e na comunidade em geral. Este artigo tem como objetivo mostrar como essa discriminação se revela no contexto educativo, investigando a distinção entre a língua real e as regras gramaticais tradicionais, os equívocos que reforçam a noção de uma única maneira "adequada" de se expressar oralmente e por escrito, e o impacto dessas convicções no aprendizado. A análise também observa como as instituições de ensino mantêm essa discriminação ao estabelecerem a norma culta como modelo ideal, desconsiderando a rica variedade linguística presente no Brasil. A língua é um fenômeno vivo, em constante transformação, adaptando-se às necessidades e influências da sociedade. Adicionalmente, será debatida a relevância de abordagens de ensino que apreciem as diferentes formas de falar e incentivem o respeito à diversidade. Ao examinar esses pontos, o estudo busca estimular a reflexão sobre a urgência de uma educação mais abrangente e atenta às vivências socioculturais dos indivíduos que utilizam a língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito linguístico; Educação; Gramática tradicional.

INTRODUÇÃO

A forma de se falar carrega a história, a cultura e a identidade. Porém, no território brasileiro a discriminação com as variedades dialéticas é presente na contemporaneidade, atingindo aqueles que não seguem a norma culta de falar e são acusados muitas vezes de inferioridade por não apresentarem domínio da norma padrão. Esse tipo de preconceito é evidente no ambiente escolar, observando-se que a diversidade dialética é vista como errada, prejudicando muitas vezes a aprendizagem do aluno, afirmando dentro da sala de escola que só existe “português correto".

A confusão entre a gramática normativa e a língua falada por alguém é comum. Muitas vezes, acredita-se que ambas é a mesma coisa, pois, na teoria, a diferença entre elas pode parecer sutil, no entanto, na prática, essa distinção se torna evidente. A população brasileira, de modo geral, tende a enxergar os dois conceitos como sinônimo o que leva a uma compreensão equivocada sobre a forma como a língua realmente funciona. Embora, em alguns contextos, os termos possam se aproximar, neste artigo eles serão tratados separadamente para melhor compreensão. Esta seção tem o objetivo de apresentar a definição de cada um desses conceitos, demonstrando suas aplicações e explicando de que forma influenciam a sociedade.

O objetivo deste artigo busca explicar como o preconceito linguístico se manifesta no ambiente escolar, analisar os diferentes dialetos, observar a diferença entre a gramática normativa e a língua, refletir sobre crenças equivocadas que buscam intimidar pessoas “desprovidas” de educação dialética. Logo, o artigo propõe a aceitação e valorização da variação e como ela é levada para o mundo a partir da escola, que deve ter como objetivo educação, respeito e diversidade linguística.

A GRAMÁTICA NORMATIVA E SUA INFLUÊNCIA NA LÍNGUA

A gramática normativa tem a função de preservar a tradição linguística, estabelecendo um conjunto de regras fixas que são ensinadas nos currículos acadêmicos. Seu principal propósito é definir um padrão de escrita e fala considerado "correto", que deve ser seguido e reproduzido dentro dos meios formais. Dessa forma, a gramática normativa busca categorizar o que é “certo” e o que é “errado” no uso da língua, determinando um modelo de referência que, na prática, nem sempre reflete a diversidade linguística existente.

Segundo Antunes (2014, p. 67), “a gramática normativa não é neutra. Ela representa uma ideologia, a de uma elite dominante que impõe sua variedade linguística como a única correta e aceitável”, a gramática normativa também exerce um papel no controle social, reforçando a ideia de que há línguas e cultu-

ras "superiores" e "inferiores".
Ao estabelecer um modelo linguístico ideal, acaba desvalorizando e marginalizando outras formas legítimas de comunicação, como as variedades regionais e populares, isso ocorre porque a norma culta, muitas vezes, é imposta como única forma válida de expressão, fazendo com que outras maneiras de falar sejam vistas com preconceito. Esse fenômeno se manifesta principalmente no ambiente escolar, que deveria ser um espaço de inclusão e aprendizado. No entanto, a exigência do domínio absoluto da norma padrão pode acabar gerando exclusão e desigualdade.
Estudantes que não dominam essa variante são frequentemente taxados como pouco instruídos ou até mesmo incapazes, enquanto aqueles que a dominam são considerados mais inteligentes e preparados. Esse tipo de visão não apenas reforça a desigualdade social, como também perpetua a discriminação linguística, criando barreiras para a ascensão acadêmica e profissional de muitos indivíduos. Por outro lado, o conceito de língua é muito mais amplo e dinâmico.
A língua é um fenômeno vivo, em constante transformação, adaptando-se às necessidades e influências da sociedade. Sua estrutura sofre mudanças ao longo do tempo, sendo moldada pela cultura, pelo ambiente social e pelo contexto histórico.
Essas transformações ocorrem naturalmente, por meio de mudanças fonéticas, gramaticais e lexicais, que fazem parte do desenvolvimento da comunicação humana. Além disso, a língua pode ser vista de diferentes formas, dependendo da abordagem adotada. Para alguns estudiosos, ela é um sistema estruturado, com regras próprias que permitem a comunicação entre os falantes. Para outros, a língua é um reflexo das interações humanas, adaptando-se às circunstâncias e evoluindo conforme a sociedade se modifica.
A relação entre gramática normativa e língua se dá no fato de que a primeira tenta impor um padrão fixo sobre algo que, por natureza, não pode ser completamente padronizado. A língua está em constante evolução, enquanto a gramática normativa busca estabelecer regras rígidas para sua estrutura e uso. No entanto, essa tentativa de controle nem sempre é eficaz, pois a comunicação humana é espontânea e diversa, indo além das normas estabelecidas pelos gramáticos. A relação entre os dois conceitos está no fato de que a gramática normativa tenta padronizar a língua, mesmo que essa padronização seja, na prática, impossível. A língua evolui e se adapta à sociedade, enquanto a gramática normativa busca fixá-la em um modelo estático.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO E SEUS MITOS
Para compreender melhor esta seção, é fundamental analisar o significado da palavra "preconceito". O termo deriva da junção de "pré", que indica antecipação, e "conceito", que remete a julgamento. Assim, preconceito significa fazer um julgamento antecipado, sem conhecimento ou reflexão adequada sobre o assunto.
No Brasil colonial, por exemplo, o português tornou-se a única língua legítima, enquanto as línguas africanas foram classificadas como marginalizadas. Esse processo reforça o conceito de manutenção de uma norma linguística consistente. O preconceito linguístico tem origem nas relações sociais dentro de uma sociedade, manifestando-se quando determinadas formas de falar são consideradas inferiores a outras.
Esse fenômeno está ligado a diversos fatores históricos, sociais e culturais. Historicamente, até o Iluminismo, o termo "preconceito" não possuía a conotação negativa que tem na contemporaneidade. De acordo com os pensadores iluministas, o preconceito pode surgir pela autoridade humana, quando aqueles em posição de poder impõem suas próprias regras de linguagem porque possuem a influência necessária para fazê-lo, o que ocorre por meio da mídia, de instituições governamentais e, principalmente, do sistema educacional. Segundo Rousseau (2005, p. 50), “o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer: isto é meu — e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditarem nele — foi o verdadeiro fundador da sociedade civil.” A mídia, por exemplo, tem um papel significativo na perpetuação do preconceito linguístico.
Em novelas, filmes e programas humorísticos, personagens que falam variedades populares do português muitas vezes são

representados de forma estereotipada, reforçando a ideia de que há um modo 'certo' e 'errado' de falar. Um exemplo disso é o personagem Mate, do filme Carros (2006), da Pixar, que possui um sotaque característico do interior e, por isso, é frequentemente retratado como ingênuo, atrapalhado e menos inteligente.

Esse tipo de representação transmite a mensagem de que a linguagem do interior é inferior e menos digna de respeito, contribuindo para a marginalização dessas formas de falar. Também pode surgir pela pressa ao falar, quando uma pessoa julga antecipadamente o modo de falar de outra sem antes compreender as razões por trás dessa variação linguística, sem interesse pela cultura, pela história ou pelo contexto que levaram o falante a se expressar daquela maneira.

Atualmente, o preconceito é amplamente discutido em contextos raciais e sociais, especialmente no que diz respeito à discriminação racial. No entanto, o preconceito linguístico, embora tenha grande impacto na vida das pessoas, ainda é um tema pouco abordado e frequentemente ignorado. Ele se manifesta quando determinadas formas de falar são desvalorizadas, consideradas erradas ou inferiores, gerando exclusão social e educacional.

Além disso, é essencial entender o conceito de "mito". “A palavra tem origem no grego mýthos, que significa narrativa ou relato transmitido ao longo do tempo.” (HOUAISS, 2001, p. 1245) No contexto do preconceito linguístico, os mitos são crenças enganosas que se perpetuam na sociedade, influenciando a forma como as pessoas julgam a fala dos outros. O livro “Preconceito Linguístico: O que é e como se faz”, de Marcos Bagno, oferece uma visão crítica sobre os mitos que sustentam esse preconceito.

Nesta seção, serão analisados alguns desses mitos e como eles impactam a percepção social sobre a língua. Bagno (1999) destaca que, embora o preconceito linguístico afete milhões de brasileiros diariamente, ele recebe pouca atenção da mídia e do sistema educacional, que frequentemente reforçam ideias equivocadas sobre o "certo" e o "errado" na língua. Muitas pessoas acreditam que a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente.

Esse mito sugere que todos os brasileiros falam português da mesma forma, o que não corresponde à realidade. Em um país com mais de 211 milhões de habitantes, distribuídos por diferentes regiões, culturas e condições socioeconômicas, a diversidade linguística é inevitável. A língua sofre variações naturais de acordo com fatores como localização geográfica, nível de escolaridade, classe social e contexto de uso. Há diferenças entre o português falado no Norte e no Sul do Brasil, entre o meio urbano e o rural e até mesmo entre diferentes grupos etários. Portanto, a ideia de uma unidade linguística absoluta é impossível.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO NO AMBIENTE ESCOLAR

A desigualdade educacional no Brasil contribui significativamente para a propagação dos mitos mencionados anteriormente. O acesso à educação de qualidade ainda é um privilégio para poucos, e muitas pessoas são privadas de oportunidades de aprendizado e ascensão social.

No entanto, isso não significa que falem "errado", apenas que utilizam uma variedade linguística diferente da norma padrão, adequada ao seu meio e contexto de vida. Essa realidade reforça a necessidade de compreendermos a língua como um fenômeno vivo e dinâmico, que se molda de acordo com a cultura e as interações sociais.

Um dos mitos mais prejudiciais à diversidade linguística é o de que pessoas sem instrução falam errado. Esse pensamento reforça a ideia equivocada de que existe apenas uma forma legítima de falar português e que qualquer variação em relação à norma culta deve ser considerada um erro.

No entanto, a língua não é estática e possui diferentes formas de expressão, todas igualmente válidas dentro de seus contextos de uso. Um equívoco comum é acreditar que as palavras devem ser faladas exatamente como são escritas, ignorando que a oralidade apresenta variações naturais em diferentes regiões do Brasil. Essas mudanças são reflexas de fatores históricos, culturais e sociais, e não devem ser vistas como falhas, mas sim como manifestações legítimas da identidade de um povo.

Por exemplo, palavras como "menino" po-

dem ser pronunciadas como minino em algumas partes do país, "porteira" pode se tornar portera no interior, e "você" pode ser dito como ocê ou cê, dependendo da localidade.

De acordo com CUNHA e CINTRA (1963, p. 271) “É preciso ter na devida conta que unidade não é igualdade; no tecido linguístico brasileiro, há, decerto, gradações de cores.” Minucioso estudo de campo determinaria, com segurança, várias áreas. O que é certo, porém, é que o conjunto dos falares brasileiros se coaduna com o princípio da unidade na diversidade e da diversidade na unidade.

Essas variações não indicam falta de conhecimento, mas sim adaptações naturais da língua falada, que ocorrem em qualquer idioma ao redor do mundo. Mesmo assim, no ambiente escolar, os professores muitas vezes impõem a norma padrão como a única forma aceitável de comunicação, desconsiderando que a linguagem oral segue padrões distintos da escrita. Essa imposição pode levar alunos a se sentirem desvalorizados ou envergonhados por sua maneira de falar, além de desestimular a participação ativa nas atividades escolares. Imagine um estudante que se muda do Sul para o Norte do Brasil e percebe que seu jeito de falar é diferente dos colegas.

Ele pode acabar se sentindo deslocado e até discriminado, pois seu sotaque e suas expressões regionais podem ser vistos como "errados" simplesmente por não se encaixarem no modelo da norma padrão. Essa imposição da norma culta pode causar insegurança linguística, fazendo com que pessoas de determinados grupos sociais evitem falar em certos ambientes por medo de serem corrigidas ou ridicularizadas.

O preconceito linguístico, portanto, não é apenas uma questão acadêmica, mas também um problema social que afeta a autoestima e a inclusão dos falantes. Além disso, existe a crença de que, para saber gramática, é necessário ler e escrever bem. Mas o que significa "ler e escrever bem"? Significa seguir rigidamente a norma padrão ou ter fluência na comunicação? Esse mito sugere que só há um único modelo correto de expressão escrita e oral, ignorando a existência das variações linguísticas e dos diferentes contextos de comunicação. Marcos Bagno esclarece que, historicamente, houve uma inversão na percepção da gramática normativa. Ele explica que, originalmente, as gramáticas foram criadas para registrar e descrever a forma como os escritores de prestígio usavam a língua.

O que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como ‘regras’ e ‘padrões’ as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. [...] A gramática normativa é decorrência da língua, é subordinada a ela, dependente dela. BAGNO (2014, p. 64)

No entanto, com o tempo, passaram a ser vistas como um conjunto de regras fixas que todos devem seguir rigidamente, desconsiderando a diversidade natural da língua. A gramática normativa não é superior às outras formas de falar e escrever; ela é apenas um modelo utilizado em contextos formais.

No entanto, sua imposição como única forma correta reforça a exclusão social e a marginalização de grupos que não falam de acordo com esse padrão. A ideia de que só existe uma maneira correta de falar ignora a diversidade linguística do país e contribui para a exclusão de milhões de brasileiros que não se enquadram nesse padrão.

Assim, é essencial que a educação promova uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às variações linguísticas. O Ministério da Educação (MEC) Reconhece que o português falado no Brasil apresenta muitas variações dialetais e que a forma de falar de uma pessoa pode revelar sua origem geográfica e social.

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua.

BRASIL (1998, p. 29)

No entanto, a sociedade atribui um valor diferente a cada variação, tratando algumas como superiores e outras como inferiores. Esse preconceito deve ser combatido no ambiente escolar, promovendo uma educação que respeite a diversidade linguística e cultural do país.

Afinal, a escola não deve apenas ensinar regras gramaticais, mas também desenvolver a capacidade crítica dos alunos para compreenderem a língua em seus diferentes contextos de uso. A pesquisa realizada para este trabalho buscou identificar a presença do preconceito linguístico nas escolas e analisar quais práticas pedagógicas são adotadas para reduzi-lo.

Um exemplo claro desse tipo de preconceito pode ser observado nas histórias em quadrinhos de Chico Bento, personagem de Maurício de Sousa. Chico é um menino da roça que fala de maneira diferente dos personagens urbanos. Em diversas histórias, sua professora o corrige constantemente, reforçando a ideia de que sua forma de falar é errada. Esse tipo de representação ajuda a perpetuar o preconceito linguístico, fazendo com que crianças que falam de forma semelhante ao personagem se sintam inadequadas ou inferiores.

Para combater esse problema, é essencial que os professores disponibilizem um ambiente escolar inclusivo, desenvolvendo práticas pedagógicas que acolham os alunos em vez de marginalizá-los. Isso inclui a adoção de materiais didáticos que reflitam a diversidade linguística do país, a promoção de debates sobre o preconceito linguístico e a criação de um espaço aberto para a valorização das diferentes formas de falar.

Além disso, a escola deve incentivar a reflexão sobre o papel da linguagem na construção da identidade cultural dos indivíduos, destacando que todas as variedades linguísticas têm seu valor e sua função na comunicação. Com essas mudanças, o ambiente acadêmico pode demonstrar um verdadeiro compromisso com a valorização da diversidade linguística, promovendo um ensino mais justo e acessível para todos. Afinal, a língua é viva, dinâmica e está em constante transformação.

Em vez de reforçar preconceitos, a escola deve ensinar os alunos a compreender as diferentes variações linguísticas e a respeitá-las, garantindo que ninguém seja excluído ou inferiorizado por sua forma de falar. A valorização das múltiplas formas de expressão fortalece a identidade cultural e social dos indivíduos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade linguística não é vista como um problema, mas como uma riqueza.

CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÌSTICA INCLUSIVA

A diversidade cultural no Brasil é inegável, refletindo-se também na maneira como a língua é falada em diferentes regiões e grupos sociais. No entanto, mesmo com essa riqueza linguística, ainda enfrentamos desafios para aceitá-la plenamente, especialmente no ambiente escolar.

Muitas vezes, o ensino da língua portuguesa é conduzido de forma rígida, privilegiando apenas a norma padrão e desconsiderando a realidade dos falantes. Isso gera um problema significativo: a imposição de um modelo único de fala e escrita faz com que muitos alunos se sintam inadequados ou até mesmo inferiores, simplesmente porque sua forma de se expressar não corresponde ao que é considerado “correto”.

Para mudar esse cenário, é essencial adotar métodos de ensino que respeitem e valorizem a diversidade linguística dos alunos, em vez de tentar apagá-la. O ensino híbrido, por exemplo, apresenta uma abordagem interessante, pois combina os benefícios do ensino tradicional com os recursos do ambiente digital. Essa estratégia permite que o aprendizado seja mais dinâmico e acessível, respeitando diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Além disso, a variedade de métodos contribui para a inclusão de alunos com dificuldades específicas, como aqueles com TDAH, dislexia ou outras dificuldades de aprendizado. Para esses alunos, o uso de materiais adaptativos, videoaulas e estratégias personalizadas pode fazer uma grande diferença, garantindo que eles compreendam melhor a gramática normativa sem que isso se torne uma barreira para sua participação na escola. Discutir diariamente a variação linguística dentro da sala de aula é um passo

fundamental para promover uma educação mais inclusiva.

Criar espaços para debates sobre o tema possibilita que os alunos reflitam sobre suas próprias formas de falar e percebam que todas as variedades da língua têm valor e contexto de uso. Dessa forma, eles desenvolvem um olhar mais crítico e empático em relação à diversidade linguística ao seu redor.

Além disso, dar voz aos alunos e permitir que compartilhem suas experiências linguísticas fortalece sua identidade e aumenta sua confiança ao se comunicar. No entanto, isso só será eficaz se houver um compromisso real por parte dos professores e da instituição de ensino em quebrar os preconceitos que ainda persistem dentro da escola. A discriminação contra alunos por causa de sua forma de falar é um problema que vai além da questão linguística.

Muitas vezes, esse tipo de preconceito está associado a desigualdades sociais, econômicas e culturais. Quando um aluno sente que sua maneira de se comunicar não é aceita no ambiente escolar, ele pode desenvolver um sentimento de inferioridade e até mesmo evitar interações, com medo de ser corrigido ou ridicularizado.

Esse impacto emocional pode comprometer seu desempenho acadêmico e, em longo prazo, afetar sua autoestima e sua relação com os estudos. Infelizmente, a valorização excessiva das áreas de exatas em detrimento das áreas de linguagem também contribui para essa questão. Como a matemática e as ciências exatas são frequentemente tratadas como disciplinas mais importantes dentro do sistema educacional, os alunos que se destacam em áreas relacionadas à comunicação, literatura e escrita nem sempre recebem o mesmo reconhecimento e incentivo.

Valorizar as diferentes aptidões dos alunos é essencial para que cada um possa desenvolver seus talentos ao máximo. No entanto, a forma como a sociedade encara a linguagem ainda é um grande obstáculo nesse processo. Mesmo que uma pessoa seja extremamente competente em várias áreas, se sua maneira de falar não seguir rigorosamente a norma padrão, ela pode ser subestimada ou até mesmo descartada em determinados contextos. Isso acontece porque, no imaginário coletivo, a norma culta ainda é vista como um símbolo de inteligência e status social, enquanto as variações linguísticas são muitas vezes associadas à falta de educação.

Por esse motivo, os professores desempenham um papel fundamental na construção de uma educação mais inclusiva e respeitosa em relação à diversidade linguística. Eles precisam estar preparados para lidar com alunos de diferentes perfis e implementar estratégias que garantam um aprendizado igualitário para todos. Isso inclui não apenas ensinar a norma culta como uma ferramenta importante para determinados contextos formais, mas também demonstrar que a língua é viva, dinâmica e plural.

Os alunos precisam entender que sua forma de falar não define sua inteligência ou seu valor como indivíduo. Quando os professores adotam essa abordagem, eles não apenas ajudam a combater o preconceito linguístico, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito linguístico continua sendo um problema relevante, especialmente no ambiente escolar, onde a norma formal geralmente chama a atenção para a única forma legítima de expressão. No entanto, esta perspectiva ignora a riqueza e a diversidade da língua, contribuindo para a perpetuação das desigualdades.

Muitos estudantes terminam se sentindo desvalorizados por usar variações linguísticas que diferem da norma padrão, o que pode afetar tanto sua autoestima quanto seu desempenho acadêmico. Como se analisa a extensão deste trabalho, a linguagem não se limita à gramática normativa, e impõe um modelo rígido de correção que pode resultar em exclusão e rejeição de preconceitos.

A escola, como espaço de educação e desenvolvimento, desempenha um papel central neste cenário. No entanto, em vez de atuar como promotor da diversidade linguística, um menu contribui para a difusão da ideia de que só existe uma forma correta de falar e escrever. Esta postura ressalta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, adotando uma abordagem mais inclusiva

que reconheça e valorize a pluralidade linguística. Por isso, reformular as estratégias de ensino é essencial.

É fundamental que a educação linguística considere a diversidade de usos da língua, promovendo o respeito pela identidade dos habitantes e fomentando a reflexão crítica sobre os preconceitos linguísticos. Só assim as escolas poderão cumprir seu papel como agentes de mudança, garantindo que o conhecimento seja acessível a todos, sem descobrir a realidade e a identidade de cada indivíduo. Ao final e ao cabo, a língua deveria ser um instrumento de comunicação e inclusão, sem segregação.

REFERÊNCIA

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 56. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. São Paulo: Martins Fontes, 2005

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

SOUZA, Maurício de. Chico Bento: O caipira e a cidade. São Paulo: Globo, 2014

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1963

SILVA, Emanuelle Fontinele da. O espaço que as variações linguísticas ocupam no ensino: o preconceito linguístico no ambiente escolar. Eventos Pedagógicos, v. 15, n. 2, jul./ago. 2024

MARINHO, Janice Helena Chaves; VAL, Maria da Graça Costa. Variação linguística e ensino. Belo Horizonte: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), 2006

LIMA, Eciône Félix de; DIAS, Kátia Jeanne Teixeira; MACHADO, Yzynya Silva Rezende. Variação linguística e preconceito no contexto escolar: contribuições para o debate. 11 dez. 2023

CARROS. Direção: John Lasseter. Estados Unidos: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2006. Filme

A ATUAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA NO COMBATE À INDISCIPLINA

GISLENE GOMES NUNES

RESUMO

O presente estudo reflete sobre os impactos da indisciplina escolar na saúde emocional e na prática docente, evidenciando como a ausência de limites, a apatia dos estudantes e a falta de respaldo institucional afetam diretamente a motivação dos professores e a qualidade do ensino. A pesquisa aborda ainda as limitações na formação inicial dos docentes, que muitas vezes não contempla discussões teóricas e práticas sobre os desafios cotidianos da profissão, como a gestão de sala de aula e o enfrentamento da indisciplina. Apoiado nas contribuições de Paulo Freire, o texto defende uma educação baseada no diálogo, na autonomia, na afetividade, no respeito e na criatividade, promovendo o protagonismo do aluno e a corresponsabilidade no processo de aprendizagem. Destaca-se a necessidade de uma formação docente contínua, crítica e problematizadora, bem como a criação de políticas públicas que valorizem o educador e contribuam para a construção de um ambiente escolar mais democrático, acolhedor e significativo. Por fim, o artigo aponta que uma pedagogia motivadora deve partir da realidade do aluno, articulando teoria e prática de modo a desenvolver sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.
Palavras-chave: Professor; Aluno; Indisciplina.

INTRODUÇÃO

A indisciplina no ambiente escolar tem se mostrado uma das principais preocupações de educadores, gestores e estudiosos da área da educação. Esse fenômeno, cada vez mais presente nas salas de aula, revela-se como um desafio complexo e multifatorial, que afeta diretamente o processo de ensino- aprendizagem, a convivência escolar e, sobretudo, o bem-estar emocional e profissional dos professores. Comportamentos desafiadores, agressividade, apatia e ausência de limites por parte dos alunos são elementos que, quando recorrentes, geram desgaste, frustração e desmotivação no cotidiano docente.

Nesse cenário, observa-se que muitos professores não apenas enfrentam dificuldades para manter a ordem e o engajamento dos estudantes, como também se sentem isolados, sem apoio institucional e despreparados para lidar com as diversas manifestações da indisciplina. Parte desse despreparo pode ser atribuído a lacunas na formação inicial e continuada, que muitas vezes deixam de abordar de forma crítica as questões práticas e emocionais que envolvem o exercício da docência. Como apontado por autores como Tiba (1996) e Freire (1996), compreender o comportamento do aluno exige sensibilidade, escuta ativa e uma abordagem pedagógica que vá além da simples aplicação de normas e punições.

Diante disso, este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a indisciplina escolar e o papel do professor no enfrentamento dessa realidade. Para tanto, considera-se a importância de práticas educativas pautadas no diálogo, na empatia, na afetividade e na valorização do saber prévio do aluno, conforme a perspectiva freiriana. Busca-se, assim, evidenciar a necessidade de uma formação docente mais humanizada, problematizadora e socialmente comprometida, capaz de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais justo, democrático e propício ao desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR NO COMBATE A INDISCIPLINA

Diante do elevado índice de indisciplina presente no ambiente escolar, observa-se um significativo desgaste emocional e profissional por parte do professor. Esse desgaste contribui diretamente para a desmotivação

do educador, que, frequentemente, encontra-se em situação de vulnerabilidade frente a comportamentos agressivos, à ausência de limites por parte dos alunos e à apatia generalizada. Essa realidade, cada vez mais comum em diferentes níveis de ensino, tem implicações sérias para a qualidade do processo educativo e para a permanência de professores na carreira.

A presença constante de comportamentos desafiadores por parte dos alunos, aliados à falta de respaldo institucional, afeta profundamente o equilíbrio psíquico do professor. Estudos recentes têm apontado que a indisciplina figura entre os principais fatores de estresse no exercício da docência, contribuindo para quadros de exaustão física e mental, baixa autoestima profissional, sentimentos de impotência e até mesmo transtornos psicológicos, como ansiedade e depressão. A sala de aula, que deveria ser espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento, torna-se, para muitos docentes, um ambiente hostil e emocionalmente desgastante.

A ausência de limites por parte dos estudantes, muitas vezes associada à desestruturação familiar e à falta de coesão nas normas disciplinares da própria escola, amplia os desafios enfrentados pelo educador. Além disso, a apatia generalizada, expressa na desmotivação, no desinteresse e na resistência ao aprendizado, compromete o engajamento dos alunos e fragiliza ainda mais a relação pedagógica. Nessa conjuntura, o professor, já sobrecarregado por múltiplas demandas administrativas e pedagógicas, vê-se isolado e sem estratégias eficazes para lidar com tais adversidades.

É fundamental compreender que o enfrentamento da indisciplina não pode recair exclusivamente sobre o professor. Trata-se de uma problemática sistêmica, que exige ações articuladas entre gestores, famílias, comunidade escolar e políticas públicas. Investir em formação continuada, em espaços de escuta e apoio psicológico para os docentes, bem como em práticas pedagógicas que valorizem a participação e o protagonismo estudantil, são caminhos essenciais para a reversão desse quadro.

Portanto, refletir sobre o impacto da indisciplina na saúde emocional do professor é também repensar o modelo atual de escola, suas relações de poder, suas formas de organização e seus objetivos formativos. Um ambiente escolar saudável e acolhedor é condição indispensável não apenas para o bem-estar dos educadores, mas, também para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

A desmotivação do professor pode também se iniciar já na faculdade, em se tratando de currículo, pois um aspecto conflitante se dá quanto o conteúdo abordado nas universidades.

Tais saberes incluem, inclusive, a capacidade de lidar com desafios decorrentes da indisciplina, da desmotivação pessoal e da desmotivação dos próprios alunos. Esse cenário evidencia a ausência de uma reflexão mais aprofundada sobre a educação no contexto das instituições de ensino superior. O aspecto preocupante é que o educador dispõe de poucas oportunidades para discutir, em âmbito teórico, as dificuldades enfrentadas em sua prática cotidiana.

Tais fatos podem ser ilustrados pela desmotivação de alguns profissionais da educação, descontentes por diversos fatores, dentre eles, a indisciplina dos alunos.

Diante do exposto, a formação docente deve ser concebida como um processo dinâmico, pautado pela problematização crítica da realidade e sustentado por uma perspectiva social ampliada. Nesse contexto, é fundamental superar modelos tradicionais de formação, centrados na mera reprodução de saberes técnicos e desvinculados das dimensões sociais, culturais e políticas da prática educativa. A problematização, enquanto abordagem metodológica e epistemológica, favorece o desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa por parte do professor em formação, estimulando-o a compreender os múltiplos fatores que atravessam o cotidiano escolar e a atuar de forma ética, crítica e transformadora.

De acordo com os PCNs (1998):

É preciso desenvolver políticas de valorização dos professores, visando a melhoria das condições de trabalho e de salário, assim

como é igualmente importante investir na sua qualificação, capacitando-os para que possam oferecer um ensino de qualidade, ou seja, um ensino mais relevante e significativo para os alunos. Para isso, é necessário criar mecanismos de formação inicial e continuada que correspondam às expectativas da sociedade em relação ao processo de aprendizagem, estabelecendo metas a curto e longo prazos, com objetivos claros, que permitam avaliar, inclusive, os investi mentos. (BRASIL, 1998, p. 38)

Essa perspectiva dialógica e crítica permite que o futuro educador reconheça a escola como espaço de produção de sentidos, de enfrentamento de desigualdades e de promoção da justiça social. Ao articular teoria e prática por meio da análise de situações concretas, a formação docente torna-se, assim, um campo de construção coletiva de saberes, capaz de responder aos desafios

contemporâneos da educação e de contribuir para a consolidação de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da sociedade.

As mudanças no campo da formação de professores não deverão partir apenas da tomada de consciência dos formadores, mas também, partir dos estudantes, a fim de aumentar a bagagem teórica e sua habilidade prática para utilizá-la nos diferentes contextos, com os quais vai se deparar, haja vista a realidade na escola ser dinâmica e diversa.

A qualidade e o sucesso da escola dependem, dentre outros fatores, da formação do docente, das condições de trabalho, como remuneração, recursos didáticos, número de alunos por sala, elementos primordiais à profissionalização do magistério. É importante ressaltar que um professor bem preparado, mas sem recursos materiais enfrentará uma diversidade de restrições ao cumprimento de sua tarefa.

O estímulo dos professores é uma questão importante na dinamização das aulas, é preciso meios de estimulá-los na busca de metodologias que levem os alunos a refletirem sobre os conteúdos e seus propósitos, capazes de motivá- los, possibilitando o diálogo em sala de aula, aproveitando informações traxidas por eles, relacionadas ao seu cotidiano como forma de orimizar a aprendizagem.

Nesse sentido, os PCNs (1998) destaca:

Os ideais de construção de uma sociedade mais igualitária, com liberdade de expressão, e as evidências do insucesso no aproveitamento escolar tiveram fortes repercussões no meio educacional. Questionaram-se os valores culturais e sociais vigentes que orientavam a escolha e o tratamento dos conteúdos. O papel do professor e do aluno passaram a ser revistos. O respeito às necessidades individuais e o trabalho cooperativo passaram a ser o grande lema. (BRASIL, 1998, p. 37)

Metodologias que organizem conhecimento adqueirido conhecimento inferiorizado, prévio também é uma forma de dinamizar as aulas, canalizando a energia do aluno para a reflexão.

Além disso, há o compromisso de buscar novas formas de trabalho pedagogico mais adequadas ao presente contexto cultural para a criação de novos motivos escolares para todos os alunos.

Na situação escolar, Tiba (1996) nos coloca que o professor está sujeito a encarar situações deparando-se com alunos apontados como indisciplinados, rebeldes, apáticos ou preguiçosos. Tais indivíduos geralmente são punidos de acordo com regras estabelecidas pela escola e até mesmo pelo próprio professor. Essa afirmação suscita reflexões importantes sobre os modos como a indisciplina tem sido historicamente compreendida e tratada nas instituições de ensino, bem como sobre o papel que o professor assume diante dessas ocorrências.

A rotulação de comportamentos como “indisciplina”, “rebeldia” ou “apatia” tende a reforçar uma perspectiva reducionista, que desconsidera os múltiplos fatores sociais, emocionais e culturais envolvidos na dinâmica escolar. Muitas vezes, tais comportamentos são interpretados como desvios individuais, ignorando-se o contexto em que ocorrem e as possíveis falhas estruturais do próprio ambiente educativo. Nessa lógi-

ca, a punição surge como resposta imediata, orientada por uma lógica normativa que pouco contribui para a compreensão das causas subjacentes ao comportamento dos estudantes.

É preciso considerar que os alunos não são sujeitos neutros, mas indivíduos inseridos em realidades complexas, marcadas por desigualdades, conflitos familiares, problemas socioeconômicos e experiências diversas que impactam diretamente sua relação com o ambiente escolar. Assim, o comportamento tido como "inadequado" pode ser, na verdade, uma forma de expressão diante de um sistema que muitas vezes não os acolhe, não os escuta e não reconhece suas particularidades. Nesse sentido, a prática punitiva pode agravar ainda mais a exclusão, o desengajamento e o sentimento de inadequação por parte do estudante.

Nesse contexto, o papel do professor se mostra crucial. Mais do que um agente repressor ou regulador de condutas, o docente deve ser um mediador de conflitos e um facilitador do processo educativo, capaz de promover um ambiente de diálogo, respeito e escuta ativa. Para isso, torna-se necessário que a formação docente contemple aspectos relacionados à gestão de sala de aula, à inteligência emocional e à compreensão do comportamento humano, de modo a fornecer subsídios para uma atuação mais empática e reflexiva.

Além disso, a construção de uma disciplina que seja dialógica e participativa exige o envolvimento de toda a comunidade escolar. A definição de

normas e valores deve ser fruto de um processo coletivo, no qual os estudantes tenham voz ativa e compreendam o sentido das regras estabelecidas. Isso contribui para a criação de um clima escolar mais democrático, onde os sujeitos se reconheçam como corresponsáveis pelo bom funcionamento das relações dentro do espaço educativo.

Outro aspecto importante diz respeito à necessidade de repensar as concepções tradicionais de autoridade. O modelo autoritário, ainda presente em muitas práticas pedagógicas, parte do pressuposto de que o professor deve manter o controle absoluto da turma, utilizando-se de estratégias coercitivas para garantir a ordem. No entanto, essa abordagem tende a gerar resistência e distanciamento, fragilizando os vínculos entre professores e alunos. Em contraposição, uma autoridade baseada no respeito mútuo e na construção de relações de confiança mostra-se mais eficaz para o estabelecimento de um ambiente propício à aprendizagem.

Cabe também destacar que a indisciplina não deve ser vista apenas como um problema a ser eliminado, mas como um fenômeno que pode revelar importantes demandas dos estudantes e aspectos do funcionamento da escola. Ao invés de silenciar ou ignorar essas manifestações, é necessário interpretá- las criticamente, como sinais que indicam a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas, nas políticas institucionais e na própria concepção de ensino.

Assim, torna-se evidente que a resposta à indisciplina não se resume à aplicação de sanções ou à simples reprodução de normas. Exige-se uma postura investigativa por parte do educador, comprometida com a compreensão do contexto e das subjetividades envolvidas. A escola, por sua vez, deve se constituir como espaço de acolhimento e transformação, onde o diálogo, a escuta e o respeito à diversidade sejam pilares fundamentais da convivência.

Portanto, é urgente que as instituições de ensino avancem na construção de uma cultura escolar mais humanizada, que valorize as relações interpessoais e promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Para isso, é imprescindível que o professor assuma um papel ativo, crítico e sensível, capaz de perceber que os comportamentos desafiadores muitas vezes escondem histórias, dores e resistências que merecem ser compreendidas e acolhidas. Nesse processo, a formação continuada e o suporte institucional são elementos

centrais para que o docente possa enfrentar os desafios da indisciplina com responsabilidade, consciência e compromisso ético.

Freire (1996) introduz ideias de forma de a fornecer seus pensamentos no processo de ensinar e aprender: com autonomia, com respeito, com integridade e com criatividade.

A educação, na concepção de Paulo Freire

(1996), é um ato profundamente humano, ético e político. Ao discutir o processo de ensinar e aprender, Freire introduz princípios fundamentais que devem orientar a prática docente: autonomia, respeito, integridade e criatividade. Esses elementos constituem a base de uma pedagogia emancipadora, comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la. Mais do que transmitir conteúdos, educar significa criar condições para que os educandos possam se tornar autores de suas próprias histórias, desenvolvendo-se integralmente em diálogo com o mundo.

A prática educativa que promove a autonomia rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na memorização e na passividade. Em seu lugar, propõe-se um processo dialógico, em que o professor não é o único detentor do saber, mas um mediador que reconhece o conhecimento prévio dos estudantes e o utiliza como ponto de partida para novas aprendizagens. Essa postura implica também a valorização do erro como parte do processo formativo e o estímulo à tomada de decisões conscientes, à argumentação e à participação ativa dos estudantes em sua trajetória escolar.

Promover a autonomia significa, portanto, acreditar na capacidade do outro de pensar por si mesmo, de questionar, de propor e de agir com responsabilidade. Essa crença é essencial para que a educação cumpra seu papel social de formação cidadã e de promoção da justiça e da liberdade.

Outro princípio essencial na pedagogia freiriana é o respeito. Ensinar com respeito significa reconhecer o outro em sua dignidade, história e identidade. No ambiente escolar, isso se traduz em práticas que acolhem a diversidade, promovem o diálogo e rejeitam qualquer forma de autoritarismo, discriminação ou silenciamento.

Para Freire (1996), não há ensino sem respeito à autonomia do educando. O verdadeiro educador é aquele que escuta, que dialoga, que reconhece o saber do outro como legítimo, mesmo quando diverge de suas próprias convicções.

Essa escuta ativa cria um ambiente de confiança, no qual o estudante sente-se valorizado e motivado a participar do processo de aprendizagem de forma significativa.

A pedagogia da criatividade rompe com o currículo rígido, com as metodologias padronizadas e com a ideia de que há apenas uma forma “correta” de aprender. Ao contrário, ela valoriza as múltiplas inteligências, as linguagens expressivas, as produções culturais e as experiências dos estudantes como insumos para a aprendizagem. O professor criativo é aquele que ousa experimentar novas estratégias, que promove projetos interdisciplinares, que integra arte, ciência, tecnologia e vida cotidiana ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a criatividade está diretamente associada à capacidade de imaginar alternativas e de propor soluções inovadoras para os problemas sociais. Ao estimular essa dimensão nos estudantes, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados, capazes de pensar o novo e de agir com responsabilidade em prol do bem comum.

Dessa maneira, na opinião de Freire (1996), com afetividade, considera ser possível possibilitar um ensino de maneira a levar o aluno ao crescimento sem, no entanto, desprezar seu saber anterior aos bancos escolares. A afetividade, portanto, não pode ser dissociada do processo de ensino- aprendizagem. Ela atua como elemento mobilizador do interesse, da confiança e da abertura ao conhecimento. O vínculo afetivo entre professor e aluno, baseado no respeito mútuo e na empatia, fortalece o processo educativo e cria um ambiente propício à aprendizagem significativa. Freire reconhece que a relação pedagógica é também uma relação humana, e como tal, deve ser atravessada por sentimentos, valores e sentidos.

Ao respeitar o saber anterior do aluno, o educador demonstra sensibilidade para com sua história, sua cultura e suas formas de expressão. Trata-se, em última instância, de uma pedagogia do compromisso com a dignidade do ser humano e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A motivação em ensinar resulta no respeito à dignidade, a autonomia, a ética, a curiosidade e a inquietude do aluno. Ao professor cabe propor ao aluno

momentos de buscas, de experiências, de-

pertando nos sujeitos o gosto pelo aprender. Nesse contexto, a tarefa do educador é, essencialmente, a de estimular a participação ativa dos alunos, fomentando neles o gosto pelo aprender e pela descoberta. Para isso, é indispensável reconhecer que a motivação não pode ser imposta de fora para dentro. Ela precisa ser despertada a partir do engajamento real dos estudantes com o conteúdo, com o ambiente escolar e com os próprios objetivos de aprendizagem. Tal engajamento ocorre, sobretudo, quando os conteúdos trabalhados são significativos, isto é, quando dialogam com a realidade vivida pelos alunos e se conectam com seus interesses, saberes prévios e aspirações.

A motivação para aprender está intrinsecamente relacionada ao modo como o sujeito se percebe no processo educativo: se ele é respeitado, ouvido e valorizado em sua singularidade, tende a se engajar de maneira mais autêntica nas atividades escolares. Nessa lógica, ensinar é mais do que apresentar conteúdos; é criar condições para que o aluno sinta-se parte de um projeto coletivo de construção de conhecimento. Ao propor atividades que envolvam investigação, experimentação e resolução de problemas reais, o professor contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, estimulando a curiosidade como elemento propulsor da aprendizagem.

Respeitar a autonomia do educando implica permitir que ele tenha voz, que tome decisões sobre sua aprendizagem, que formule hipóteses, que questione e que reconstrua seus conhecimentos a partir do erro e da reflexão. Esse processo exige do professor não apenas domínio técnico-científico, mas também sensibilidade pedagógica para identificar os interesses, dificuldades e potencialidades dos estudantes. A motivação, nesse cenário, emerge como resultado de um processo pedagógico que respeita a ética da responsabilidade, que compreende a educação como prática da liberdade e que recusa práticas autoritárias, verticalizadas e descontextualizadas.

Ao despertar a curiosidade e a inquietude dos alunos, o professor os convida a olhar o mundo com mais atenção, a formular perguntas, a buscar respostas e a interpretar criticamente os fenômenos que os cercam. A escola, então, deixa de ser um local de mera reprodução de saberes e passa a ser um espaço de criação, de transformação e de emancipação. O ato de aprender deixa

de ser um fardo e passa a ser um exercício prazeroso e significativo, no qual o sujeito se percebe autor de sua própria trajetória.

Para que a motivação se consolide como eixo estruturante da prática pedagógica, é fundamental que o professor assuma conscientemente o papel de facilitador da aprendizagem. Isso não significa abdicar da autoridade pedagógica, mas sim utilizá-la de forma ética e dialógica, colocando-a a serviço da construção coletiva do conhecimento. A autoridade do professor, nesse modelo, está ancorada no respeito mútuo, na escuta ativa e na confiança que ele é capaz de estabelecer com os estudantes.

Para despertar o gosto pelo aprender, é necessário que o ambiente escolar seja permeado por práticas que valorizem a experimentação, a pesquisa, o trabalho colaborativo e o protagonismo estudantil. Projetos interdisciplinares, metodologias ativas, uso de tecnologias digitais, saídas pedagógicas e atividades culturais são exemplos de estratégias que contribuem para tornar o processo educativo mais dinâmico, inclusivo e conectado com os desafios contemporâneos.

Além disso, é importante que o professor esteja comprometido com sua própria formação continuada. A atualização profissional, a reflexão constante sobre a prática e a disposição para aprender com os alunos e com os colegas são atitudes que fortalecem o desenvolvimento de uma pedagogia motivadora e transformadora. O professor que aprende continuamente inspira seus estudantes a fazerem o mesmo, criando um ciclo virtuoso de aprendizagem contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina escolar, longe de ser um fenômeno isolado ou de responsabilidade exclusiva do professor, reflete uma série de fatores sociais, culturais, emocionais e institucionais que atravessam o cotidiano das escolas. Sua presença recorrente evidencia

fragilidades na estrutura educacional, na formação docente e nas práticas pedagógicas, afetando não apenas o desempenho dos alunos, mas também o bem-estar físico e emocional dos educadores. Nesse contexto, a superação da indisciplina requer um olhar

sensível, crítico e coletivo, que considere o aluno como sujeito ativo, dotado de saberes, experiências e potencialidades.
O papel do professor, portanto, deve ser ressignificado: não como agente controlador ou repressor, mas como mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem e promotor de relações baseadas no respeito, na escuta e no diálogo. A valorização do saber prévio dos estudantes, a promoção da autonomia, a afetividade nas relações pedagógicas e a construção de um ambiente escolar inclusivo e participativo são aspectos essenciais para uma educação comprometida com a transformação social, como propõe Paulo Freire. Portanto, o enfrentamento da indisciplina exige ações articuladas entre escola, família, comunidade e poder público. Investir em uma educação mais humana, dialógica e crítica é condição indispensável para garantir o direito de aprender com dignidade, bem como para fortalecer a permanência e a motivação dos professores na carreira. Somente assim será possível construir uma escola mais democrática, onde ensinar e aprender sejam atos verdadeiramente emancipadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
TIBA, Içami. Disciplina: limite na medida certa. São Paulo: Editora Gente, 1996.

ARTE VISUAL NA ESCOLA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

GLAUCIA ATHENA UMEDA DO NASIMENTO

RESUMO

Se o professor e a escola se conscientizar do principal objetivo das práticas metodológicas de ensino da arte visual que é: estimular a criatividade natural do aluno; proporcionar uma aprendizagem significativa; de dar sentido a experiência humana; buscar e experimentar diferentes técnicas, fontes de informações, recursos didáticos, que ajudará o aluno no desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois através da arte o aluno pode atingir esses objetivos nas mais variadas etapas do ensino escolar. Este trabalho promove reflexões sobre a integração da arte no currículo escolar, enquanto área específica de mecanismo de conhecimento e de promoção para uma aprendizagem significativa escolar. Área que por muito tempo vem sendo trabalhada na sala de aula como mera auxiliadora das demais disciplinas. A partir dessa problematização, verificou-se a necessidade de conhecer e explicitar o verdadeiro aproveitamento do ensino de arte visual na escola. Por meio de pesquisa bibliográfica, esse trabalho propõe conhecer quais recursos didáticos pedagógicos em artes visuais podemos utilizar em sala de aula e quais benéficos a arte visual trás para as crianças. Concluiu-se que devemos acreditar que a escola, pode ser um espaço provocador de possibilidades reflexivas e que promove o diálogo, incentivando o respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão das práticas vivenciadas.

Palavras-chave: Artes visuais. Educação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tematiza a suma importância de querer conhecer como trabalhar as artes visuais na sala de aula, bem como a importância de conhecer como essa disciplina pode ajudar no desenvolvimento escolar do aluno.

Sabe-se que a arte visual é uma forma de comunicação aguçada pelos sentidos, pois, quando solicita a visão, a audição ou os demais sentidos; estes se transformam em portas de entrada para uma compreensão mais significativa do entorno em que vivemos.

A história oficial da área de artes visual registra que, o primeiro passo feito pelo homem na construção do conhecimento enfoca fazeres artísticos, como cantar, dançar, deixar marcas gráficas nos desenhos e pinturas nas cavernas e em outros espaços. Por essa razão acreditamos que a arte visual tem um papel importante na formação do educando em todas as fases, tanto na educação escolar quanto na formação integral do aluno, pois esta ligada á função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização.

A arte visual quanto ciência, faz o homem ter compreensão de si mesmo e possibilita o entendimento do outro, podendo interagir, assim com o mundo no qual habita e se relaciona, não devendo ser vista apenas como agente do desenvolvimento criativo ou do aprimoramento da percepção. A arte visual e a educação sempre estiveram ligadas durante a história da humanidade de muitas maneiras e com diferentes concepções para com o contexto escolar e social. Como a educação vem buscando novos paradigmas para atender as transformações sociais, politicas e tecnociêntificas do século atual, são necessários que na escola não haja oposição entre arte e ciência, visto que só a partir desta dialética surgira uma arte como criação singular da imaginação humana, bem como um produto cultural historicamente e com valor universal.

A comunicação pela arte é rápida e eficaz, pois pelas varias linguagens artísticas, por meio dos códigos não verbais, verbais, sonoros, plásticos e tecnológicos, os alunos percebem o mundo de forma mais estética.

Sabemos que a escola é o espaço das discussões sobre direitos e deveres, e de reflexão da realidade. É também a dimensão social das manifestações artísticas, que constitui uma das funções importantes do ensino da arte visual. Ao interagir com materiais, ins-

trumentos e procedimentos variados, o aluno constrói uma relação de autoconfiança com produção artística pessoal, respeitando a própria criação; compreende e identifica como fato histórico contextualizado as diversas culturas da humanidade. Os resultados das práticas, reconhecendo na própria experiência do processo do ensino e aprendizagem buscando e organizando informações.

Acredita-se pelas nuances da pesquisa que arte visual é um tipo de narrativa que discorre sobre o ser humano, que sintetiza visões de mundo de cada época e cultura, o acesso às suas múltiplas diversidades só amplia as possibilidades dos alunos frente aos desafios do mundo e da sociedade.

DESENVOLVIMENTO

É difícil responder de forma objetiva, o que é ou não arte. Provavelmente porque não existe somente um único jeito de entender a vida e o mundo e se manifestar sobre eles. Cada sociedade, em épocas e lugares diferentes define seus padrões artísticos e entende a arte de modos diferentes. O que é arte para uma cultura e época pode não ser para outras. A arte pode apresentar diferentes funções em cada sociedade. Ela pode contar historias promover reflexões, pode representar a realidade, ou critica-la, ser manifestação dos sentimentos do artista, do sonho, imaginação ou fervor religioso; pode educar e pode também não ter função alguma, bastando-se de si mesma. Segundo Ferraz e Fusari1999:

Para reconhecer e melhorar a compreensão que temos sobre arte e sua historia, bem como sobre as influências culturais aí presentes, é necessário assumirmos uma disposição atenta e um gradativo aprofundamento dos conhecimentos sobre as praticas artísticas. É preciso perceber e analisar de que maneira as inter-relações artísticas e estéticas vêm ocorrendo ao Longo do processo histórico-social da humanidade. Além disso, é preciso verificar como as relações culturais mobilizam valores, concepções de mundo, de ser humano, de gosto e de grupos sociais. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 18).

A arte, quando entra em contato com o publico, pode também gerar interpretações muito diferentes das pretendidas pelo artista. Mas pode-se dizer que de forma geral, as manifestações artísticas possuem em comum seu caráter estético. A arte existe de muitas formas, com diferentes conceitos. Cada civilização produz arte e define dependendo de seus costumes, valores e história. Mesmo com tantas diferenças, é possível caracterizá-la quanto aos tipos de manifestações, formas de produção e comunicação mais tradicional, que chamamos de linguagem artística.

Assim como a linguagem verbal possui suas características próprias, as linguagens artísticas também possuem diferentes elementos que as identificam. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. As definições mais conhecidas de arte poderiam ser reduzidas a três: A arte concebida como um fazer, como um conhecer e como um exprimir.

A arte como fazer: destaca-se o seu “aspecto executivo, fabril, manual”, ou seja, arte como técnica predominante na antiguidade, quando, praticamente, não havia distinção entre a arte propriamente dita e o ofício ou a técnica do artesão.

A arte como um conhecer: A segunda concepção, que interpreta a arte “como conhecimento, visão, contemplação”, entende-a “ora como a forma suprema”, ora com a forma ínfima do conhecimento, mas, em todo caso, como 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 emblemática.

A arte como um exprimir: Já a terceira concepção de arte, advinda do romantismo, considera que a beleza da arte consiste não na adequação a um modelo ou a um cânone externo 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. Nas concepções atuais de arte, estão presentes as contribuições da Filosofia, da Sociologia e da 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. Segundo Buoro 2000:

Para construir imagens o homem não só deve ter sensibilidade para o fenômeno, mas necessita de memoria e capacidade de tomar decisões. Até mesmo no caso das imagens das cavernas, estas já são imagens transformadas a partir de um olhar, com certo domínio do espaço e do tempo. Elas estão ligadas não só pelo próprio sustento do homem. Mas a experiências coletivas e sociais. Advinda de rituais, crenças, gestos e danças, materializadas por meio de sistemas de signos. (BUORO, 2000, p. 20).

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.
São artes visuais: teatro, pinturas, colagens, gravuras, cinema, fotografia, escultura, arquitetura, moda, paisagismo, musica, decoração, dança etc. As novas tecnologias também têm revolucionado o conceito de artes visuais, em áreas como a web design, que tem um grande impacto na sociedade atual. As artes visuais como o próprio nome diz, refletem-se nas manifestações artísticas que envolvem o sentido da visão. Esse é com certeza, o sentido que a maioria das pessoas mais usa em seu cotidiano, especialmente no mundo atual. Tradicionalmente na escola se trabalha com; arte visual; dança; música e teatro; mas algumas manifestações podem misturar, mas de uma linguagem artística, gerando muitas outras como; o cinema e o vídeo, que são chamadas de áudios visuais.

Lembra dos desenhos que eram feitos na infância? Desenhos de chão, nas paredes, em qualquer lugar. Não há certo ou errado em um desenho; desenhamos conforme nosso próprio desenvolvimento, a partir das experiências que tivemos. Desenhar fotograficamente, representando fielmente o "real" é apenas uma das possibilidades do desenho, não é a única.

Por meio do desenho, de uma pintura ou qualquer outra representação gráfica, podemos inventar o mundo que quisermos, e é justamente essa uma das faces mais belas no mundo das artes visuais. Podemos aprender muito sobre essas possibilidades conhecendo os artistas e suas produções.
Muitos argumentos têm sido utilizados para legitimar o ensino de arte no currículo escolar. O tema é pauta de discussão dos professores de arte, especialmente com a aprovação da (LDB) lei de Diretrizes e Bases 9394 de dezembro de 1996, que, com o Art. 26, 2º parágrafo, incluiu o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica. Segundo Santos 2006.

Porem a Lei não explicitou se esse ensino é obrigatório em todas as series da educação básica. Isso resulta em certa autonomia para a disposição da disciplina arte, implicando que, muitas vezes, ela esteja presente somente em uma das series do ensino fundamental e dê lugar para outras disciplinas consideradas mais importantes. (SANTOS, 2006, p. 24).
Na atualidade a imagem tem uma presença cada vez maior na vida das pessoas. Elas são apresentadas e representadas a todo o momento, em uma mistura de criação e recriação. Partindo deste desígnio, é importante desenvolver a competência de saber ver e analisar imagens, para que se possa, ao produzir uma imagem, fazer com que ela tenha significação, tanto para o autor, como para quem vai vê-la. É importante apreciar a produção artística visual da sociedade, para que se dê o seu devido valor. São diversos os estilos de produção e de noção de imagens, entre os meios eletrônicos e tradicionais. Permanece uma variedade grande de possibilidades a serem cultivadas e usadas. Segundo Fusari e Ferraz 1993:

Não basta, portanto, saber simplesmente o significado das produções visuais, mas pro-

curar entender como são feitas e através de que regras ou conceitos. Além disso, as produções visuais envolvem ainda aspectos que se prestam a outras investigações de ordem cientifica, técnica, psicológica, estética, comunicacional, histórica, tais como: relações de figura-fundo, ambiguidades visuais, ilusões de ótica, movimentos aparentes, mimetismos, abstrações, interpretação de artistas e de espectadores nas diversas culturas e épocas. (SOUSA G, 2017, p. 77).

Trazer a educação artística no ensino médio é ajudar a escolher as possibilidades para a admissão do aluno no conjunto contemporâneo de produção e fruição visual. Esse entrosamento só acontece se for trabalhado com o aluno o pensamento critico ligado ao pensamento artístico. É eficaz o conhecimento dos diversos instrumentos da produção artística, e não se necessita ser um fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga visualizar, constituir e produzir arte. Além das formas clássicas (por exemplo: pintura) incluem outros métodos e modalidades que são resultados dos avanços tecnológicos e das modificações estéticas do século XX, (por exemplo: fotografia, cinema...) no início do século XXI, o que se vê é a possibilidade de aprofundamento no saber de cada uma das modalidades artísticas e de uma nova maneira das possibilidades de se relacionar com elas.
Cada modalidade artística possui a sua característica e é utilizada em várias combinações e possibilidades, por intervenção de que os alunos posam expressar-se entre si e com outras pessoas de diferentes maneiras. Segundo Sousa G. (2017):

Em aulas de artes visuais (mas especificamente nas aulas de musica, desenhos, teatro, dança), espera-se que os estudantes vivenciem intensamente o processo artístico, acionando e evoluindo em seus modos de fazer técnico, de representação imaginativa e de expressividade. Ao mesmo tempo, espera-se que aprendam sobre outros autores, artistas, obras de arte, contemplando, assim, seus conhecimentos na área. [...] Por outro lado, relembramos que precisam saber sobre a produção dos artistas também como resultante da articulação do construir, do representar o mundo, do exprimir e como é difundida por vários meios de comunicação. (SOUSA G., 2017, p. 70).

Nas artes visuais, a instituição de ensino não pode separar as experiências do cotidiano do aprender particular e coletivo. O aluno deve ter como papel um produtor de cultura.
A escola deve incorporar o universo jovem, trabalhando seus valores estéticos, escolhas artísticas e padrões visuais. Se, por um lado, não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o mundo cultural do aluno fique fora da sala de aula, por outro, não se pode permitir uma escola que proporcione ao aluno o acesso às formas mais intricadas de arte.
Segundo Santos 2006, citando os (PCNs) Parâmetros Curriculares nacionais- arte:

Segundo esses posicionamentos, a exposição dos indivíduos ás múltiplas manifestações visuais resultam na necessidade de uma educação para saber ver, perceber e distinguir sentimentos sensações, ideias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes naturais e construídas. É importante que essas percepções estejam incorporadas na escola, nas aulas de artes visuais. Uma aprendizagem de artes visuais que partam desses princípios pode proporcionar compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de tomada de posicionamento critico. (SANTOS, 2006, p. 32).

A instituição de ensino deve ter propostas de orientação para jovens que ampliem seu conhecimento estético e os amparem a posicionar-se criticamente sobre assuntos da vida artística e social do cidadão. Os PCNs, 1999 colocam as linguagens como:
Peça necessária e fundamental para que se possam alcançar os objetivos das novas mudanças perpetradas, pois a linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. (PCNs, 1999, p.125).

Logo, assim como as demais linguagens a

arte visual tem seu papel fundamental e essencial dentro desta nova proposta de ensino médio, no sentido de que: Conhecer arte visual no ensino médio significa os alunos apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artísticas, fundamentais para formação e desenvolvimento social do cidadão. Segundo os PCNs, 1999:

Na escola de ensino médio, continuar a promover o desenvolvimento cultural e estético dos alunos com a qualidade, no âmbito da educação básica, pode favorecer-lhes o interesse por novas possibilidades de aprendizado, ações, de trabalho com arte ao longo da vida. (PCN-EM, 1999, p. 169).

Com tudo isso, o ensino médio deve se postar de forma a criar e construir novas perspectivas para o seu direcionamento, como momento histórico da formação de sujeitos e coletivos, que congregam entre si a síntese do diverso: o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.
Onde os conhecimentos produzidos dentro desta educação possam ser anexados a concepção de uma nova educação, mais digna e mais humana, mais qualitativa do que quantitativa, com abertura de liberdade, harmonizando uma maior autonomia e desalie nação.
O ensino da arte visual no ensino médio não é promover atividades de recreação, expressão criativa ou treino de habilidades motoras, mas principalmente que através da disciplina os educandos ampliem seus conhecimentos teóricos sobre ela, conhecendo como se produz uma obra de arte, passando pela apreciação do produto pronto, analisando cada aspecto envolvido e refletindo acerca do contexto histórico que envolve uma obra. É de suma importância que os educandos adquiram conhecimento de novas tecnologias para utilizar em suas próprias produções e que através das diferentes linguagens artísticas passem a reconhecer e se apropriar dos mais variados significados, das possíveis interferências culturais, econômicas e políticas intrínsecas em determinados trabalhos artísticos.
Por intermédio de desenhos, pinturas, modelagens, fotografias, cartazes e outros tipos de produções artísticas, os alunos do ensino médio precisam ter a oportunidade de vivenciar diversas experiências da prática artística e quanto maior for o número de formas de arte conhecidas por eles, maior será a sua capacidade de exercitar o seu processo criador, obtendo um maior domínio artístico e estético sobre suas obras e também ampliando de forma progressiva e significativa os seus conhecimentos sobre o papel que a arte desempenha nas culturas humanas.
Tradicionalmente temos como artes visuais aquelas que envolvem a pintura, a escultura, o desenho, a gravura, a arquitetura, o artefato, o desenho industrial e outros.
As orientações curriculares do (MEC) Ministério da Educação e Cultura, elaboradas a partir de 1995, determinaram as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: música, teatro, dança e artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o ensino fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas. Dessa forma foi extinta a polivalência do professor que trabalhava com a educação artística, prevista na lei anterior 5692/71, na qual todos os conhecimentos artísticos estariam representados por uma única disciplina.
Em agosto de 2008, foi sancionada a Lei 11.769, que tornou o ensino de música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo no ensino curricular de arte, alterando o Artigo 26 da LDB de 1996. Essa alteração foi de difícil tramitação, e sua aprovação foi considerada por muitos educadores musicais como um avanço. A nova legislação abriu a possibilidade de uma implantação efetiva do ensino de música nas escolas de uma forma abrangente para crianças e adolescentes.
A inserção obrigatória do ensino de arte na educação nacional está fundamentada em teorias contemporâneas que tratam do papel das artes na transformação da sociedade. De acordo com os PCNs de arte 1997:

Apenas um ensino criador, que favoreça a

integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p. 27).

Por isso, a legislação atual enfatiza os processos de produção artística específica – musical, visual, cênica e da dança, com conteúdos próprios. Apesar de todos os esforços e discursos políticos em favor da especificidade de cada arte, na prática muitas escolas ainda continuam interpretando a área de arte como educação artística, conforme previa a Lei. 5692/71.
Também não está assegurada uma carga horária mínima semanal, o que faz com que muitas escolas optem por oferecer as quatro modalidades de artes em séries alternadas no ensino fundamental, por exemplo, oferecendo música nas 1ª, 3ª e 7ª séries e artes visuais nas 2ª, 4ª e 8ª séries.
A (LDB) Lei de Diretrizes e bases de 1996 impõe que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996 Artigo 26, Parágrafo 1).

O currículo oferecido ao ensino de Jovens e Adultos é com base ao Currículo Básico Comum. A seleção dos conteúdos específicos permeia a língua Portuguesa, matemática, ciências, biologia, história, ensino religioso, inglês e arte. Lei Nº 9394/96 – assegura a inserção das crianças com necessidades especiais nas escolas: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.

Nas artes visuais, a ampliação do conceito de imagem passou a tratar no plural uma imagem que incluía habilidades de desempenho e pleiteava trabalhar com arte de uma forma produtiva, receptiva, contemplativa e ativa. A arte visual, considerada em seus aspectos ganhou uma ponderação mais antropológica ao enfatizar como as pessoas adquirem forma, em parte, de uma maneira mimética, quando adolescentes imitam seus ídolos ou quando há interação entre imagem, corpo e meio, ou mesmo quando as imagens dão sentido performático a eventos como videoclipes.
O ensino de Arte visual tem como objetivo; formar pensamentos e trabalhar processos didático-artísticos do mesmo modo como a prática artística opera. Ou seja, ensinar arte visual deveria se valer de processos análogos à construção da arte. Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.
A arte pode ser uma importante ferramenta de aprendizado.

O Ensino de Arte Visual aborda a experiência estética por meio da prática criativa e da reflexão crítica. Os alunos exploram diferentes técnicas e mídias, desenvolvendo habilidades como desenho, pintura e escultura.

O processo de criação é valorizado, incentivando a expressividade e a pesquisa pessoal. As aulas promovem a análise de obras de arte e a discussão sobre contextos sociais e culturais, permitindo que os estudantes articulem suas ideias e sentimentos, ampliando sua percepção artística e crítica do mundo.

Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor.

A arte visual como uma disciplina escolar, deve ter como foco não a arte em si, a obra, o objeto, mas as pessoas, que são o foco de todos os esforços, tanto da escola como de fora da escola, pois é as pessoas o elo crucial entre arte e vida. Segundos os

PCNs, 1997:

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem em cumprir diz respeito á dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meios de uma síntese ausente na explicação dos fatos. (BRASIL, 1997, p 19-20).

Um exemplo concreto do que as aulas de arte visual podem oferecer para a formação de sujeitos críticos, é propor a realização de um ensaio fotográfico baseado na pergunta ”onde é que você vive?”.
A vivência do fazer artístico inclui uma problematização a partir da qual os alunos são estimulados a refletir sobre suas respostas. Os registros fotográficos trazidos pelos alunos podem conter elementos e conteúdos complexos de que o discurso lógico não daria conta. O desafio em responder a uma pergunta por meio da linguagem fotográfica pode promover a consciência sobre o papel político, social e libertador da arte.

CONCLUSÃO

Percebeu-se ao longo da pesquisa sobre a importância do ensino de artes visuais, que a educação através da arte contribui no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da espontaneidade. Desta forma, conforme o aluno adquire interesse pela arte, se tornam mais críticos e reflexivos.
O trabalho com artes visuais se mostra importante em qualquer área educacional, pois cada linguagem apresenta elementos específicos que necessitam de um aprofundamento teórico daquele que ira administrar aulas. Percebe-se também que só esse conhecimento não é suficiente para o ensino de arte visual. É necessário também desenvolver expressões, a reflexão e a discussão que advém da observação de todos os elementos presentes nas artes visuais.
O ensino de artes visuais deve ter como propósito, proporcionar possibilidades na vida das crianças, jovens e adultos. Deve ser percebida como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos. Assim sendo, as artes visuais na educação são de muita relevância para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.
Na sua pratica o professor sempre encontrará obstáculos e dificuldade relacionada á falta de reconhecimento da própria escola e de colegas em relação á importância do trabalho com artes, a falta de materiais adequados, á falta de lugar especifico para as atividades artísticas. É importante que o professor não desista e dê o melhor de si, acredite naquilo que faz, pois assim quebraremos muitas barreiras e conseguiremos que essa área, também seja valorizada dentro da escola.
Pensar numa educação com arte visual é antes de tudo, pensar numa educação que dê ao aluno a chance de poder desenvolver seu potencial de criação, de produção, de execução de suas atividades. Neste momento, a escola entra como uma espécie de elo entre o que a sociedade propaga e o desejo do aluno em poder desenvolver atividades que suas vontades e seus sonhos, representem suas fantasias.
Constataram-se, durante o desenvolvimento do trabalho, inúmeras possibilidades em reconhecer o ensino de artes visuais na educação como de fundamental importância na formação das crianças, jovens, adultos e com as crianças com necessidades especiais, em seus aspectos: emocionais, sociais, culturais, cognitivos e intelectuais. Evidenciando a necessidade de melhorias nas práticas educativas, assim como, investimento em capacitação. Não se pode esquecer que a arte revela os ensinos do homem, frente ao mundo que o rodeia, através da realização da sua obra, visando formar os cidadãos capazes de agir transformar nossa sociedade. Nesse contexto, a arte de qualquer espécie, contribui, sensivelmente para melhoria do ensino e no desenvolvimento do senso criativo e critico do aluno.

REFERENCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BUORO, A. B. O Olhar em Construção- Uma Experiência de Ensino e Aprendizagem da Arte na Escola- 4ª Edição. São Paulo- editora Cortez. 2000.

FERRAZ. M. H. C. T. e FUSARI. M. F. R.- Metodologia do Ensino da Arte- São Paulo: Editora. Cortez 1999- 2ª Edição (Coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor).

SANTOS. G. C. M. Metodologia do Ensino de Artes-Curitiba. 2006. Editora IBPEX. 114 p.

SOUZA. G. artes no ensino médio: uma necessidade - Publicado em 22 de May de 2017.

A CULTURA BRASILEIRA COMO MISCIGENAÇÃO: A FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PLURAL

GRAZIANA MATIAS VIANA DE CARVALHO

RESUMO

A cultura brasileira é marcada por uma intensa miscigenação, resultado do encontro entre povos indígenas, africanos e europeus ao longo de sua história. Esse processo deu origem a uma identidade cultural plural, dinâmica e singular. Este artigo analisa como a miscigenação moldou os elementos culturais do Brasil — como a língua, a religião, a culinária, as festas populares, a música e as manifestações artísticas —, ressaltando tanto sua riqueza quanto os desafios sociais que emergem dessa complexidade histórica. A miscigenação é, portanto, não apenas um fenômeno biológico, mas, sobretudo, um processo sociocultural que influencia profundamente a construção da brasilidade. A diversidade presente na cultura brasileira reflete múltiplos modos de ser, viver e interpretar o mundo, resultando em práticas e saberes híbridos que se manifestam no cotidiano da população. A incorporação de elementos de diferentes tradições e a ressignificação de símbolos são marcas dessa identidade em constante transformação. No entanto, esse caldeirão cultural também revela desigualdades históricas e sociais, especialmente no que se refere à marginalização de saberes e expressões culturais não hegemônicas. Assim, o reconhecimento da miscigenação como força constitutiva da cultura nacional exige também um olhar crítico sobre os mecanismos de exclusão e racismo estrutural que ainda persistem. Dessa forma, compreender a cultura brasileira a partir da miscigenação é valorizar a riqueza de sua formação histórica, mas também enfrentar os desafios de promover uma sociedade mais justa, que reconheça e respeite as múltiplas identidades que a compõem.

PALAVRAS-CHAVE: cultura brasileira, miscigenação, identidade, diversidade, sociedade.

INTRODUÇÃO

Desde o período colonial, a convivência forçada entre indígenas, africanos escravizados e colonizadores europeus resultou em um processo de miscigenação que influenciou profundamente todos os aspectos da vida brasileira. Este artigo propõe uma reflexão sobre a cultura brasileira enquanto expressão dessa miscigenação, analisando como ela se manifesta nas práticas sociais e culturais contemporâneas.

O principal objetivo é compreender de que forma a miscigenação construiu uma identidade cultural única, observando suas expressões na língua, religião, culinária, música, festas populares e outras manifestações culturais. Busca-se também evidenciar as contradições desse processo, especialmente no que diz respeito à desigualdade social e ao racismo estrutural ainda presentes na sociedade brasileira.

A justificativa para este estudo está na necessidade de ampliar o olhar sobre a formação da cultura brasileira para além de uma visão romântica da miscigenação, reconhecendo tanto sua riqueza quanto os conflitos históricos que a moldaram. Compreender essa complexidade é essencial para a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e inclusiva.

A bibliografia utilizada neste artigo foi cuidadosamente selecionada para proporcionar uma abordagem multidimensional sobre a miscigenação no Brasil e sua influência na formação cultural do país. Entre os principais autores, destaca-se Gilberto Freyre, cuja obra Casa-Grande & Senzala é fundamental para compreender o papel das relações entre portugueses, indígenas e africanos na constituição da sociedade brasileira. Freyre foi um dos primeiros a valorizar os elementos da cultura afro-brasileira e indígena na formação da identidade nacional, embora sua visão seja, por vezes, criticada por romantizar a convivência entre os grupos sociais.

Complementando essa leitura, Darcy Ribeiro, em obras como O Povo Brasileiro, oferece uma perspectiva antropológica e crítica da formação do Brasil, destacando os conflitos, resistências e processos históricos que moldaram o povo brasileiro. Sua análise traz à tona as tensões sociais que a miscigenação

gerou e ainda gera, colocando em evidência a desigualdade como parte estrutural dessa formação.

Para problematizar o mito da democracia racial e analisar o racismo estrutural no Brasil, recorre-se a Kabengele Munanga, que oferece uma visão crítica sobre como a ideia de miscigenação foi usada para mascarar desigualdades raciais. Munanga propõe uma leitura que valoriza a diversidade, mas também denuncia o apagamento cultural e a exclusão histórica dos povos negros e indígenas.

Lilia Moritz Schwarcz, por sua vez, contribui com uma análise histórica e sociológica que evidência como os discursos sobre raça, identidade e cultura foram construídos no Brasil. Suas obras ajudam a entender como o conceito de “brasilidade” foi moldado por meio de processos de dominação, silenciamento e resistência.

Essas referências bibliográficas, portanto, não apenas enriquecem teoricamente a discussão proposta, como também possibilitam um olhar crítico e reflexivo sobre os impactos da miscigenação na cultura brasileira, suas contradições e potencialidades. A partir desse embasamento, o artigo busca construir uma leitura mais abrangente, que valorize a diversidade sem ignorar as desigualdades históricas que a cercam.

O PROCESSO HISTÓRICO DA MISCIGENAÇÃO NO BRASIL

A miscigenação no Brasil teve início com a colonização portuguesa no século XVI, quando os primeiros contatos entre europeus e povos indígenas foram estabelecidos. Posteriormente, com a chegada de milhões de africanos escravizados, o processo se intensificou. O Brasil colonial se tornou um espaço de convivência forçada entre grupos com culturas, religiões e línguas distintas.

Esse processo não ocorreu de forma harmônica. Ele foi marcado por violências, imposições culturais, apagamento de identidades e hierarquização racial. No entanto, a resistência cultural dos povos africanos e indígenas contribuiu para a formação de uma cultura única, onde o sincretismo e a mistura são elementos centrais.

Gilberto Freyre, em Casa-Grande & Senzala (1933), foi um dos primeiros intelectuais a valorizar a contribuição dos africanos e indígenas na formação do povo brasileiro. Para Freyre, a miscigenação não apenas produziu um povo singular, mas também uma cultura rica em expressões híbridas. No entanto, sua análise foi posteriormente criticada por autores como Kabengele Munanga (2006), que aponta o risco de romantização desse processo, ao desconsiderar as violências estruturais impostas à população negra e indígena.

Darcy Ribeiro (1995), em O Povo Brasileiro, apresenta uma leitura mais crítica e dialética da formação nacional. Para ele, o Brasil é resultado de um "encontro tumultuado" entre três matrizes civilizatórias — a indígena, a europeia e a africana — cujas interações foram marcadas por desigualdades, mas também por resistências criativas que deram origem a uma civilização original, mestiça e contraditória.

Além disso, a miscigenação foi utilizada politicamente no século XX para construir o mito da “democracia racial”, difundido como um ideal de convivência pacífica entre os diferentes grupos étnico-raciais do país. Essa ideia ganhou força especialmente a partir das décadas de 1930 e 1940, quando o Estado buscava consolidar um projeto de identidade nacional coesa. Nesse contexto, a miscigenação passou a ser apresentada como um traço positivo e distintivo da nação brasileira, apagando os conflitos raciais e as desigualdades históricas herdadas da escravidão.

Lilia Schwarcz (2019), em suas análises sobre identidade nacional e relações raciais, afirma que o discurso da democracia racial serviu como um “manto ideológico” para mascarar o racismo estrutural. A autora evidencia que, ao exaltar a mistura como símbolo de harmonia, esse mito neutralizou a percepção das injustiças sociais vividas majoritariamente pela população negra e indígena, dificultando o reconhecimento e o enfrentamento das discriminações no cotidiano e nas políticas públicas.

Kabengele Munanga também problematiza esse discurso, destacando que a ideia de miscigenação como fator de união nacional frequentemente ignora a assimetria das relações de poder. Segundo o autor, o elogio à mestiçagem, sem considerar a violência his-

tórica envolvida nesse processo, contribui para uma forma sutil de racismo, ao negar as identidades negras e indígenas como legítimas em si mesmas, tratando-as apenas como parte de uma suposta “mistura”.
Nesse sentido, a análise do processo histórico da miscigenação exige um olhar crítico que reconheça a riqueza cultural resultante das trocas entre diferentes povos, sem deixar de lado as marcas da dominação, da exclusão e da violência. A mestiçagem não foi um encontro de iguais, mas um processo marcado por relações desiguais de poder, que ainda repercutem nas estruturas sociais do Brasil contemporâneo.
É nesse entrelaçamento de culturas, resistências e conflitos que se forjou a identidade brasileira — complexa, contraditória e em constante transformação. Compreender essa dinâmica é essencial para desconstruir mitos fundadores e promover uma sociedade que valorize a diversidade sem romantizar a opressão que a acompanha.

MANIFESTAÇÕES DA MISCIGENAÇÃO NA CULTURA BRASILEIRA

A miscigenação no Brasil não se restringe ao aspecto biológico; ela é, sobretudo, um processo cultural profundo que se manifesta em múltiplas dimensões da vida cotidiana. Essa mescla é visível na língua, na religiosidade, na culinária, nas expressões artísticas, na música e nas festas populares. A cultura brasileira é, portanto, o reflexo de um encontro — muitas vezes violento, mas também criativo — entre indígenas, africanos e europeus. Como afirma Darcy Ribeiro (1995), “a cultura brasileira é um mosaico de contribuições étnicas que se fundiram numa civilização original e mestiça”.

LÍNGUA

A língua portuguesa falada no Brasil é uma das maiores evidências do processo de miscigenação cultural. Além da matriz europeia, ela incorporou palavras, expressões e até estruturas sintáticas derivadas das línguas africanas e indígenas. Termos como pipoca (do tupi), samba (de origem banto) e cachaça (ligada à produção escrava) revelam a riqueza dessa fusão.
Luís da Câmara Cascudo (2000), em seus estudos sobre a formação da língua popular brasileira, ressalta que "o português falado no Brasil é um idioma recriado, tropicalizado, com a alma indígena e o corpo africano". A musicalidade da fala, os regionalismos e as gírias também refletem esse cruzamento linguístico que dá identidade ao modo de falar brasileiro.

RELIGIÃO

O sincretismo religioso é outro traço marcante da miscigenação brasileira e expressa, de forma simbólica, a resistência cultural diante da dominação colonial. As religiões de matriz africana, como o Candomblé e a Umbanda, surgiram da necessidade de preservar práticas espirituais trazidas pelos povos africanos escravizados, adaptando-as ao contexto repressivo da colonização católica. Nesse processo, ocorreu a sobreposição de símbolos: santos católicos passaram a representar orixás africanos — como Nossa Senhora da Conceição associada a Iemanjá, São Jorge a Ogum, e São Sebastião a Oxóssi. Segundo Reginaldo Prandi (2001), "o sincretismo foi uma estratégia de sobrevivência espiritual dos negros escravizados". Ao cultuar os orixás sob a aparência de santos católicos, os praticantes podiam manter vivas suas crenças diante da vigilância da Igreja e dos senhores de engenho. O sincretismo, portanto, não foi um simples ato de mistura religiosa, mas uma forma de resistência simbólica e de afirmação identitária. Além disso, os povos indígenas mantiveram cosmologias próprias, muitas vezes invisibilizadas pelos processos de colonização, mas ainda presentes em festas religiosas populares, cultos ligados à natureza e rituais de cura. A relação espiritual dos indígenas com os elementos naturais, como a terra, os rios e os animais, influencia práticas religiosas em regiões rurais e em comunidades tradicionais. Para Carlos Rodrigues Brandão (1986), a religiosidade popular brasileira se constitui como um “caldeirão simbólico”, no qual se misturam elementos indígenas, africanos e europeus em rituais profundamente ligados ao cotidiano das pessoas.
Além das religiões afro-brasileiras, a Umbanda, surgida no início do século XX, exemplifica de forma clara esse entrelaçamento. Nela coexistem entidades do Candomblé,

santos do catolicismo, elementos do espiritismo kardecista e símbolos indígenas, como os caboclos. Essa complexidade é apontada por Sandra G. de Oliveira (2012), que observa que "a Umbanda é uma religião do povo brasileiro, porque sintetiza em si a pluralidade cultural, histórica e espiritual do país".
Mesmo com toda essa riqueza simbólica e espiritual, as religiões afro-brasileiras e indígenas ainda enfrentam intolerância religiosa, reflexo do racismo estrutural e da herança colonial que criminalizou suas práticas por séculos. O próprio Código Penal Republicano de 1890 tratava como crime o "curandeirismo", a "feitiçaria" e outros elementos ligados às religiões de origem africana e indígena.
Portanto, o sincretismo religioso é mais do que uma fusão de crenças: é um testemunho da resiliência dos povos oprimidos, da capacidade de adaptação e da construção de uma identidade espiritual única no mundo. Ao reconhecer essa pluralidade, também é necessário combater os preconceitos históricos que ainda atingem essas expressões de fé.

CULINÁRIA

A gastronomia brasileira é uma das expressões mais marcantes e sensoriais da miscigenação cultural. Em cada região do país, sabores e ingredientes revelam o encontro entre os saberes culinários indígenas, africanos e europeus. Como afirma Luís da Câmara Cascudo (2004), "a feijoada não é um prato africano, indígena ou português: é brasileiro, nascido da fusão e da necessidade". Essa frase sintetiza a origem da culinária nacional como produto da adaptação, resistência e criatividade dos povos que formaram o Brasil. Os povos indígenas, primeiros habitantes do território, legaram uma base alimentar essencial, com destaque para a mandioca, utilizada em diversas formas — farinha, beiju, tapioca, tucupi. Também são heranças indígenas o uso de peixes, frutos do mato, ervas e frutas tropicais, além de técnicas como o assado em brasa e o cozimento em folha.
Com a chegada dos africanos escravizados, a culinária ganhou novos temperos, ingredientes e modos de preparo. O azeite de dendê, o quiabo, o inhame, além das frituras e da forte presença de condimentos, compõem pratos como o acarajé, o vatapá e a moqueca baiana. Segundo Raul Lody (2013), "os negros africanos fizeram da cozinha um campo de expressão religiosa e afetiva, preservando suas origens por meio dos alimentos".
Os europeus, principalmente portugueses, introduziram carnes, massas, queijos, vinhos e doces conventuais, como o quindim e os bolos à base de ovos e açúcar. Além disso, trouxeram técnicas como o cozido e a conservação de alimentos por sal, o que influenciou pratos como o tutu de feijão, o virado à paulista e o barreado paranaense.
Cada região do Brasil criou seus próprios sabores miscigenados. No Norte, o tacacá e o pato no tucupi combinam ingredientes indígenas com influências externas. No Nordeste, o caruru, a moqueca e o sarapatel evidenciam o legado afro. No Sul, o churrasco e o barreado trazem a influência europeia mesclada com o uso de produtos locais. No Sudeste, pratos como a feijoada, o virado e a pamonha expressam essa mistura cultural em sua forma mais cotidiana.
De acordo com Carlos Alberto Dória (2010), a culinária brasileira é "uma narrativa histórica comestível", que revela relações de poder, dominação, adaptação e invenção cultural. Comer no Brasil, portanto, é também vivenciar a história de resistência e criatividade dos povos que aqui se encontraram — muitas vezes à força — e que transformaram essa convivência em uma rica e saborosa identidade alimentar. Assim, a cozinha brasileira não é apenas um espaço de nutrição, mas também de memória, identidade e expressão cultural. Em cada receita, paladar e cheiro, ecoam vozes de ancestrais indígenas, africanos e europeus, costurando, por meio do alimento, a história da formação do povo brasileiro.

MÚSICA E DANÇA

A música brasileira é, sem dúvida, um dos aspectos mais emblemáticos da nossa miscigenação cultural, sendo amplamente reconhecida no cenário internacional como um símbolo de diversidade e criatividade. O samba, originado nos terreiros e quintais das comunidades negras, é um dos maiores exemplos dessa fusão cultural. Como Her-

mano Vianna (1995) destaca em O Mistério do Samba, "o samba é um exemplo de como uma expressão cultural marginalizada se transformou em símbolo nacional". Ele combina ritmos africanos, como o candomblé e o maracatu, com melodias e formas de composição europeias, resultando em um ritmo que carrega a alma do povo brasileiro.

A estrutura rítmica do samba tem forte influência dos sistemas rítmicos africanos, que foram trazidos pelos negros escravizados e misturados com as influências europeias, criando algo completamente novo e único. A percussão é a alma do samba, com instrumentos como o pandeiro, o surdo, o tamborim e a cuíca, que expressam a desejo de liberdade, a protesta e a alegria do povo brasileiro. O samba, ao longo do tempo, se transformou, refletindo os diferentes aspectos da vida social e política, desde a sua origem nas comunidades de resistência até sua incorporação como símbolo nacional durante o século XX.

Além do samba, outros ritmos também exemplificam essa fusão cultural. O maracatu, por exemplo, é uma manifestação musical afro-brasileira originada em Pernambuco, que mistura influências africanas com elementos da música tradicional portuguesa. O frevo, por sua vez, é um ritmo enérgico e vibrante, associado ao Carnaval de Recife, com raízes tanto africanas quanto indígenas, e é caracterizado por suas danças rápidas e sua intensa percussão. O forró, originário do Nordeste, incorpora influências dos ritmos indígenas e africanos com instrumentos europeus, como a zabumba, a acordeão e o triângulo, criando uma fusão de danças e melodias que expressam tanto a vivência rural quanto a mistura de culturas no interior do Brasil.

O axé, nascido nos anos 1980 na Bahia, também é uma expressão da miscigenação cultural, misturando os ritmos afro-brasileiros com influências da música pop, do reggae e do rock. Como o samba, o axé se tornou um fenômeno nacional, sendo um dos maiores responsáveis pela popularização da música brasileira no exterior. A dança brasileira é igualmente rica e diversa, com expressões que variam de acordo com os ritmos. A dança do samba é uma representação do corpo mestiço, que canta, sofre, celebra e resiste. A diversidade rítmica do Brasil se traduz em uma multiplicidade de movimentos corporais, cada um com sua própria linguagem e forma de expressar emoções. Como afirma Gilberto Gil (2001), "a música é o espelho da alma do povo brasileiro", evidenciando a capacidade da música e da dança de refletir as complexidades históricas e sociais do país.

Além disso, a música brasileira tem um papel de resistência e afirmação cultural. Durante os períodos de repressão política, especialmente durante a ditadura militar, a música tornou-se um veículo de protesto e luta, com artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque e Milton Nascimento usando a música para desafiar o regime e expressar as demandas sociais do povo. Essa relação entre música e resistência cultural é um reflexo da resiliência dos povos que formaram o Brasil e da capacidade da música de servir como uma ferramenta de mudança social.

FESTAS POPULARES

O Carnaval é, sem dúvida, a festa mais emblemática da miscigenação cultural no Brasil, funcionando como um poderoso reflexo das influências africanas, indígenas e europeias que se entrelaçam ao longo da história do país. Esta celebração, com sua mistura de folguedos europeus, batuques africanos e influências indígenas, se tornou uma grande festa de rua, aberta a todos, onde a criatividade das periferias, os blocos, as escolas de samba e os ritmos populares se destacam. É também um exemplo de como as culturas populares têm o poder de se afirmar e se reinventar. Como afirma Roberto DaMatta (1997), em Carnavais, Malandros e Heróis, “o Carnaval é uma ocasião em que as hierarquias se invertem e o povo se coloca no centro da cena”. Essa afirmação é crucial para entender que o Carnaval vai além de uma simples festa, funcionando como um espaço simbólico de resistência, onde a ordem social e as normas estabelecidas são temporariamente suspensas. Ele oferece uma oportunidade de subversão e de crítica, permitindo que as desigualdades e hierarquias sociais sejam visibilizadas através da brincadeira, da sátira e da irreverência.

Durante o Carnaval, diferentes grupos sociais, muitas vezes marginalizados, ganham visibilidade, especialmente nas escolas de

samba e nos blocos de rua, onde a periferia e os trabalhadores expressam sua identidade cultural. As escolas de samba, que surgiram nas comunidades negras do Rio de Janeiro, são um dos maiores exemplos da miscigenação cultural, misturando ritmos africanos, elementos da música europeia e simbolismos indígenas, criando um espetáculo único de dança, música, figurinos e carros alegóricos.

Além do Carnaval, o Brasil é rico em outras festas populares que também representam a confluência de tradições africanas, europeias e indígenas. O Bumba Meu Boi, por exemplo, é uma festa típica do nordeste brasileiro, especialmente do Maranhão, onde se mistura a religiosidade católica com os mitos indígenas e africanos. Este ritual conta a história do boi, que é morto e ressuscitado, e é marcado por danças e músicas típicas de origem africana e indígena.

O Reisado, uma festa de origem portuguesa, também incorpora elementos africanos e indígenas em suas celebrações. Durante o Reisado, os participantes se fantasiam de personagens bíblicos e de figuras tradicionais da cultura popular, executando danças e cantigas que evocam tanto o contexto religioso quanto o folclórico.

As Congadas, celebradas principalmente em Minas Gerais, também são uma manifestação cultural rica em sincretismo. Com raízes no catolicismo popular, as Congadas misturam o culto aos santos com a adoração aos orixás e outros espíritos da tradição africana. Este tipo de festa é um dos maiores exemplos de resistência cultural, onde as comunidades afro-brasileiras afirmam suas raízes, mesmo em um contexto de marginalização.

Além disso, o São João é uma das festas mais tradicionais do Brasil, especialmente no Nordeste, e carrega influências europeias (comemorando os santos católicos) e africanas (nos ritmos como o forró, e nas danças como a quadrilha). A festa de São João tem forte relação com o ciclo agrícola e com as danças de origem africana e indígena, como o coco e o xaxado, celebrando as colheitas e as tradições rurais.

Essas festas populares, como o Carnaval, o Bumba Meu Boi, o Reisado, as Congadas e o São João, são manifestações culturais que atravessam as fronteiras do tempo e do espaço. Elas são, ao mesmo tempo, celebrações da diversidade, afirmação identitária e resistência cultural. Além disso, elas cumprem um papel social importante ao reunir as comunidades em torno de símbolos e rituais que reforçam a solidariedade e a memória histórica dos povos envolvidos. Como DaMatta (1997) argumenta, essas festas não apenas nos mostram a pluralidade cultural do Brasil, mas também as tensões sociais, uma vez que elas são momentos de crítica, de apropriação cultural e de transformação.

A MISCIGENAÇÃO COMO IDENTIDADE E CONTRADIÇÃO

A miscigenação brasileira é, ao mesmo tempo, fonte de identidade nacional e de profundas contradições. Embora seja exaltada como símbolo de unidade e diversidade, ela também encobre processos históricos de desigualdade, racismo e apagamento cultural.

O mito da “democracia racial”, criado e difundido ao longo do século XX, tentou mascarar o racismo estrutural existente no país ao apresentar o Brasil como uma nação harmoniosamente miscigenada. Conforme destaca Lilia Moritz Schwarcz (2019), essa narrativa serviu para “naturalizar” a convivência entre raças como se ela tivesse ocorrido de forma pacífica e igualitária, desconsiderando os traumas históricos da escravidão e da colonização. Essa falsa harmonia teve o efeito de silenciar denúncias de discriminação, impedindo o enfrentamento direto das desigualdades raciais.

Segundo Kabengele Munanga (2004), o conceito de democracia racial funcionou como uma estratégia ideológica, promovendo a mestiçagem como símbolo da identidade nacional, ao mesmo tempo em que invisibilizava as práticas de exclusão social, cultural e econômica. Para o autor, “a exaltação da mestiçagem esconde um projeto de branqueamento e de negação da diversidade étnica”.

A miscigenação foi, portanto, historicamente ambígua: enquanto gerou uma cultura rica e diversa, também reforçou desigualdades estruturais. Silvio Almeida (2018) reforça esse argumento ao tratar do racismo estrutural como uma engrenagem que sustenta

a ordem social e econômica brasileira, onde os descendentes de africanos e indígenas ainda enfrentam maior exclusão nos índices de renda, educação e acesso a direitos.
Dessa forma, a análise da miscigenação no Brasil deve ir além da celebração da diversidade cultural e considerar os conflitos que a atravessam. É necessário compreender que a identidade brasileira foi construída sobre camadas de resistência, dominação, apagamento e ressignificação. A miscigenação não é um processo neutro ou apenas biológico, mas um fenômeno social, político e histórico, que revela as tensões entre a valorização cultural e as desigualdades raciais.
Como propõe João José Reis (1998), a história das relações raciais no Brasil precisa ser contada levando em conta as experiências de resistência dos sujeitos oprimidos, suas formas de luta e expressão cultural. Assim, ao mesmo tempo que se reconhece a força criativa da mistura de culturas, é preciso denunciar as estruturas de poder que continuam determinando quem tem voz, espaço e oportunidade na sociedade brasileira.

DESAFIOS E LIMITAÇÕES DA MISCIGENAÇÃO BRASILEIRA

Embora a miscigenação brasileira seja frequentemente celebrada como um símbolo de diversidade, harmonia e unidade, ela também está longe de ser um processo linear ou isento de desafios e limitações. A complexidade da formação cultural do Brasil, marcada pelo encontro e pela fusão de diferentes povos e tradições, carrega também contradições históricas e sociais que não podem ser ignoradas. A convivência de etnias e culturas distintas ao longo dos séculos gerou, e continua a gerar, profundas desigualdades sociais, raciais e culturais.

DESIGUALDADE RACIAL

Um dos maiores desafios resultantes da miscigenação no Brasil é o racismo estrutural. A ideia da "democracia racial", que surgiu no século XX e foi amplamente promovida por intelectuais e políticos da época, tentava construir a imagem de um Brasil sem tensões raciais, onde as misturas étnicas resultariam em uma convivência harmônica entre brancos, negros e indígenas. No entanto, como destaca Lilia Schwarcz (2019), esse mito da harmonia racial mascarou a discriminação e o preconceito racial profundamente enraizados na sociedade brasileira.
Apesar da miscigenação e da visibilidade cultural das populações negras e indígenas, grupos descendentes de africanos e povos indígenas continuam enfrentando desigualdades econômicas, educacionais e sociais. Os dados mais recentes indicam que as populações negras e indígenas possuem maiores taxas de pobreza, menor acesso à educação de qualidade e são as mais atingidas por violência policial e discriminação no mercado de trabalho. Esse contraste entre a celebração da miscigenação e a realidade das desigualdades sociais revela as limitações do conceito de democracia racial, que falha em reconhecer as barreiras estruturais que ainda segregam as diferentes etnias no Brasil.

APAGAMENTO CULTURAL

Outro desafio é o apagamento cultural dos povos indígenas e afro-brasileiros, que, embora tenham sido os principais formadores da cultura brasileira, continuam a ser marginalizados tanto na sociedade quanto nas representações culturais dominantes. Muitas práticas culturais indígenas e afro-brasileiras foram reprimidas ou distorcidas ao longo da história, com suas contribuições sendo muitas vezes subestimadas ou transformadas para se ajustar às normas e ideais da sociedade branca dominante.
A religiosidade de matriz africana, por exemplo, ainda enfrenta estigmatização e perseguição em muitas regiões do Brasil, com práticas como o Candomblé e a Umbanda sendo frequentemente alvo de intolerância religiosa. No campo da música, embora ritmos como o samba e o maracatu sejam amplamente reconhecidos e celebrados, músicas tradicionais de comunidades afro-brasileiras e indígenas ainda têm seu espaço na cultura nacional restrito e frequentemente são marginalizadas. A falta de representação autêntica dessas culturas nas mídias de massa é um reflexo desse apagamento.

A LUTA PELA IDENTIDADE

A miscigenação, além de ser uma ferramenta de resistência, também coloca os indivíduos e grupos em uma constante luta pela

identidade. Muitos brasileiros, especialmente aqueles com ascendência africana e indígena, enfrentam um processo de deslocamento cultural. Para os afro-brasileiros, a miscigenação pode gerar uma ambiguidade identitária, na medida em que os elementos de sua ancestralidade podem ser desvalorizados ou misturados, levando à perda ou à subestimação da herança cultural africana. Para os povos indígenas, a convivência forçada com as outras culturas e a pressão para adotar a cultura dominante provocaram, em muitas áreas, um enfraquecimento das línguas nativas e das práticas tradicionais, o que ameaça a sobrevivência das suas culturas.

RISCOS DE HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL SUPERFICIAL

Embora a miscigenação tenha gerado uma cultura rica e diversificada, existe o risco de uma hibridização cultural superficial, onde elementos de diferentes culturas são misturados de forma a criar um "produto cultural" sem levar em conta a profundidade e o valor simbólico das práticas originais. A cultura de massa, muitas vezes impulsionada pela globalização, pode desvirtuar práticas culturais tradicionais e reduzi-las a símbolos consumíveis. Isso resulta em uma visão distorcida das culturas afro-brasileira e indígena, com suas profundas histórias de resistência e resiliência sendo simplificadas e comercializadas de forma rasa e descontextualizada.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO CULTURAL

O reconhecimento das culturas indígenas e afro-brasileiras dentro dos currículos escolares ainda é um desafio significativo. Apesar das leis que garantem a inclusão dessas culturas no ensino, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em implementar essas diretrizes de maneira eficaz. Muitas vezes, a história oficial e a cultura dominante prevalecem nas narrativas, ignorando ou distorcendo a contribuição das populações negras e indígenas para a formação do Brasil.

Além disso, o ensino da língua indígena e das tradições afro-brasileiras nas escolas públicas é frequentemente negligenciado, o que dificulta o reconhecimento e a valorização dessas culturas pelas novas gerações. O Brasil ainda precisa de um esforço contínuo para superar essas limitações e garantir que a diversidade cultural do país seja de fato respeitada e celebrada em todas as esferas sociais e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A miscigenação, enquanto processo histórico e cultural no Brasil, se configura como uma das principais características formadoras da identidade nacional. Sua complexidade, que mistura elementos indígenas, africanos e europeus, gerou uma cultura rica, dinâmica e multifacetada, visível em diferentes aspectos da vida cotidiana, como a língua, a música, a religião, a culinária e as festas populares. No entanto, a celebração da miscigenação como símbolo de unidade e diversidade esconde as profundas contradições e desafios sociais que persistem no país, principalmente no que diz respeito às desigualdades raciais e culturais.

O mito da "democracia racial", promovido ao longo do século XX, mascarou as persistentes desigualdades entre os diferentes grupos étnico-raciais do Brasil. Embora as trocas culturais tenham gerado uma identidade nacional única, a realidade é marcada pela exclusão social, violência e marginalização de descendentes de africanos e indígenas, que continuam a enfrentar obstáculos significativos em diversas áreas, como educação, saúde, mercado de trabalho e segurança pública.

As manifestações culturais de origem africana e indígena, como o Candomblé, o samba e o Carnaval, continuam a ser vitais para a preservação e reinvenção da cultura brasileira, mas ainda são alvo de preconceito e estigmatização. Além disso, o processo de hibridização cultural, embora tenha enriquecido o país, também corre o risco de reduzir a profundidade das tradições originais a formas comerciais e superficialmente simplificadas.

Por fim, a análise da miscigenação exige uma reflexão crítica, que não apenas celebre a diversidade e a riqueza cultural resultante dessas trocas, mas também reconheça as desigualdades estruturais que ainda permeiam a sociedade brasileira. Superar essas limitações é essencial para garantir que a verdadeira diversidade do Brasil seja

respeitada e valorizada, permitindo que todas as culturas que formam o país possam ser reconhecidas em sua totalidade, em seu valor histórico e simbólico. Para isso, é necessário um compromisso com a educação, a luta contra o racismo e o respeito à dignidade e aos direitos de todas as populações que formam a nação brasileira.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

CASCUDO, Luiz da Câmara. História da alimentação no Brasil. São Paulo: Editora Global, 2004.

DA MATTA, Roberto. Carnaval, o momento mágico da democracia brasileira. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime de Economia Patriarcal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

GOMES, Ângela. História e identidade: a construção da identidade mestiça no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

PRANDI, Reginaldo. Candomblé: a história, os mitos, os orixás. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2001.

LAPA, Celina. O Brasil e a cultura negra: história e perspectivas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: debates e perspectivas. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

VIANNA, Hermano. O Mistério do Samba. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1995.
WOLFF, Brigitte. A construção da identidade nacional e a construção da brasilidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1994.

NOGUEIRA, Sérgio. A mestiçagem no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

BROWN, Jeffrey. Cultura e identidade no Brasil: o mito da miscigenação. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FARIA, Maria do Carmo L. de. A formação do povo brasileiro: entre a cultura e a política. São Paulo: Editora FGV, 2010.
MATTOS, Rubem Alves. A sabedoria da tradição popular. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LINS, Cecília. Racismo e desigualdade no Brasil: o papel da miscigenação na perpetuação das hierarquias sociais. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará, 2005.

AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE PARA A APRENDIZAGEM INFANTIL

HELEN CRISTINA LIMA DA SILVA

RESUMO
A importância das brincadeiras para o alcance dos objetivos estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil é destacada ao longo do trabalho, revelando que o estímulo as ações lúdicas apresentadas às crianças pelos professores e familiares permitem um desenvolvimento integral do sujeito, possibilitando a construção da identidade, garantindo uma tendência da criança em torna-se um cidadão crítico, participativo, transformador e comprometido com a sociedade. Apesar das evidências de que a aprendizagem lúdica proporciona à criança um conhecimento mais sólido, ainda existem resistências na aplicação das brincadeiras em sala de aula, algumas vezes vistas por familiares como momentos de relaxamento e distração para a criança, valorizando atividades registradas, sem que haja reconhecimento nas atividades desenvolvidas por meio de jogos e similares. Muitas são as mudanças que a educação infantil enfrenta de modo a garantir a integração das brincadeiras no currículo, mas os professores devem estar abertos à reformulação de metodologias que visam uma abordagem mais dinâmica e lúdica nas salas de aula, propondo atividades significativas às crianças, objetivando a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, desde a educação infantil

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Lúdico. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa descobrir como as brincadeiras e atividades lúdicas estão além da recreação infantil, estando em condições de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem infantil.

As brincadeiras permitem à criança uma capacidade de exploração e reflexão sobre o contexto social e a realidade que está inserida, possibilitando o encontro com soluções para conflitos, aprimorando linguagens, imaginação e criatividade, essenciais para a formação integral da criança como cidadã ativa e transformadora (FARIA, 2012).

As brincadeiras na infância estão associadas ao prazer devido ao fato da criança estar tão envolvida e não querer parar de brincar mesmo que esteja muito cansada ou não alcança o objetivo da brincadeira. Estes fatores, porém, determinam que a criança não brinque sem finalidade, mas por necessidade, assim como um adulto, ou seja, o ato de brincar para as crianças tem a mesma finalidade do trabalho para os adultos e, mesmo que não haja prazer, são atividades necessárias para o desenvolvimento e crescimento da criança (ANTUNES, 2009).

Diante desta realidade, esse trabalho objetivou evidenciar as contribuições do lúdico na aprendizagem infantil. Como objetivos específicos, destacam-se: relacionar a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil; identificar a brincadeira como uma estratégia de aprendizagem às crianças; relacionar o papel do professor no trabalho com a ludicidade, durante a Educação Infantil.

A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade de compreender a importância que a ludicidade representa às crianças, auxiliando no aprimoramento de etapas determinadas. Quando está pronta para ser inserida na Educação Infantil, a primeira infância caracteriza o momento desta criança, permitindo que a mentalidade seja desenvolvida pela interiorização na formação de pensamentos e ações.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental, com revisão de literatura, considerando estudos realizados por autores que abordam a temática, para a partir de análises, ampliar as discussões que embasam o trabalho.

AS BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As brincadeiras não eram consideradas um fator que levasse às crianças ao desenvolvimento e aprendizagem, tampouco aperfeiçoando as inteligências e habilidades da criança, limitando as brincadeiras à recrea-

ção, sem que houvesse significado cognitivo para a formação infantil. Esta concepção do brincar, porém, vem perdendo espaço para estudos que evidenciam a relevância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento infantil (SANTOS, 2012).

Wajskop (2007) afirma que a ludicidade pertence à realidade de todas as faixas etárias, além de estar reconhecida em lei como fundamental para o desenvolvimento da criança. A ludicidade inclui as brincadeiras, os jogos e a prática imaginativa, ou seja, as narrações, o fazde-conta, as atividades físicas, entre outras tarefas, auxiliam na aprendizagem devido à ludicidade.

A imaginação de uma criança que está na idade entre três e quatro anos é muito ampla e deve ser explorada para identificar os símbolos de seu pensamento, expressos por meio de desenhos, palavras, imitações de animais e pessoas, ou seja, utilizando todo faz de conta ao seu redor para compor os elementos de sua realidade e satisfazer seus desejos (MELO E VALE, 2010).

Quando a criança é direcionada a criar o mundo que a cerca, os acontecimentos vividos cotidianamente são essenciais para o vínculo com a realidade e seus pensamentos, promovendo experiências que desenvolvem a autonomia e independência da criança. Nesta fase, entre três e quatro anos, a criança está construindo sua própria identidade e explorando as limitações de seu corpo. Sendo assim, as capacidades cognitivas devem ser trabalhadas em concordância com a exploração da capacidade motora das crianças por brincadeiras e jogos que levam ao experimento de movimentos novos, agilidade para percorrer espaços desconhecidos e confiança na sua capacidade de mobilidade (FARIA, 2012).

Wajskop (2007) afirma que o ato de brincar parte de uma ação voluntária e consciente na criança representada como uma atividade infantil de caráter social, a fim de possibilitar à criança o conhecimento de novas situações, permitindo uma socialização desde cedo, além de explorar a capacidade de decidir, investigar, inventar e aprimorar os conhecimentos e valores culturais prévios, prevalecendo na brincadeira à característica que respeita o espaço e o tempo de cada criança.

A criança que brinca é capaz de procurar situações que gosta, pois se a brincadeira proporciona uma liberdade para a criança, sua vontade de aprender mais será sempre aguçada, conforme for necessário alcançar resultados diferentes em um jogo, por exemplo. Sendo assim, a criança que brinca e aprende com suas atividades lúdicas, tende a querer aprender cada vez mais para solucionar situações complicadas de sua realidade, utilizando
uma experiência vivida com as brincadeiras para sanar questões que afligem seu cotidiano (MELO E VALE, 2010).

O pensamento surge, nas crianças, antes mesmo de aprenderem a falar, equilibrando os pensamentos subjetivos com a representação e, quando a linguagem é desenvolvida, o pensamento consequentemente, também será. Neste sentido, a gênese do pensamento caracteriza a expansão da linguagem, permitindo que a criança seja levada a reconstrução de suas ações, antecipando reações e prevendo situações antes de iniciar a atividade que for exercer, gerando uma socialização das ações em atos que refletem uma experiência da própria existência (SANMARTIN, 2015).

Kishimoto (2014) menciona o jogo como uma representação de símbolos, devendo ser exercitado insistentemente, pois somente os símbolos abstratos podem representam o conhecimento livre, sem que haja uma limitação ao sensório-motor, permitindo que a imaginação seja representada de diversas maneiras, ampliando as situações de realidade e a imaginação das crianças. O jogo simbólico e as linguagens não verbais, quando exercitados, possibilitam a linguagem verbal socializada, transformando em elementos do pensamento.

Entre três e quatro anos, como a fase da vida infantil com maior dificuldade para responder questionamento, além da deficiência na capacidade de entender relações, classificar objetivos de maneira sistêmica e dar nomes aos objetos diferentes dos conhecidos, sem que a criança consiga classificar algo sem conhecer seu nome ou significado, conhecido como realismo nominal (SANTOS, 2012).

O comportamento das crianças durante as brincadeiras é diferenciado das atitudes corriqueiras. O brinquedo permite mudanças

comportamentais e estruturais nas crianças, de acordo com a necessidade do momento, levando a criança a agir de uma maneira superior à sua realidade, criando realidades que dependem apenas da imaginação para acontecer (ANTUNES, 2009).

A brincadeira permite que a criança idealize novos desejos, ensinando a desejar o que quer, relacionando esse desejo às possibilidades reais, criando regras que podem aproximar a criança de seus direitos e deveres, desde familiares e escolares até sociais. As maiores conquistas de uma criança dependem das brincadeiras que ela realiza em seu cotidiano, podendo estender a aquisições futuras relativas à boa conduta, comportamento adequado e moralidade (CARNEIRO E DODGE, 2008).

Uma aprendizagem proposta por meio da ação lúdica permite que a criança interaja com o meio melhor, além de possibilitar a aquisição de conteúdos mais facilmente e negociar regras de convivência entre professores e alunos. A ludicidade também permite que ocorra um levantamento de hipóteses para encontrar soluções a situações-problema, levando ao acesso ampliado de mundo e sociedade, estando inacessível à criança, caso não houvesse o contato com representações realistas ao manter o ensino enraizado apenas em momentos do cotidiano infantil (CRAIDY, 2011).

Ao relacionar jogos e educação, o resultado pode ser voltado à recreação, mas também ao ensino de conteúdos escolares e o diagnóstico do perfil infantil, gerando ferramentas para planejar as aulas diretamente às habilidades das crianças (KISHIMOTO, 2014).

A recreação atribuída aos jogos e brincadeiras esteve presente desde a antiguidade, momento em que as crianças exerciam atividades escolares de maneira intelectual, cabendo aos jogos o relaxamento da tensão na aprendizagem. Já na Idade Média, as brincadeiras estavam associadas aos jogos de azar, sendo excluídas da realidade social e infantil (OLIVEIRA, 2008).

Apenas no Renascimento que as brincadeiras e jogos adquirem maior importância, sendo conceituados como uma conduta livre que beneficia o desenvolvimento intelectual, podendo ser associado à aprendizagem, mas intimamente relacionado às crianças e as fases da infância (MOYLES, 2008).

O desenvolvimento infantil que considera a aprendizagem a partir das brincadeiras direcionadas e livres, de modo que a criança possa expressar aquilo que sente e enxerga do mundo, aprimorou-se com o surgimento da psicologia, no século XIX, conceituando as brincadeiras de maneira pedagógica, com influências em estudos biológicos, desempenhando um importante papel nas estruturas motoras, favorecendo as qualidades psicológicas da criança, dependendo da naturalidade dos processos educativos (KISHIMOTO, 2014).

O desenvolvimento da criança, determinando que existam significados distintos entre jogo, brinquedo e brincadeira, associando o jogo aos valores sociais da criança e o brinquedo aos sistemas de regras; a brincadeira direciona o jogo ao objeto de expressão. As diferenças entre jogo e brinquedo estão destacadas pelo uso e ausência de regras, possibilitando que a imaginação esteja livre, dependendo apenas da faixa etária e meio social do sujeito (ZATZ, 2007).

Segundo Brougère apud Santos:

Os brinquedos podem ser definidos das seguintes maneiras: seja em relação à brincadeira, seja a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido se torna brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura (BROUGÈRE, 2001, apud SANTOS, 2012, p.62).

Sendo assim, desde o momento de seu nascimento, a criança está em processo de desenvolvimento, sofrendo influências do meio social que está inserido, aprendendo com as experiências diárias do mundo adulto. Sendo assim, as brincadeiras tornam-se uma atividade humana infantil, levando a criança a construir sua realidade, influenciada sim pelos adultos, mas recriando experiências que assimilam sua personalidade, desde muito cedo.

A brincadeira infantil, geralmente, é uma herança de gerações, transformadas conforme as realidades existentes em determinada época, podendo permanecer igual por muitos anos. Os jogos de construção permitem que a criança desenvolva suas capacidades, desde motora á intelectual, permanecendo na memória infantil, proporcionando experiências que podem auxiliar em futuras tomadas de decisões, estimulando a criatividade e privilegiando o desenvolvimento sensorial, afetivo e infantil (MACEDO, 2010).

Portanto, as crianças, quando brincam e jogam, são convidadas á construção e transformação da realidade, expressando suas vontades e imaginação. Alguns jogos estão relacionados, estritamente, ao faz-de-conta, dependendo da construção dos cenários na imaginação da criança, apresentando características encontradas na realidade de cada sujeito.

A BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

Há muitas décadas que a brincadeira passou a ser vista como uma facilitadora importante para o processo ensino-aprendizagem, mas a valorização na educação infantil das atividades lúdicas ocorreu apenas após a época do romantismo. Até então, os jogos eram vistos como desinteressantes, cabendo apenas características de relaxamento, não estando relacionado a atividades. Esta ideia sobre jogos e brincadeiras sofreu variadas transformações que levaram à valorização da importância das atividades lúdicas para a aprendizagem, principalmente na educação infantil, momento que o desenvolvimento humano está mais aberto às constantes mudanças sociais (MELO E VALE, 2010).

A brincadeira e os jogos são caracterizados de acordo com as propriedades que determinam se estão implícitos ou explícitos e, o que diferencia estas propriedades são as ações que expressam linguagem e interpretação, dependendo de cada sujeito individualmente, mas sofrendo influências do coletivo (ZATZ, 2007).

O meio social compreende o envolvimento direto ou indireto com o contexto, valores e modos de viver em cada família, conforme as atividades propostas. Mesmo que haja similaridade no objetivo das brincadeiras, elas sempre apresentarão especificidades únicas que dependem da imaginação da criança relacionadas às regras de modo que o sujeito seja levado à execução mental de uma situação para aprimorar suas habilidades em âmbito social e cognitivo (SANMARTIN, 2015).

Durante o período da infância, a criança está predisposta a aprender por meio da absorção de informações e valores em todas as situações e aspectos. Quando esta fase estimula o crescimento cognitivo, o desenvolvimento das linguagens, aprimoramento das habilidades motoras, afetivas e emocionais, a criança estará mais apta à exploração de seu potencial intelectual a fim de conquistar uma vida acadêmica positiva, formando então cidadãos críticos, participativos e reflexivos, determinados a transformar a realidade social que os cerca diariamente, em diferentes contextos.

A conquista das capacidades durante a infância recebe influências da educação infantil, importante na formação das crianças em cidadãos completos, pois as instituições que acolhem as crianças, como as creches, funcionam para estender a aprendizagem conceitual, baseada nas experiências sociais e familiares que integram a vida da criança (MELO E VALE, 2010).

Sendo assim, a ideia de que, para o ambiente ser escolar ele deveria ser unicamente pedagógico está ficando, aos poucos, obsoleto, abrindo espaço para que o ensino esteja voltado à ludicidade como um fator elementar na conquista do conhecimento.

As brincadeiras são consideradas essenciais para as crianças nas atuais instituições de ensino, que priorizam a aprendizagem de maneira lúdica e dinâmica, principalmente com as crianças.

As escolas ampliam seus espaços físicos para receber e atender as necessidades das crianças e os professores procuram acolher os sujeitos de modo a proporcionar uma segurança e familiaridade na escola, a fim de que ele sinta-se confortável e confiante para aprender, sempre baseados em planejamentos que norteiam as atividades realizadas em sala de aula (CRAIDY, 2011).

Os jogos precisam ser estimulados nas escolas, com tempos predefinidos para a prática, aplicados para desafiar e oportunizar as expressões infantis, garantindo que a

criança cresça com a capacidade de autonomia, imaginação e criatividade, conquistadas cotidianamente pela atividade lúdica. O professor que atua na educação infantil precisa ter conhecimento sobre quem são seus alunos e qual a limitação de cada um, assim como identificar as habilidades para explorar a máxima potencialidade da criança (KISHIMOTO, 2014).

Uma brincadeira só pode ser sugerida quando existe o reconhecimento do todos estes pontos, pois apenas após uma verificação inicial pode-se analisar um jogo e apontar em quais aspectos ele está de acordo com a proposta escolar preparada para as crianças, respeitando as culturas, motivando a construção de novos conhecimentos e observando se os objetivos foram alcançados com tais atividades, brincadeiras e jogos (SANTOS, 2012).

O ensino infantil pode ser percebido como espaço para aprendizagem por meio do lúdico quando a realidade pedagógica está embasada em recursos e métodos que visem o alcance do processo de ensino-aprendizagem.

A qualidade das brincadeiras é perceptível apenas quando existem benefícios, encontrados pela identificação das habilidades oferecidas nas situações de aprendizagem, desenvolvidas pelas atividades não impostas pelos professores, mas sugeridas como momentos de brincadeiras, aceita naturalmente pelas crianças, sem que haja uma imposição reduzida à ação didática, causando certa inibição nas crianças, prejudicando até no desenvolvimento das potencialidades (MOYLES, 2006).

Apesar dos benefícios das atividades lúdicas serem evidentes, algumas escolas ainda resistem à implantação dos jogos no currículo escolar, forçando situações desconexas à realidade da criança, por muitas vezes devido as exigências do contexto social ou do desconhecimento dos pais acerca da aprendizagem que ocorre pelas brincadeiras (SANTOS, 2012).

A base dos conteúdos na educação infantil é a alfabetização, criando expectativas da comunidade de que a criança só aprende ao concentrar-se fielmente à leitura, sem espaços para brincadeiras ou faz-de-conta. Portanto, é essencial que, além da escola, as famílias e comunidade entendam que as brincadeiras auxiliam no amadurecimento de diversas áreas do desenvolvimento infantil (CARNEIRO E DODGE, 2007).

Uma prática pedagógica infantil que almeja a preparação da criança para enfrentar os desafios da vida adulta de maneira natural deve ser construída em um espaço que estimule a aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos, utilizados como recursos pedagógicos a fim de desenvolver a aprimorar as capacidades e potencialidades da criança.

O PROFESSOR E O LÚDICO

As brincadeiras fazem parte da realidade educacional da criança de modo a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, como já observado anteriormente. Porém, ainda existem muitas dificuldades e dúvidas para implantar a prática lúdica nas escolas, pois os professores e os pais encontram resistência para entender a necessidade real de trabalhar as brincadeiras e jogos, voltando às aulas lúdicas ao aprendizado e desenvolvimento das habilidades, o que é estimulado realmente nos sujeitos, a importância para os valores, hábitos e atitudes (ANTUNES, 2009).

O educador que trabalha com o ensino infantil precisa transferir a importância de suas práticas aos jogos, mediando, estimulando e monitorando a brincadeira de modo a alcançar o progresso no processo de ensino-aprendizagem (CARNEIRO E DODGE, 2007).

O ato de brincar exige de uma criança um relacionamento com o mundo ao redor que varia complexidade e simplicidade, levando o sujeito à aprendizagem significativa de signos, desenvolvendo as funções cognitivas que estão ligadas às competências aprimoradas com atividades lúdicas, jogos e brincadeiras (WAJSKOP, 2007).

O brincar permite que a criança exercite capacidades que representem o mundo, diferenciando as pessoas, os hábitos e os valores, sendo capaz de caracterizar objetos variados em situações adversas, separando os elementos naturais dos sociais em sua realidade.

Um dos fatores que possibilitam a capacidade de distinção das crianças é o jogo simbólico que idealiza funções entre a realidade e a figura que o objeto transmite. O faz-deconta

permite que a memória infantil, a criatividade, o afeto, a linguagem e o desenvolvimento motor sejam aperfeiçoados e percebidos no desenvolvimento infantil (MACEDO, 2010).

O jogo espontâneo propõe às crianças dois aspectos importantes para o desenvolvimento integral: o prazer e a atitude, ou seja, a expressão que permite aflorar a imaginação, levando à introdução das linguagens e formas de comunicação entre as crianças e com as crianças e adultos. Sendo assim, a criança, ao brincar, satisfaz suas vontades, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades e potencialidades (OLIVEIRA, 2008).

O jogo espontâneo é muito complexo para as crianças que estão entre os três e quatro anos de idade, pois o brincar livre exige maior mediação dos professores na disponibilização de espaços e objetos para satisfazer as necessidades dos sujeitos. Nesta faixa etária a criança apresenta uma dedicação maior de seu tempo às brincadeiras, transformando o dia em momentos para elaborar detalhes de suas atividades, promover apresentações, assumir o papel em histórias de modo a compensar seus desejos com o faz-de-conta para alcançar satisfação pessoal (CRAIDY, 2011).

A brincadeira compensa a criança e liquida suas necessidades, pois quando a criança deseja fazer algo que não pode naquele momento, sua imaginação a convida para interpretar situações imaginárias que produzem prazer e, realizadas em jogos simbólicos, as vontades das crianças acabam sendo compensadas por meio do mundo não real. Referente à liquidação, este é o momento em que a criança consegue transferir seus medos e eliminar traumas ao expressar suas emoções em fantasias representadas, removendo memórias desagradáveis de sua vida (MACEDO, 2010).

Para as crianças que estão entre os três e quatros anos, muitos brinquedos são essenciais à formação interna do sujeito. Alguns brinquedos que fazem parte deste processo, como carrinhos, trens, aviões, entre outros, responsáveis pela influência no desenvolvimento motor e imaginativo, além de ser prazeroso para a criança (ZATZ, 2007).

Os bonecos servem para despertar a afetividade e autoestima das crianças, pois representam a sociedade em miniaturas, controladas pelas atitudes da criança, ampliando seu vocabulário e capacidade de raciocínio. Os blocos de construir propiciam à criança o domínio pelo espaço e tempo ao estabelecer um vínculo com a realidade da criança (ANTUNES, 2009).

Os jogos de regras, por sua vez, propõem à criança o reconhecimento das funções humanas na sociedade, enriquecidos por atividades criativas que levam o sujeito às experiências imaginarias, futuramente transformadas em realidade, estimulando a sensibilidade e motivação das crianças (CARNEIRO E DODGE, 2007).

O adulto é responsável pela criança e pelo papel que a brincadeira desenvolve em sua vida, sendo assim, proporcionar espaços e situações diferenciadas estimula a atividade lúdica nas crianças. Pais e professores devem disponibilizar objetos lúdicos, compatíveis a idade das crianças, auxiliando e participando das brincadeiras que a criança realiza (FARIA, 2012).

Os professores são os mediadores da brincadeira e devem buscar a segurança da criança, de modo que seja levada a conquistar autonomia e compreender os desejos interiores, participando ativamente das brincadeiras que jogos escolhidos e propostos às crianças.

O docente deve conhecer a brincadeira, bem como suas regras para monitorar a atividade, preestabelecendo objetivos que podem ser alcançados pelos alunos e planejar os jogos de modo que haja comprometimento e dedicação das crianças a fim de atingir todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem. Por meio do brincar direcionado, as crianças podem perceber as diferentes possibilidades que a atividade proporciona à sua vida pessoal, auxiliando na formação do sujeito como cidadão ativo (MOYLES, 2006).

Cabe ao professor conhecer seus alunos para garantir a proposta de brincadeiras que vão interessar as crianças, pois um sujeito entusiasmado aprende mais rápido, com significado e qualidade (SANMARTIN, 2015).

As atividades realizadas nas escolas permitem que as crianças iniciem a construção dos valores humanos e sociais, valorizando desde cedo a moralidade, ética e respeito ao próximo, cooperando para que seu colega

progrida em suas atividades, assim como ela conseguiu (KISHIMOTO, 2014).

O uso de jogos em sala de aula pode expandir o desenvolvimento de valores sociais e humanos, de modo que a aprendizagem leve, além da aquisição de conhecimentos, mas a formação da personalidade que auxiliarão na tomada de decisões sobre o que é melhor para sua vida, formando um cidadão crítico, participativo, comprometido, responsável e transformador da realidade à sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas são instituições criadas para auxiliar na promoção do conhecimento do sujeito, sua maturação e o desenvolvimento dos aspectos humanos de maneira saudável. Tratando-se da educação infantil, estas propostas são voltadas ao desenvolvimento da criança, estendendo as ações e práticas pedagógicas a procedimentos que atendam às necessidades pessoais da criança durante sua passagem pela escola, destacando o desenvolvimento afetivo, o incentivo à alimentação saudável, preservação da integridade do corpo e da mente, além de trabalhar a confiança e a segurança das crianças.

A escola de educação infantil precisa ser um espaço desafiador às crianças, que trabalhe os jogos e as brincadeiras de modo a estimular o desenvolvimento das ações e percepções humanas integralmente.

O ambiente escolar deve estar projetado para o desenvolvimento de atividades variadas que potencialize todas as habilidades da criança, com espaços para correr, ouvir histórias, criar fantasias em apresentações, descansar, entre outros, assegurando o direito da criança de ter contato direto com brinquedos e objetos que promovam ao sujeito a curiosidade, incentivando seu uso para aprimorar habilidades, superando as dificuldades e limitações das crianças.

A Educação Infantil sofreu muitas transformações até conquistar um espaço no sistema educacional brasileiro e ser reconhecida como essencial para a educação básica. Tais conquistas só terão o devido reconhecimento quando a sociedade enxergar a criança como sujeito ativo e social, valorizando a frequência das crianças nas escolas voltadas ao ensino infantil que visam o aprimoramento da cultura prévia, de modo a associá-la aos valores sociais necessários para a formação cidadã

Os espaços destinados à Educação Infantil devem atender as necessidades das crianças de maneira organizada, respeitando a faixa etária dos sujeitos, ampliando o acesso aos objetos e atividades diferenciadas de modo que a criança seja levada à assimilação da realidade social que está inserida à imaginação conquistada pela liberdade de expressão.

Os momentos de atividades diários precisam direcionar as crianças as livres movimentações corporais, concentrando o aprimoramento de suas potencialidades em atividades especificas, planejadas e organizadas previamente a fim de mudar a reorganização dos espaços, de acordo com as necessidades de aprendizagem.

As brincadeiras fazem parte do contexto infantil, ocupando boa parte de suas atividades diárias em ambientes diversificados e, o uso destas brincadeiras, pode contribuir significativamente para a apropriação de imagens e espaços, permitindo que a criança consiga relacionar-se com outras pessoas de seu meio cultural, além de agregar conhecimentos por uma aprendizagem dinâmica e divertida.

A ação de brincar deve ser estimulada nas crianças em diferentes contextos e formatos, relacionando atividades livres com brincadeiras direcionadas, propondo a ludicidade por meio do coletivo e da individualidade, de modo que a criança consiga conhecer o outro e a si mesmo.

O importante na Educação Infantil é identificar, por meio da imaginação ou jogo simbólico, as potencialidades da criança, bem como sua capacidade afetiva, criativa e racional, buscando desenvolvimentos na motricidade, linguagem, percepção e representação do meio, sempre aprimorados pela maturação da idade e pela intervenção pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. O jogo e a educação infantil. 15ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CARNEIRO, M. A. B. e DODGE, J. J. A desco-

berta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

CRAIDY C. Educação Infantil: Educação pra que te quero? 20ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. L. G. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KISHIMOTO, T.M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2014.

MACEDO, L. Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MELO, L, L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2010.

MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. 9ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: Fundamentos e métodos. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANMARTÍN, M. G. Aprendizagem através do jogo. 11ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SANTOS, S. M. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2012.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZATZ, S. Brinca comigo: tudo sobre o brincar e os brinquedos. 1ª ed. São Paulo: Marco Zero, 2007.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA: DESAFIOS, PRÁTICAS E IMPACTOS NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

HELLEN FERREIRA DE AQUINO

RESUMO

A educação socioemocional tem ganhado destaque como um dos pilares essenciais para a formação integral do sujeito no contexto escolar. Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos, desafios e práticas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar brasileiro. Fundamentado em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em autores como Goleman (1995), Gardner (1999), Damasio (2000) e Damásio (2010), o estudo discute o papel das emoções na aprendizagem, a relevância do ambiente escolar nas relações interpessoais e a necessidade de formação docente voltada ao trabalho com as emoções. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com ênfase nas contribuições da neurociência, da psicologia da educação e da pedagogia crítica. Observa-se que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais — como empatia, autorregulação, resiliência e tomada de decisão responsável — está diretamente relacionado à promoção de um clima escolar saudável e ao rendimento acadêmico dos estudantes. Além disso, a implementação de práticas pedagógicas voltadas à educação emocional exige mudanças estruturais e culturais no cotidiano escolar, demandando investimento em políticas públicas e programas de formação continuada. O artigo também discute experiências práticas exitosas em escolas públicas e privadas, além de avaliar os limites e possibilidades da avaliação dessas competências. Conclui-se que a educação socioemocional não deve ser vista como um componente isolado do currículo, mas como parte integrante de uma educação humanizadora, voltada ao desenvolvimento pleno do aluno em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e éticos. Para isso, é fundamental que haja uma articulação entre gestores, professores, famílias e políticas públicas que sustentem e promovam um trabalho contínuo, reflexivo e sistematizado com as emoções no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Socioemocional; Desenvolvimento Integral; BNCC; Competências Emocionais; Formação Docente

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade marcada por transformações aceleradas que impactam diretamente a formação de sujeitos nas dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma educação que vá além do ensino de conteúdos disciplinares, contemplando o desenvolvimento integral dos estudantes. A educação socioemocional emerge como uma resposta a esse desafio, promovendo habilidades essenciais para a vida em sociedade, como empatia, cooperação, autorregulação e tomada de decisões responsáveis (GOLEMAN, 1995; DAMÁSIO, 2010).

No Brasil, essa abordagem foi consolidada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências gerais, incluindo aquelas voltadas para o domínio emocional e relacional (BRASIL, 2017). A BNCC, ao destacar a importância de formar cidadãos autônomos, responsáveis, solidários e capazes de tomar decisões éticas, reforça a necessidade de uma educação que integre razão e emoção como dimensões complementares do desenvolvimento humano. Entre as dez competências gerais previstas no documento, várias contemplam diretamente aspectos socioemocionais, como a empatia, a cooperação, o respeito às diferenças, o autoconhecimento e o autocontrole, apontando para a urgência de uma pedagogia que considere o aluno em sua integralidade.

Essa diretriz impõe um novo olhar para o papel da escola na contemporaneidade. De espaço meramente transmissor de conteúdos, a escola passa a ser compreendida como lugar de formação cidadã e desenvolvimento pessoal. Nesse contexto, é chamada a repensar suas práticas pedagógicas, seus modelos de convivência e o papel do professor diante das necessidades emocionais dos alunos. A escola precisa deixar de tratar os aspectos emocionais como secundários ou alheios ao

processo educativo e passar a reconhecê-los como centrais na constituição dos sujeitos e na qualidade das aprendizagens.

Esse redirecionamento implica mudanças profundas na organização curricular, nos métodos de ensino e nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. A convivência escolar torna-se parte integrante do currículo, e os conflitos interpessoais passam a ser encarados como oportunidades educativas. O professor, por sua vez, assume não apenas a função de mediador do conhecimento, mas também de facilitador de experiências de escuta, empatia e expressão emocional. Para isso, é essencial que receba formação adequada, que lhe permita compreender o funcionamento emocional dos estudantes, acolher suas fragilidades e criar um ambiente seguro e respeitoso, onde todos possam se desenvolver de forma plena.

Assim, ao alinhar-se às diretrizes da BNCC, a escola brasileira é convidada a construir um projeto educativo comprometido com a formação de sujeitos críticos, sensíveis e emocionalmente equilibrados, capazes de atuar com responsabilidade em um mundo plural, complexo e em constante transformação.

Este artigo propõe-se a analisar a relevância da educação socioemocional no ambiente escolar brasileiro, destacando os desafios de sua implementação, as práticas que favorecem seu desenvolvimento e os impactos positivos no rendimento e na convivência escolar. Fundamentado em uma abordagem teórica e qualitativa, o estudo percorre desde os fundamentos conceituais da educação emocional até sua inserção no currículo, considerando o papel das políticas públicas e das formações docentes nesse processo. A partir de um levantamento bibliográfico e documental, propõe-se uma reflexão crítica sobre o papel da escola na promoção de competências que ultrapassam o domínio cognitivo, visando à formação de cidadãos mais conscientes de si e do outro.

DESENVOLVIMENTO

A preocupação com as emoções no processo educativo não é recente. Desde a Antiguidade, pensadores como Aristóteles já discutiam a importância do equilíbrio emocional para a vida ética e social. Em sua obra “Ética a Nicômaco”, o filósofo grego destacava que a virtude está no meio termo entre os extremos das paixões, sendo o domínio das emoções — como a raiva, o medo ou o prazer — fundamental para a formação do caráter e para a convivência harmoniosa em sociedade. Para ele, a educação não deveria se limitar à razão, mas deveria moldar também os sentimentos, de modo a orientar os indivíduos à vida virtuosa e ao bem comum.

Ao longo da história, no entanto, a tradição ocidental, fortemente influenciada pelo pensamento cartesiano, impôs uma cisão entre razão e emoção, atribuindo primazia à racionalidade como única via legítima para o conhecimento e para a formação humana. Durante séculos, essa dicotomia repercutiu nas práticas pedagógicas, que passaram a valorizar exclusivamente o desenvolvimento cognitivo, relegando as dimensões afetivas e subjetivas a um segundo plano, muitas vezes consideradas obstáculos à aprendizagem ou manifestações da irracionalidade. Nesse modelo, o aluno ideal era aquele disciplinado, obediente e emocionalmente neutro — uma concepção que ainda ecoa em muitas práticas escolares contemporâneas.

Foi apenas nas últimas décadas do século XX que essa visão começou a ser amplamente questionada por diferentes áreas do conhecimento, em especial pela psicologia, pela neurociência e pelas ciências da educação. O avanço dos estudos sobre o funcionamento do cérebro e o impacto das emoções na aprendizagem trouxe novas evidências sobre a indissociabilidade entre o sentir e o pensar. Autores como Antonio Damásio (2000) demonstraram, com base em pesquisas neurocientíficas, que as emoções não apenas influenciam os processos cognitivos, mas são parte constitutiva deles. Em sua crítica à tradição racionalista, Damásio afirma que "não somos máquinas pensantes que sentem, mas sim máquinas sentimentais que pensam", revelando o papel organizador e funcional das emoções na tomada de decisões, na memória, na atenção e na aprendizagem.

Da mesma forma, Daniel Goleman (1995), ao popularizar o conceito de inteligência emocional, deu visibilidade à ideia de que a capacidade de identificar, compreender e manejar as próprias emoções e as dos outros é tão essencial para o sucesso pessoal, aca-

dêmico e profissional quanto o domínio de habilidades intelectuais tradicionais. A proposta de Goleman dialoga diretamente com os estudos de Howard Gardner (1999) sobre as inteligências múltiplas, especialmente no reconhecimento da inteligência interpessoal e intrapessoal como formas legítimas e fundamentais de saber. Esses aportes teóricos contribuíram para uma nova compreensão do ser humano como um sujeito integral, cujas emoções, afetos e vínculos sociais influenciam diretamente sua capacidade de aprender e de se desenvolver em todas as esferas da vida.

Essa virada epistemológica teve impacto direto sobre a pedagogia e as políticas educacionais. Ao reconhecer que as emoções não são um obstáculo à aprendizagem, mas sim um elemento estruturante do processo educacional, abriu-se espaço para uma concepção mais ampla e humanizadora da escola. A partir disso, surgiram propostas que valorizam o ambiente escolar como espaço de construção de vínculos afetivos, de escuta, de cuidado mútuo e de desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais. Tais mudanças vêm progressivamente sendo incorporadas às discussões sobre currículo, formação docente e práticas pedagógicas, culminando, no Brasil, com a inclusão formal dessas competências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Portanto, o reconhecimento das emoções como componentes essenciais da experiência educativa representa não apenas uma atualização das práticas escolares, mas uma revalorização de concepções ancestrais sobre o papel formativo dos afetos na construção do ser humano ético, sensível e social. Recolocar as emoções no centro da educação é, antes de tudo, um gesto de reconciliação com a complexidade do sujeito que aprende — um ser que pensa, sim, mas que também sente, sofre, se alegra, se relaciona e se transforma continuamente em contato com o outro e com o mundo.

A noção de inteligência emocional, popularizada por Daniel Goleman (1995), ampliou o conceito tradicional de inteligência, até então fortemente baseado em habilidades lógico-matemáticas e linguísticas, conforme sugerido por testes de QI. Inspirado nas ideias de Howard Gardner (1999) sobre as inteligências múltiplas, Goleman propôs que a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as dos outros é igualmente essencial para o sucesso pessoal, acadêmico e profissional.

A partir dessa mudança de paradigma, diversas abordagens educacionais passaram a incorporar práticas voltadas ao fortalecimento das competências socioemocionais. Nos Estados Unidos, iniciativas como o CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) consolidaram um conjunto de competências amplamente reconhecidas, tais como: autoconhecimento, autorregulação, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável (CASEL, 2020).

No contexto brasileiro, o debate sobre educação socioemocional ganhou força nos anos 2010, culminando com a inserção dessas competências na BNCC, que passou a vigorar como diretriz obrigatória para o currículo da Educação Básica. A BNCC define dez competências gerais, sendo várias delas de natureza socioemocional, como a empatia, o respeito à diversidade, o pensamento crítico e a resolução de conflitos (BRASIL, 2017).

É importante destacar que a educação socioemocional não se resume a atividades pontuais sobre sentimentos ou valores. Trata-se de uma proposta pedagógica abrangente, que deve perpassar o currículo, as práticas docentes, a gestão escolar e o próprio projeto político-pedagógico das instituições de ensino (OLIVEIRA, 2021).

A incorporação das competências socioemocionais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco na educação brasileira, pois reconhece oficialmente a importância do desenvolvimento integral do aluno. Publicada em 2017, a BNCC estabelece que o ensino deve promover, além do domínio de conhecimentos acadêmicos, habilidades que envolvem o convívio social, o equilíbrio emocional e a ética nas relações. As dez competências gerais elencadas no documento incluem elementos como o exercício da empatia, a valorização da diversidade e o autocuidado, aspectos intimamente relacionados à formação socioemocional (BRASIL, 2017).

Essa inserção exige uma mudança de paradigma na cultura escolar, historicamente

centrada em conteúdos disciplinares e na avaliação cognitiva. A escola passa a ser convocada a trabalhar com a subjetividade dos estudantes, reconhecendo que o aprendizado ocorre em um sujeito integral, que sente, interage, se frustra e se relaciona. Essa visão rompe com a fragmentação entre razão e emoção, tão presente nos modelos pedagógicos tradicionais, e propõe uma educação mais humanizada e contextualizada.

Nesse processo, a neurociência tem desempenhado um papel importante ao evidenciar como as emoções influenciam diretamente os processos de atenção, memória e tomada de decisão. Estudos de Antonio Damásio (2000; 2010) mostram que as emoções não são opostas à racionalidade, mas componentes essenciais para o funcionamento cognitivo saudável. A aprendizagem, segundo ele, é um fenômeno que mobiliza o corpo e a mente, estando profundamente entrelaçada à dimensão afetiva. Isso implica dizer que alunos emocionalmente equilibrados tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior engajamento nas atividades escolares e relações interpessoais mais saudáveis.

As evidências neurocientíficas reforçam, portanto, a urgência de incluir estratégias pedagógicas que estimulem o reconhecimento e a regulação das emoções. No entanto, essa tarefa encontra um de seus maiores obstáculos na formação dos professores. Muitos educadores não receberam, em sua trajetória acadêmica, subsídios teóricos e práticos para lidar com as emoções na sala de aula — tanto as suas quanto as dos alunos. A formação docente, ainda marcada por uma abordagem tecnicista e conteudista, carece de espaços que promovam o autoconhecimento, a escuta empática e a compreensão das dimensões emocionais do processo de ensinar e aprender (ZABALZA, 2014).

Além disso, o cotidiano escolar, permeado por cobranças, metas e desafios estruturais, muitas vezes impede o professor de adotar práticas mais sensíveis e reflexivas. Não se pode exigir que ele desenvolva habilidades socioemocionais em seus alunos se ele próprio não dispõe de condições emocionais e institucionais adequadas para cuidar de si. É nesse sentido que programas de formação continuada voltados para o desenvolvimento das competências emocionais dos educadores tornam-se fundamentais.

Diversas iniciativas têm buscado suprir essa lacuna por meio de oficinas, grupos reflexivos e formação em serviço. Essas experiências costumam valorizar a troca de vivências, o acolhimento das dificuldades emocionais e o fortalecimento de estratégias de regulação afetiva. Quando o professor se reconhece como sujeito emocional e aprende a manejar suas reações, torna-se mais apto a criar vínculos positivos com os alunos e a promover um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante.

Nesse ambiente, práticas pedagógicas inovadoras podem ser implementadas com mais eficácia. As metodologias ativas, por exemplo, ao favorecerem a autonomia do estudante e a cooperação entre pares, contribuem para o desenvolvimento de competências como empatia, escuta, responsabilidade e colaboração. Projetos interdisciplinares, rodas de conversa, mediação de conflitos, dramatizações e narrativas autobiográficas são recursos que possibilitam a articulação entre conteúdos escolares e vivências emocionais, promovendo aprendizagens mais significativas.

A construção de um ambiente escolar acolhedor, por sua vez, é condição indispensável para o florescimento dessas práticas. Quando a escola valoriza o diálogo, estabelece regras claras de convivência, reconhece a diversidade e combate o preconceito, ela cria um território propício ao desenvolvimento emocional dos sujeitos que ali convivem. Relações baseadas no respeito, na confiança e no cuidado promovem um sentimento de pertencimento que favorece não apenas o bem-estar, mas também a motivação para aprender (FERREIRA; ALMEIDA, 2018).

A avaliação das competências socioemocionais, embora seja um tema delicado, também precisa ser considerada. Diferentemente das avaliações tradicionais, que se baseiam em testes objetivos e notas numéricas, a avaliação das habilidades emocionais exige instrumentos mais qualitativos e formativos. Portfólios reflexivos, autoavaliações, observações e registros pedagógicos são exemplos de práticas avaliativas que respeitam a singularidade do sujeito e sua trajetória de desenvolvimento.

Importa destacar que o objetivo da avaliação nesse campo não deve ser a mensuração padronizada de comportamentos, mas sim a valorização dos progressos individuais, a identificação de necessidades e o planejamento de intervenções pedagógicas mais efetivas. A escuta atenta, o feedback construtivo e o acompanhamento contínuo são pilares para uma avaliação ética e comprometida com o crescimento pessoal dos estudantes (ROSA; FAVORETTO, 2020).

Diversos estudos de caso têm evidenciado os impactos positivos da educação socioemocional quando implementada de forma sistemática e comprometida. Escolas que integram essas práticas ao seu projeto pedagógico relatam melhorias no clima institucional, na autoestima dos alunos, na resolução de conflitos e até nos índices de rendimento escolar. Experiências como o Programa Compasso (São Paulo), o Projeto Trilhas do Sentir (Curitiba) e o Programa Semente (nacional) são exemplos de como é possível trabalhar as emoções de forma estruturada e eficaz no cotidiano escolar.

Essas experiências mostram que é possível formar alunos mais conscientes de si e do outro, mais resilientes diante das adversidades e mais preparados para lidar com os desafios do século XXI. No entanto, os resultados positivos dependem de investimentos contínuos, da articulação entre os diferentes atores da comunidade escolar e do respaldo de políticas públicas que assegurem condições materiais e humanas para o desenvolvimento dessas ações.

A promoção da educação socioemocional exige, portanto, uma mudança cultural que ultrapassa a sala de aula. Não se trata apenas de introduzir novas atividades ou conteúdos no cotidiano escolar, mas de transformar profundamente a concepção de educação vigente, historicamente marcada por uma valorização quase exclusiva do desempenho acadêmico e da racionalidade instrumental. Essa transformação requer que toda a estrutura do sistema educacional — da formação docente à elaboração de políticas públicas — esteja orientada para o desenvolvimento integral dos sujeitos, reconhecendo que as competências emocionais são tão fundamentais quanto as cognitivas para a vida em sociedade.

A mudança começa na formação inicial dos professores, que tradicionalmente tem sido voltada para a transmissão de conteúdos disciplinares, muitas vezes desconsiderando a complexidade emocional envolvida no ato de educar. É imprescindível que os cursos de licenciatura e pedagogia incluam disciplinas que abordem o desenvolvimento socioemocional, a escuta ativa, a regulação das emoções e a construção de relações empáticas em contextos educativos. O professor, enquanto agente central do processo formativo, deve ser capacitado não apenas tecnicamente, mas também emocionalmente, de modo que se reconheça como sujeito sensível, reflexivo e responsável pela criação de um ambiente de aprendizagem afetivamente saudável.

Além da formação, a reformulação curricular deve assegurar que as competências socioemocionais não sejam tratadas de forma marginal ou fragmentada, mas integradas de maneira transversal a todas as áreas do conhecimento. Isso implica, por exemplo, que a resolução de conflitos, o trabalho em equipe, a empatia e a comunicação assertiva sejam promovidos tanto em aulas de Língua Portuguesa quanto em Matemática ou Ciências. A abordagem transversal exige planejamento pedagógico intencional, apoio institucional e a superação da dicotomia entre conteúdos e valores, ainda presente em muitas práticas escolares.

Do mesmo modo, as práticas avaliativas precisam ser revistas para contemplar não apenas o domínio de saberes acadêmicos, mas também os avanços individuais no campo emocional. Avaliar competências socioemocionais não significa quantificá-las em notas ou padrões rígidos, mas desenvolver estratégias qualitativas, dialógicas e processuais, que permitam ao estudante reconhecer suas conquistas subjetivas, identificar suas dificuldades relacionais e estabelecer metas pessoais de aprimoramento. Autoavaliações, portfólios, registros reflexivos e devolutivas dialogadas são instrumentos potentes nesse processo, pois promovem o protagonismo do aluno sobre sua trajetória de desenvolvimento.

Paralelamente, torna-se essencial a criação de políticas públicas integradas que valorizem a saúde mental e o bem-estar emocio-

nal de toda a comunidade escolar. Essa valorização não pode ocorrer de forma pontual ou isolada, mas deve compor um projeto estruturado, contínuo e com respaldo legal e orçamentário. As políticas educacionais precisam assumir, de forma clara e prioritária, que a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes só são possíveis quando se garantem condições emocionais mínimas para o florescimento pessoal e coletivo. Nesse sentido, a promoção da saúde mental deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre Estado, escola, profissionais da educação, famílias e comunidade.

Isso implica investimentos concretos na estrutura das unidades escolares, a começar pela presença de profissionais especializados, como psicólogos escolares e assistentes sociais, que atuem diretamente com os estudantes, professores e famílias, oferecendo escuta, orientação e apoio contínuo. Esses profissionais não devem ser considerados acessórios ou complementares à equipe pedagógica, mas sim parte integrante da política educacional, reconhecidos por sua contribuição essencial na mediação de conflitos, no fortalecimento dos vínculos comunitários e na promoção de estratégias de cuidado coletivo. A aprovação da Lei nº 13.935/2019, que prevê a inserção desses profissionais na rede pública de ensino, representa um importante passo nessa direção, mas sua efetiva implementação ainda é um desafio em muitos municípios e estados brasileiros.

Além disso, as políticas públicas precisam investir na ampliação de programas de convivência ética e prevenção da violência, que abordem temas como bullying, racismo, homofobia, sexismo e outras formas de exclusão. A convivência democrática não é um dado espontâneo das relações humanas; ela precisa ser ensinada, vivida e constantemente revisitada, o que requer espaços institucionais de diálogo, escuta e negociação dentro da escola. Projetos de mediação de conflitos, assembleias escolares, comissões de estudantes e pactos de convivência são exemplos de práticas que podem ser institucionalizadas por meio de diretrizes políticas claras, respaldadas por formações específicas e materiais de apoio.

Outro ponto essencial diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação, que deve incluir, de forma estruturada, conteúdos relacionados à saúde mental, competências socioemocionais, comunicação não violenta, escuta ativa, práticas restaurativas e outras metodologias de cuidado. Não basta apenas responsabilizar os docentes por promover a educação emocional se o próprio sistema não os prepara nem os apoia emocionalmente para essa missão. As formações precisam ir além de conteúdos teóricos e alcançar a dimensão experiencial, oferecendo aos educadores espaços de acolhimento, reflexão e troca entre pares, onde possam reconhecer suas emoções, desenvolver estratégias de enfrentamento ao estresse e aprimorar suas capacidades relacionais.

A produção e difusão de materiais pedagógicos que favoreçam o trabalho com as emoções também deve ser estimulada por meio de editais, centros de formação e parcerias com universidades. Livros, jogos, filmes, plataformas digitais e cadernos pedagógicos que abordem temas como empatia, autoconhecimento, cooperação e resolução de conflitos devem estar à disposição dos professores como parte do material estruturante das escolas. Além disso, é fundamental que esses materiais dialoguem com a diversidade cultural e social do país, refletindo as múltiplas infâncias, juventudes e territórios que compõem a realidade escolar brasileira. Adicionalmente, as políticas educacionais voltadas à educação socioemocional não podem operar de forma isolada, sob risco de se tornarem ineficazes ou desarticuladas com outras necessidades dos estudantes. É necessário que elas estejam integradas a políticas públicas de saúde, cultura, assistência social, segurança alimentar e proteção à infância e adolescência. A intersetorialidade é, nesse sentido, condição indispensável para a construção de redes efetivas de cuidado, especialmente nos territórios mais vulneráveis, onde os efeitos da desigualdade social tendem a afetar com maior intensidade o equilíbrio emocional e a capacidade de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Nos territórios periféricos e marcados por violações de direitos, a escola muitas vezes representa o único espaço de proteção

social e emocional para os estudantes. Por isso, é papel do Estado garantir que essas instituições estejam equipadas e apoiadas para cumprir essa função ampliada, que vai muito além do ensino formal. Isso significa garantir recursos financeiros, apoio técnico, pessoal qualificado e articulação com serviços de saúde mental, conselhos tutelares, CRAS, CAPSij e demais equipamentos da rede de proteção.

Em última instância, a criação de políticas públicas para a promoção da educação socioemocional e da saúde mental no ambiente escolar deve ser orientada por princípios de equidade, justiça social e cuidado com a vida. Não se trata apenas de melhorar índices de rendimento ou comportamento, mas de assegurar que todos os sujeitos — estudantes, professores, gestores e famílias — tenham direito a um ambiente educativo afetivamente saudável, intelectualmente desafiador e eticamente comprometido com a dignidade humana.

Trata-se, enfim, de um projeto coletivo de transformação educativa que exige vontade política, compromisso institucional e engajamento ético dos profissionais da educação. Promover a educação socioemocional significa reconhecer que não há aprendizagem significativa sem vínculo, sem acolhimento, sem escuta, sem cuidado. Ao valorizar o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, a escola se reafirma como um espaço de humanização e justiça social, capaz de formar sujeitos mais preparados para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo de maneira ética, empática e responsável.

CONCLUSÃO

A inserção da educação socioemocional no cotidiano escolar representa um avanço significativo na concepção de uma escola que educa para além do conteúdo, promovendo o desenvolvimento integral de seus estudantes. Diante dos desafios contemporâneos — como o aumento dos transtornos emocionais entre crianças e adolescentes, a intensificação da violência simbólica e a fragilidade das relações interpessoais —, torna-se cada vez mais urgente que a escola assuma sua responsabilidade também como espaço de escuta, acolhimento e construção de vínculos saudáveis.

Trabalhar com as emoções não significa abandonar o ensino dos conteúdos tradicionais, mas compreendê-los à luz das experiências humanas que os atravessam. Alunos emocionalmente equilibrados aprendem melhor, convivem melhor e tornam-se adultos mais éticos, empáticos e críticos. Entretanto, para que isso se concretize, é fundamental que a formação docente, as práticas pedagógicas, os currículos e a gestão escolar caminhem na mesma direção, promovendo um ambiente verdadeiramente propício ao florescimento das competências socioemocionais.

A escola precisa ser o espaço onde se aprende a conviver, a escutar, a lidar com frustrações e a celebrar conquistas coletivas. Esses aprendizados não acontecem apenas nos livros ou nas avaliações formais, mas sobretudo nas experiências cotidianas, nos intervalos, nas conversas, nos conflitos e nas trocas entre professores, alunos e toda a comunidade escolar. É nesse convívio diário que se constroem valores como empatia, respeito, cooperação e solidariedade — pilares indispensáveis para a formação de cidadãos éticos e conscientes de seu papel no mundo.

Ao reconhecer a potência da educação emocional, abre-se a possibilidade de formar sujeitos mais conscientes de si, mais abertos ao outro e mais preparados para os desafios sociais, profissionais e existenciais que os aguardam. Isso significa preparar o aluno não apenas para prestar vestibulares ou alcançar metas de desempenho, mas para enfrentar a vida com equilíbrio, autoconfiança e sensibilidade. A inteligência emocional, nesse sentido, torna-se uma ferramenta essencial para a construção de relações mais humanas e saudáveis, seja no trabalho, na família ou na sociedade em geral.

Educar o coração, portanto, é tão essencial quanto educar a mente. Um aluno que aprende a lidar com seus sentimentos, a reconhecer suas emoções e a se colocar no lugar do outro, torna-se um agente ativo de transformação, capaz de contribuir para ambientes mais justos, pacíficos e cooperativos. Essa educação afetiva, longe de ser um adendo ao currículo, deve estar integrada à prática pedagógica como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

E essa tarefa deve ser assumida por todos que acreditam em uma educação transformadora, humana e afetivamente comprometida com o futuro. Não basta delegar essa responsabilidade a disciplinas isoladas ou a projetos temporários. É preciso que toda a comunidade escolar — professores, gestores, funcionários, estudantes e famílias — esteja envolvida na construção de uma cultura escolar que valorize as emoções, o diálogo e a escuta sensível. Só assim será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, acolhedora e formadora de seres humanos inteiros: com pensamento crítico, mas também com coração pulsante, capazes de transformar a si mesmos e o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 30 abr. 2025.

CASEL – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. What is SEL? 2020. Disponível em: https://casel.org/what-is-sel/. Acesso em: 30 abr. 2025.

DAMÁSIO, A. R. O Erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. R. Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FERREIRA, V. S.; ALMEIDA, L. S. Ambiente Escolar Positivo e Desenvolvimento Socioemocional. Revista Educação em Foco, v. 23, n. 2, p. 45-59, 2018.

GARDNER, H. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

OLIVEIRA, M. C. Educação Socioemocional na escola pública: possibilidades e desafios. São Paulo: Cortez, 2021.

ROSA, A. M.; FAVORETTO, C. A. Avaliação das competências socioemocionais na escola: perspectivas e limites. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250035, 2020.

ZABALZA, M. A. Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

RESUMO:
Este estudo investiga o papel fundamental da poesia na formação de leitores no ensino fundamental, buscando compreender de que maneira a introdução da literatura poética contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura entre os estudantes. Por meio de uma pesquisa-ação realizada em uma turma de escola fundamental, a investigação focaliza práticas pedagógicas que incorporam diferentes formas e estilos de poesia, com o intuito de engajar os alunos e favorecer a construção de um vínculo afetivo com a leitura. Os resultados indicam que a leitura e a interpretação poética promovem o despertar do interesse dos alunos, estimulam suas emoções e ampliam sua percepção sobre o mundo, ao mesmo tempo em que fortalecem a oralidade e a expressão verbal. A presença da poesia no ambiente escolar revela-se essencial para estimular o hábito da leitura, incentivando a curiosidade e o desejo de explorar novos textos, temas e linguagens literárias. O estudo evidencia também a importância do papel ativo do educador como mediador desse processo, ao criar estratégias que aproximem a poesia dos alunos de maneira acessível, criativa e significativa. Essa mediação pedagógica contribui para o fortalecimento do gosto pela leitura e para o desenvolvimento de competências leitoras mais críticas e reflexivas. A pesquisa reforça, portanto, a necessidade de valorizar a poesia no currículo do ensino fundamental como instrumento capaz de promover o prazer pela leitura, a formação integral dos estudantes e a construção de uma identidade leitora mais sólida e diversificada.
PALAVRAS-CHAVE: poesia; formação de leitores; ensino fundamental; práticas pedagógicas; desenvolvimento da leitura.

INTRODUÇÃO

A leitura é um aspecto crucial para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, oferecendo não apenas aprendizado e entretenimento, mas também crescimento emocional. Nesse cenário, a poesia se destaca como uma forma única de linguagem, que combina sonoridade, musicalidade, ritmos e rimas, tornando a experiência de leitura envolvente e gratificante. Através da poesia, a realidade é transformada, revelando beleza e emoção, e contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção dos leitores.

Este estudo tem como objetivo principal investigar a importância da poesia na formação de leitores no ensino fundamental. Busca estabelecer a relação entre a motivação e o hábito da leitura poética, analisar o papel da escola como incentivadora desse hábito e reconhecer a importância da poesia na prática pedagógica, tornando a leitura uma atividade prazerosa. Além disso, pretende promover o incentivo à leitura apreciativa e interpretativa das poesias de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de compreender como a poesia pode contribuir para a formação de leitores mais engajados e críticos. A leitura poética tem o potencial de despertar múltiplos sentidos e ampliar a percepção dos alunos, oferecendo uma experiência rica e diversificada. A pesquisa visa demonstrar que a poesia não apenas enriquece o vocabulário e a expressão dos alunos, mas também promove uma abordagem mais reflexiva e emocional em relação à leitura.

O problema central desta pesquisa é compreender de que maneira a poesia pode auxiliar os alunos do ensino fundamental a se tornarem leitores efetivos e conscientes. A investigação busca responder à questão: "De que forma a poesia pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de leitura e se tornarem leitores mais engajados?"

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa-ação em uma turma de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, com atividades práticas centradas nas poesias de Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. A pesquisa envolveu a análise das práticas pedagógicas relacionadas à leitura poética e a avaliação do impacto dessas práticas na motivação e no desenvolvimento dos alunos como leitores.

Este estudo, portanto, oferece uma visão abrangente sobre a influência da poesia no processo de formação de leitores e a importância de sua inclusão no cotidiano escolar, mostrando como o contato com a poesia pode enriquecer a experiência de leitura e contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos.

LITERATURA NA SALA DE AULA

A importância da leitura na formação do pensamento critico

A leitura não se restringe à simples decodificação de símbolos; ela envolve a interpretação ativa de um conjunto de informações, permitindo que o sujeito compreenda o texto de maneira profunda. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p. 51) ressaltam que "a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc." Este processo é essencial para o desenvolvimento do raciocínio crítico e da capacidade de interpretação, como destacado pelos PCNs (2001, p. 54), que enfatizam a importância da leitura para a formação de um pensamento mais complexo e analítico.

Além disso, a leitura é uma prática que promove a construção de uma visão de mundo mais abrangente e diversificada. Ao expor os leitores a diferentes culturas, perspectivas e experiências, a leitura estimula a empatia e a compreensão intercultural. Através da leitura, os indivíduos têm a oportunidade de explorar realidades distintas das suas, ampliando seus horizontes e desenvolvendo uma capacidade maior de lidar com a diversidade e as complexidades do mundo contemporâneo. Isso contribui significativamente para a formação de cidadãos mais informados e tolerantes.

A promoção da leitura, especialmente em um ambiente escolar, deve ser vista como um esforço contínuo e multifacetado. É fundamental que os educadores criem estratégias que não apenas incentivem o hábito da leitura, mas também tornem o processo envolvente e significativo. Atividades como discussões em grupo, projetos interativos e a integração de diferentes mídias podem enriquecer a experiência de leitura e ajudar os alunos a desenvolver um amor duradouro pelos livros. O papel dos educadores é, portanto, crucial na criação de um ambiente que valorize e celebre a leitura como uma ferramenta essencial para o crescimento pessoal e intelectual.

Em última análise, a leitura é um pilar essencial para a educação e o desenvolvimento pessoal. Ela não só facilita o acesso ao conhecimento, mas também fomenta habilidades cognitivas e emocionais que são vitais para o sucesso acadêmico e pessoal. Investir em práticas que promovam a leitura desde os primeiros anos de escolaridade é investir no futuro dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais informada e crítica.

Dessa forma, a leitura vai além da decodificação de palavras; ela é uma ferramenta para a construção de significados, estimulando a imaginação, a reflexão e a criação de novas interpretações. É através dela que a criança explora o mundo, desenvolvendo habilidades críticas e criativas que são fundamentais para seu crescimento pessoal e intelectual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que um leitor competente é aquele que, de forma autônoma, é capaz de selecionar, dentre os textos disponíveis socialmente, aqueles que atendem às suas necessidades pessoais. Esse leitor utiliza estratégias de leitura adequadas para abordar os textos de maneira a satisfazer essas necessidades (PCNs, 2001, p. 54).

A leitura é uma atividade fundamental para a condição humana, uma habilidade que deve ser adquirida nos anos iniciais e praticada de diversas formas. Ela é realizada com diferentes objetivos, como compreender, explorar o mundo imaginário, buscar prazer ou curiosidade, e resolver problemas. Nesse contexto, o leitor torna-se um participante ativo na construção e reconstrução de si mesmo e da sociedade.

Freire (1993) sublinha a relevância da leitura ao refletir sobre sua própria experiência de leitura de mundo. Ele recorda suas memórias de infância, quando teve seu primeiro contato com a leitura, evidenciando como essa experiência moldou sua visão e compreensão do mundo.

Freire reflete sobre a importância do ato de

ler, afirmando: "Eu me senti levado – e até gostosamente – a 'reler' momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo" (1993, p. 11).

A leitura ganha ainda mais relevância na vida de um indivíduo quando ele desenvolve o hábito de ler, o que deve inicialmente ser uma experiência prazerosa, capaz de despertar o interesse por essa jornada repleta de novas descobertas. Desde os primeiros anos, é crucial que a leitura seja abordada de maneira envolvente e estimulante, para que as crianças criem uma conexão positiva com o ato de ler. Isso pode ser alcançado por meio de práticas que incluam a leitura compartilhada, contação de histórias e a exploração de diferentes gêneros literários. Criar um ambiente que valorize a leitura e ofereça acesso a uma variedade de livros pode transformar a leitura em uma atividade desejada e esperada.

Para que o prazer pela leitura se inicie, é essencial promover uma interação com os textos tanto na escola quanto em casa, no ambiente familiar, incentivando a curiosidade e o desejo de ler na criança. O papel dos educadores e dos pais é fundamental nesse processo. Na escola, os professores devem incorporar atividades que tornem a leitura divertida e significativa, como projetos criativos e discussões sobre livros lidos. Em casa, a criação de um espaço de leitura acolhedor e a participação ativa dos pais na escolha de livros podem reforçar o hábito e a paixão pela leitura. Esse suporte contínuo é vital para que as crianças se sintam motivadas a explorar o mundo dos livros.

Embora todas as formas de leitura sejam valiosas, a linguagem literária se destaca por sua riqueza, e o gênero poético, em particular, pode ser um caminho promissor para a construção de um futuro melhor. A leitura de poesia não só estimula a imaginação e a fantasia das crianças, mas também favorece o desenvolvimento da criatividade e a busca pela identidade. A poesia, com sua capacidade de expressar emoções e ideias de maneira única e artística, proporciona aos jovens leitores a oportunidade de refletir sobre a vida de forma mais profunda. Além disso, a prática da leitura poética pode fomentar a empatia e a compreensão dos sentimentos e experiências dos outros, ampliando o horizonte emocional dos leitores e contribuindo para uma formação mais completa e enriquecedora.

A IMPORTÂNCIA DA POESIA NA EDUCAÇÃO: SENSIBILIZAÇÃO, CRIATIVIDADE E CONHECIMENTO

A poesia vai além de um simples texto; ela é a tradução das emoções desconhecidas e a arte de brincar com as palavras. Trata-se de uma esfera frequentemente pouco compreendida, que muitas vezes busca transmitir significados nas sutilezas dos versos, despertando sensibilidade e demandando cultivo. O contato com a poesia não só promove o prazer da leitura de textos poéticos, mas também estimula a criação de poemas próprios. A prática poética contribui para uma compreensão mais profunda da realidade, aumenta a familiaridade com a linguagem sofisticada da literatura e enriquece a percepção.

Além disso, a imersão na poesia pode servir como um catalisador para o desenvolvimento de habilidades críticas e analíticas, pois a interpretação dos versos requer atenção aos detalhes e uma análise cuidadosa das escolhas linguísticas. Este processo de decifração dos significados e nuances poéticas permite que os leitores se tornem mais adeptos na identificação e apreciação de outras formas de expressão literária e artística. A experiência contínua com a poesia pode, assim, cultivar uma mente mais criativa e sensível, aberta a novas formas de pensar e sentir, e preparar os leitores para uma vida enriquecida pela apreciação das complexidades da linguagem e da experiência humana.

Conforme Paz (1982, p. 15) observa, a poesia desempenha um papel crucial nesse processo de enriquecimento da experiência literária e emocional.

A poesia representa conhecimento, salvação, poder e abandono. É uma atividade capaz de transformar o mundo e é revolucionária por sua própria natureza. Expressa a história de raças, nações e classes sociais, desafiando a história ao resolver todos os conflitos objetivos dentro de seu âmbito,

permitindo ao ser humano a consciência de ser mais do que uma mera passagem. Ela é fruto tanto do acaso quanto do cálculo, uma arte de expressão superior que se origina de uma linguagem primitiva. "o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal." (PAZ, 1982, p. 15).

Neste contexto, destaca-se a importância da poesia para o autoconhecimento do indivíduo, uma vez que a linguagem poética se revela como um dos instrumentos didáticos mais adequados para apresentar o mundo e a cultura humana às crianças, contribuindo assim para sua formação cultural e pessoal. A interação com textos poéticos não só enriquece a experiência literária dos alunos, mas também os ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica da realidade ao seu redor. Através da poesia, as crianças têm a oportunidade de explorar emoções, pensamentos e experiências que talvez não encontrariam em outros tipos de leitura, criando uma conexão mais rica e significativa com o conteúdo literário.

Entretanto, apesar de sua relevância para a construção de conhecimento, observamos que a leitura de poesias, em particular, é pouco abordada nas aulas de língua portuguesa. O incentivo à leitura poética frequentemente fica em segundo plano no contexto escolar, pois muitos professores optam por tratar de temas considerados "mais importantes". Como afirma Pinheiro (2007, p. 17), "De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula." No entanto, todos os educadores reconhecem a importância e a influência que a poesia tem em nossas vidas e na formação de leitores competentes e cidadãos mais críticos. Assim, abordar e trabalhar com poesia em sala de aula não significa tratar de assuntos menos relevantes; pelo contrário, representa um olhar mais verdadeiro e profundo sobre a realidade.

A crise da leitura de poesias nas escolas ocorre principalmente porque muitos alunos não têm o hábito de ler poemas, o que dificulta a motivação por parte dos educadores. Vários fatores contribuem para essa situação: lacunas na formação dos professores, falta de prática com a leitura poética e uma abordagem empobrecida da poesia nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Portanto, é crucial que a escolha do poema e sua abordagem sejam feitas com cuidado. Pinheiro (2007, p. 20) observa que "é evidente que vale a pena trabalhar a poesia em sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção de antologias." Além disso, Pinheiro (2007, p. 21) acrescenta que "bons poemas, oferecidos constantemente (imaginemos pelo menos uma vez por semana), mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível."

A introdução cuidadosa da poesia nas aulas pode transformar a percepção dos alunos sobre esse gênero literário. Para alcançar esse objetivo, é necessário que os professores sejam proativos na seleção de poemas que ressoem com as experiências e interesses dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem que valorize a expressão pessoal e a criatividade. Adicionalmente, os educadores devem fomentar discussões abertas sobre os temas e emoções presentes nos poemas, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda e pessoal da literatura poética. Essa abordagem não apenas melhora a apreciação da poesia, mas também contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e reflexão dos estudantes.

Além disso, a promoção da leitura poética nas escolas pode ter um impacto positivo duradouro na formação dos alunos como leitores e pensadores críticos. Ao integrar a poesia de forma consistente e significativa no currículo, os educadores podem estimular o gosto pela leitura e criar uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades literárias ao longo da vida. A valorização da poesia como uma parte essencial da educação literária ajudará a garantir que os alunos se tornem leitores mais proficientes e engajados, capazes de apreciar a riqueza e a diversidade da literatura em todas as suas formas. Portanto, investir no ensino da poesia é um passo fundamental para promover um ambiente educacional mais enriquecedor e transformador.

Portanto, é fundamental que o educador leve a poesia ao encontro do aluno, promovendo o hábito da leitura e despertando interesses de acordo com as curiosidades da turma. O papel do educador é essencial na formação de leitores, como enfatiza Abramovich (1997). De acordo com Fleck (2003, p. 56), a formação de leitores requer uma abordagem cuidadosa e sistemática.

É responsabilidade do professor estimular nos alunos uma atitude positiva em relação à poesia. Como não é possível transmitir algo que não se sente, o professor deve compartilhar com os alunos seu verdadeiro sentimento pela poesia, demonstrando sua própria capacidade de sentir e compreender a intenção poética de forma genuína (Fleck, 2003, p. 56).

Assim, é essencial que o professor tenha o hábito de ler poemas para transmitir seu interesse aos alunos durante a leitura. Esse contato com a poesia deve ser seguido de estímulos à leitura de poesias, recitais e atividades que promovam o conhecimento e a exploração do gênero. Essas práticas levam a novas descobertas, estimulam a criatividade e ampliam o conhecimento dos alunos. De acordo com as Orientações Curriculares:

> (...) a poesia, como forma literária, é um meio de descobrir a língua e de despertar a sensibilidade estética. Todas essas formas de expressão musical facilitam a clareza na articulação e podem também servir como ferramentas para a competência metalinguística, ou seja, para a compreensão do funcionamento da língua (Orientações Curriculares, 2002, p. 67).

O contato com a poesia torna o aluno mais sensível às nuances do mundo, estimulando-o a questionar seus amigos e a si mesmo, promovendo o diálogo e a troca de ideias. A poesia revela a fantasia e desperta o pensamento investigativo, levando à busca pelo conhecimento. O questionamento torna-se um reflexo de uma imaginação sem limites, e é essencial que a poesia seja introduzida para mostrar aos alunos que suas ideias e pensamentos são igualmente valorizados e respeitados por adultos, incentivando a imaginação. A prática constante da leitura de poesia pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da empatia e da capacidade de expressar emoções e experiências de forma criativa.

Além disso, a exposição frequente à poesia proporciona aos alunos uma oportunidade de explorar diferentes perspectivas e realidades. Os textos poéticos muitas vezes abordam temas complexos e profundos de maneira acessível, permitindo que os estudantes se envolvam com questões universais de forma pessoal e significativa. Essa exploração pode fomentar uma maior compreensão dos contextos socioculturais e históricos representados nas obras, enriquecendo a formação cultural e a capacidade crítica dos alunos.

Portanto, a poesia é um gênero rico que oferece múltiplos benefícios a serem explorados em sala de aula. O texto poético é uma excelente ferramenta para professores que desejam trabalhar com textos significativos, uma vez que os poetas transmitem seu pensamento, cultura, contexto social e sentimentos através de sua escrita. Incorporar a poesia no currículo escolar não apenas diversifica o material de leitura, mas também promove uma abordagem mais holística e enriquecedora da literatura. Ao valorizar e integrar a poesia de forma efetiva, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento de leitores mais conscientes, criativos e críticos, preparando-os melhor para enfrentar e compreender a complexidade do mundo ao seu redor.

A IMPORTÂNCIA DA POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A poesia, como uma forma literária rica e multifacetada, desempenha um papel fundamental na formação do leitor. Mais do que um gênero artístico, a poesia é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural dos indivíduos, especialmente nas fases iniciais de sua educação. Este texto explora a relevância da poesia no processo de formação de leitores, destacando como ela contribui para a ampliação da sensibilidade, o estímulo à criatividade e a construção de uma compreensão mais profunda da linguagem e do mundo.

A experiência poética é única na forma como lida com as emoções e o pensamento. A poesia, com seu uso intensivo de metáforas, imagens e musicalidade, tem a capacidade de tocar o leitor de maneira profunda e pes-

soal. Ao se deparar com poesias, o leitor é levado a um estado de reflexão que vai além da interpretação literal das palavras. Essa experiência sensorial e emocional é crucial para o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade, habilidades que são vitais para a formação de um leitor crítico e consciente.

Freire (1993) enfatiza a importância da leitura como um meio de autoconhecimento e transformação. Ele observa que a compreensão crítica da leitura se desenvolve a partir de uma interação íntima e emocional com o texto, que é particularmente evidente na poesia. A leitura de poesias permite aos alunos explorar suas próprias emoções e pensamentos, desenvolvendo uma maior consciência de si mesmos e dos outros. Essa exploração não só enriquece a experiência literária, mas também contribui para o crescimento pessoal e emocional do leitor.

A poesia é um terreno fértil para a criatividade e a imaginação. Ao brincar com a linguagem de maneira inovadora, os poetas oferecem aos leitores novas formas de ver e compreender o mundo. As estruturas poéticas, com suas rimas, ritmos e jogos de palavras, não apenas atraem a atenção dos leitores, mas também incentivam o pensamento criativo e a experimentação linguística.

Como observam Pinheiro (2007) e Paz (1982), a poesia não é apenas um reflexo da realidade, mas também uma forma de transformar e ampliar a percepção do mundo. Pinheiro destaca que a escolha cuidadosa de poemas e a abordagem sistemática podem tornar a poesia uma ferramenta educativa poderosa. Ele defende que bons poemas, oferecidos regularmente, têm uma eficácia educativa insubstituível, mesmo para alunos que inicialmente podem ser resistentes à leitura poética. A prática constante com a poesia estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que os alunos explorem novas formas de expressão e pensamento.

O contato com a poesia também é benéfico para o desenvolvimento da competência linguística. A linguagem poética, com sua riqueza de figuras de linguagem e estruturas complexas, oferece uma oportunidade valiosa para a análise e compreensão do funcionamento da língua. Através da leitura e da produção de poemas, os alunos podem aprofundar seu conhecimento sobre a gramática, a sintaxe e o vocabulário de uma forma envolvente e significativa.

As Orientações Curriculares (2002) afirmam que a poesia, como forma literária, é um meio eficaz para a descoberta da língua e para a sensibilização estética. A prática da leitura poética facilita a clareza na articulação da linguagem e contribui para a competência metalinguística, ajudando os alunos a compreender melhor o funcionamento da língua. Assim, a poesia não apenas enriquece o vocabulário dos alunos, mas também desenvolve sua capacidade de análise e interpretação linguística.

Para que a poesia exerça todo o seu potencial na formação do leitor, é essencial que o educador desempenhe um papel ativo e envolvente. O professor deve não apenas introduzir a poesia no currículo, mas também cultivar um ambiente de leitura que estimule o interesse e a curiosidade dos alunos. Como observa Fleck (2003), o educador deve ter o hábito de ler poemas e transmitir seu entusiasmo pela poesia aos alunos. Esse envolvimento genuíno é crucial para despertar o interesse dos alunos e incentivar a prática da leitura poética.

Além disso, é importante que o educador selecione cuidadosamente os poemas e as atividades relacionadas, de modo a atender às necessidades e interesses dos alunos. Pinheiro (2007) enfatiza que a escolha de bons poemas e a abordagem adequada são fundamentais para o sucesso da educação poética. Atividades como recitais de poesia e oficinas de criação poética podem proporcionar experiências enriquecedoras que ampliam o horizonte literário dos alunos e incentivam a sua participação ativa.

A poesia desempenha um papel indispensável na formação do leitor, oferecendo uma rica experiência sensorial, emocional e cognitiva. Ao promover a sensibilidade, a criatividade e a competência linguística, a poesia contribui para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de leitores críticos e engajados. Através de uma abordagem cuidadosa e apaixonada, os educadores podem aproveitar o poder da poesia para enriquecer a educação literária e fomentar uma apreciação duradoura pela leitura.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de base bibliográfica e qualitativa, com uma abordagem exploratória e descritiva. A pesquisa bibliográfica foi conduzida através da revisão de literatura existente sobre a importância da poesia na formação do leitor, enfocando estudos teóricos e empíricos relevantes para o tema. A abordagem qualitativa permitiu uma análise aprofundada das nuances e impactos da poesia na educação, enquanto a abordagem exploratória e descritiva facilitou a compreensão das práticas e percepções associadas ao ensino da poesia e seu efeito na formação de leitores.

Aportes Teórico-Metodológicos

Os aportes teórico-metodológicos desta pesquisa foram fundamentados em trabalhos de autores reconhecidos na área. Entre os principais autores que embasam este estudo estão:

Freire (1993): Paulo Freire é conhecido por sua abordagem pedagógica crítica e pela valorização do papel da leitura na transformação pessoal e social. Seu trabalho fornece uma base sólida para compreender como a leitura, especialmente a poética, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da autoexpressão dos alunos.

Pinheiro (2007): Este autor oferece insights valiosos sobre a importância da poesia na prática pedagógica, destacando a necessidade de selecionar cuidadosamente os poemas e criar estratégias educativas eficazes para promover a leitura poética entre os alunos.

Paz (1982): Octavio Paz fornece uma perspectiva rica sobre a poesia como uma forma de expressão universal e revolucionária, o que ajuda a compreender o impacto profundo da poesia na formação do pensamento e na sensibilidade estética dos leitores.

Principais Procedimentos de Análise e Resultados

Nesta pesquisa, foram analisados diversos artigos acadêmicos, livros, e documentos que discutem a importância da poesia na formação do leitor. A análise incluiu a revisão de estudos teóricos e empíricos sobre o impacto da poesia na educação, as práticas pedagógicas relacionadas à leitura poética e as experiências de alunos e educadores com a poesia. Os principais procedimentos de análise envolveram:

Revisão Bibliográfica: Foram revisados textos teóricos e estudos de caso que abordam a integração da poesia no currículo escolar e suas implicações para o desenvolvimento de leitores.

Análise de Práticas Pedagógicas: Examinaram-se estratégias e metodologias utilizadas por educadores para ensinar poesia e estimular o interesse dos alunos.

Reflexões e Sugestões: Com base na revisão bibliográfica e análise das práticas, foram identificadas reflexões e sugestões para melhorar o ensino da poesia e promover uma maior apreciação por este gênero literário entre os alunos.

Os resultados desta análise indicam que a poesia desempenha um papel crucial na formação do leitor ao enriquecer a compreensão da linguagem, estimular a criatividade e promover uma maior sensibilidade estética. A pesquisa também revelou que, para maximizar os benefícios da poesia na educação, é necessário um esforço contínuo para selecionar poemas apropriados e desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que envolvam os alunos de maneira significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo visam refletir sobre a importância da poesia na formação do leitor, avaliando se o problema de estudo foi contemplado e discutindo as descobertas e implicações resultantes da pesquisa.

O problema central desta pesquisa foi entender como a poesia pode auxiliar os alunos a se tornarem leitores mais engajados e críticos. O estudo buscou explorar o impacto da poesia no desenvolvimento das competências de leitura e na formação de uma apreciação literária mais profunda entre os estudantes do ensino fundamental. A pesquisa abordou essa questão por meio de uma revisão bibliográfica extensa, análise de práticas pedagógicas e reflexões sobre a literatura existente sobre o tema.

Ao longo da pesquisa, foram identificadas várias descobertas significativas sobre o papel da poesia na formação do leitor:

A Poesia como Ferramenta de Enriqueci-

mento Linguístico e Emocional: A poesia revelou-se uma poderosa ferramenta para enriquecer o vocabulário e a expressão dos alunos. Através da leitura poética, os alunos têm a oportunidade de explorar a riqueza da linguagem, a musicalidade dos versos e as nuances emocionais que a poesia oferece. Isso não só aprimora suas habilidades linguísticas, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sensibilidade estética mais refinada.

Desenvolvimento da Sensibilidade e Criatividade: A exposição à poesia estimula a criatividade dos alunos e os encoraja a explorar o mundo das emoções e da imaginação. A pesquisa confirmou que o contato com textos poéticos ajuda os alunos a se tornarem mais sensíveis e questionadores, promovendo um pensamento mais crítico e reflexivo. A poesia, com seu jogo de palavras e estruturas rítmicas, proporciona uma experiência única que desafia os alunos a pensar fora dos padrões convencionais e a expressar suas próprias ideias de maneira criativa.

Importância do Papel do Educador: Foi constatado que o papel do educador é crucial para a integração efetiva da poesia no currículo escolar. Os professores desempenham um papel central ao selecionar poemas que ressoem com os interesses e necessidades dos alunos e ao criar um ambiente de leitura que incentive a participação ativa. A pesquisa destacou que os educadores que demonstram um entusiasmo genuíno pela poesia e aplicam estratégias pedagógicas adequadas podem significativamente aumentar o interesse dos alunos por este gênero literário.

Desafios na Implementação da Poesia na Educação: Apesar dos benefícios identificados, a pesquisa também revelou desafios na implementação da poesia nas salas de aula. Muitos professores enfrentam dificuldades devido à falta de formação específica em literatura poética e à ausência de recursos adequados nos livros didáticos. A resistência dos alunos à poesia também é um obstáculo significativo, muitas vezes exacerbado pela falta de incentivo e pela abordagem limitada que não consegue capturar a riqueza do gênero.

Contribuições para a Prática Pedagógica: Com base nas análises, a pesquisa sugere que para maximizar os benefícios da poesia na formação do leitor, é essencial adotar uma abordagem mais dinâmica e envolvente. Recomenda-se que os educadores integrem a poesia de maneira mais sistemática e criativa nas atividades escolares, utilizando diversos métodos, como leituras dramatizadas, produção de poemas pelos alunos e discussões em grupo. Além disso, a formação contínua dos professores em literatura poética e a criação de recursos didáticos inovadores são medidas importantes para superar os desafios identificados.

A pesquisa demonstrou que a poesia desempenha um papel fundamental na formação do leitor, oferecendo uma riqueza de experiências linguísticas e emocionais que vão além da leitura convencional de prosa. A poesia, ao provocar uma interação mais profunda com a linguagem e ao estimular a imaginação, contribui para o desenvolvimento de leitores mais engajados e críticos.

A integração eficaz da poesia no currículo escolar pode transformar a forma como os alunos percebem a leitura e a literatura. Ao abordar as questões práticas e teóricas discutidas nesta pesquisa, é possível promover um ambiente educacional onde a poesia não apenas complementa o aprendizado, mas se torna uma parte essencial da formação cultural e pessoal dos alunos.

Portanto, as conclusões deste estudo destacam a necessidade de um maior enfoque na poesia dentro das práticas pedagógicas e a importância de um compromisso contínuo com a promoção da literatura poética como um meio de enriquecimento e desenvolvimento integral dos estudantes. Através de uma abordagem mais cuidadosa e inspiradora, é possível cultivar uma nova geração de leitores que apreciam a beleza e a profundidade da poesia, contribuindo para uma sociedade mais criativa, reflexiva e culturalmente rica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil - gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa, Brasília: MEC., 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília: A secretaria, 2001.
FLECK, Beatriz Verges et al. Caderno pedagógico –Literatura Infantil. Universidade do estado de Santa Catarina. Núcleo de educação à distância –NEAD. 1ª Ed. Florianópolis, jun, 2003.

FREIRE, Paulo. A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1993.

PAZ, Octávio. O Arco e a Lira. Trad. de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Disponível em: http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/paz/index.html. Acesso em:

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. Campina Grande: Bagagem, 2007.

FUNÇÕES ORGÂNICAS E EDUCACIONAIS E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

IARA DE CÁSSIA SOUZA BONATTO

RESUMO
Qualquer circunstância humana pode ser impregnada com um certo nível de ansiedade. As situações de competição esportiva, na qual o resultado obtido e as consequências que dele derivam, podem determinar o presente e o futuro como um esporte profissional (contratos, avaliação social, continuidade, auto estima, etc.), geram ansiedade no corpo, ao qual é necessário controlar. A maioria dos atletas e treinadores, quando têm que enfrentar uma competição, sentem um grau de nervosismo em maior ou menor grau, que pode aparecer dias antes da competição em si e que influencia o desempenho esportivo. Sintomas fisiológicos, tais como aumento da frequência cardíaca, aumento da pressão sanguínea, aumento da tensão muscular, dificuldades de respiração, transpiração, seco boca. Sintomas psicológicos nos quais suspeita surge, pensamentos negativos, inflexibilidade, preocupação, dificuldades de atenção, stress conflitos pessoais, diminuição da capacidade de processamento de informações, problemas na tomada de decisões.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento; Corpo; Educação; Biotipo.

INTRODUÇÃO

Parece óbvio ter que justificar a razão e necessidade de Educação Física a partir de um ponto de vista biológico, em um mundo no qual a primeira causa de morte são os acidentes de carro, e o segundo cardiocirculatória e doenças respiratórias aumentou a predominante estilo de vida sedentário em nossos dias.

É evidente que nos animais superiores o movimento é a expressão de uma organização muito elaborada por meio de uma estrutura de dimensão importante. Mas em todos os níveis do movimento vital escala é intimamente relacionada com o fenômeno da reatividade, para fazer com a resposta ou, seja a reação de um organismo, à ação de um estímulo apropriado. Assim, podemos definir o estímulo como uma modificação do ambiente (externo ou interno), que produz uma reação ou resposta do sujeito submetido à sua ação.

A noção de estímulo implica dois elementos, os órgãos sensoriais que recebem as modificações do meio (externo ou interno) e as respostas que seguem os estímulos capturados. Em geral, as respostas dos organismos inferiores são muito mais simples que as dos organismos superiores, mas em ambos os casos, eles sempre constituem unidades de ação no meio ambiente. Para as unidades de resposta que atuam no ambiente, nós as chamamos de comportamentos.

Esses comportamentos não são isolados uns dos outros ao contrário, articulam-se formando o que conhecemos como comportamentos, próprios e distintivos de cada espécie. Esses comportamentos são expressos por meio de movimentos. Mas existem outras características definidoras dos seres vivos além do movimento e da reatividade a organização específica de cada espécie viva, metabolismo, crescimento, reprodução, diferenciação e a adaptação.

Os seres vivos e particularmente os animais definiram formas e dimensões para cada espécie com uma organização de complexidade crescente do nível molecular para a célula, e a partir daí para os níveis mais elevados de tecidos, órgãos e sistemas, a manutenção de uma operação coordenada com a outra, que é a expressão característica de um organismo biológico.

Nesse trabalho buscaremos evidenciar as relações entre Movimento e Organização Específica e como são objetivadas suas maneiras a complexidade da função motora que a realiza, bem como a estrutura motora de uma espécie determinada pela arquitetura biológica nos movimentos para os quais a espécie possui estrutura motora adequada e arquitetura biológica.

SER HUMANO, MOVIMENTO E A FUNÇÃO MOTORA

No caso do ser humano, a garantia de que um indivíduo realiza exatamente os mesmos movimentos e gestos que outros indivíduos

da mesma espécie realizam não é tão automática e rígida quanto nos animais. Aquelas que existem no momento do nascimento da criatura humana, são todas as potencialidades adquiridas ao longo de milhares de séculos de evolução histórica das espécies, mas apenas o estímulo social, a educação, se quiser dar um nome, garantirá o pleno desenvolvimento dessas potencialidades.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. É necessário, a cada inicio de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e não seja, considerado por algumas pessoas como um 'estorvo', que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem." (FREIRE, 2005, p.11)

Se o ambiente social é pobre em estímulos que desencadeiam o exercício dessas potencialidades, surgem falhas, lacunas no desenvolvimento motor, que quanto mais tempo demorar para atacá-los, menor a chance que terão de remediá-los. O papel humilde do instinto no desenvolvimento da mobilidade humana (comparado a outras espécies) fornece um número relativamente pequeno de padrões inatos de movimento, que muito cedo se tornam insuficientes para as exigências do meio ambiente e da vida social.
Vida e energia são dois conceitos inseparáveis no plano biológico. A vida é uma constante transformação de energia. O uso contínuo de fontes de energia e a liberação de energia que é permanentemente produzida dentro das células (tanto em um organismo unicelular quanto multicelular), é chamado de metabolismo, este é responsável pelo crescimento, conservação e regeneração de estruturas orgânicas.

Ao partilhamos da ideia de que a educação é um processo cultural no qual nos inserimos cotidianamente, temos a certeza de que somos educados por tudo o que nos rodeia, da palavra à arquitetura das casas, das escolas, dos prédios onde trabalhamos, educados pelas ruas e espaços destinados às práticas corporais, elas mesmas formas específicas de educação. (Soares, 2005 p.43)

Como em todas as outras funções do organismo, a função motora envolve a ruptura e a restauração de ligações químicas que asseguram a energia necessária para o desempenho de uma tarefa motora.
Na função motora encontramos em todos os níveis, mas com maior notoriedade na contração muscular, as principais categorias de reações metabólicas. Mesmo no caso de indivíduos sedentários, sua atividade motora exigirá contrações musculares nas quais oxigênio e fosfocreatina serão consumidos, dióxido de carbono, ácido lático e fosfato inorgânico serão formados.
Há relações muito próximas entre crescimento e movimento em animais superiores, como evidenciado pelo menor tamanho de animais criados em cativeiro, em espaços significativamente menores do que aqueles de seu habitat natural. Mas essa relação é muito mais evidente até no ser humano. A biologia prova que todos os organismos vivos modificam suas dimensões ao longo da vida e, com base nessa observação, a concepção de crescimento é baseada. Nos organismos unicelulares, o crescimento deve-se exclusivamente ao aumento do tamanho das células (hipertrofia) em seres multicelulares, esse aumento no tamanho se deve ao aumento no tamanho das células individuais (hipertrofia), ao aumento do número de células (hiperplasia) ou a ambos os mecanismos como um todo.

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos, familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLAHUE, 2005, p. 03).
Já não é necessário demonstrar que a atividade física sistemática influencia favoravelmente o crescimento humano, o crescimento osteo-muscular requer que o movimento atinja suas possibilidades potenciais máximas, a maturação do sistema nervoso é au-

mentada pelo exercício motor; e o mesmo acontece com as grandes estruturas responsáveis pelas funções vitais (milhares de trabalhos científicos falam sobre a necessária influência das habilidades motoras no desenvolvimento cardiopulmonar). Mas também é óbvio que a produção de movimentos cada vez mais amplos e coordenados dependerá, por sua vez, do crescimento ósseo, desenvolvimento muscular e ligamentar e a maturação do sistema nervoso, enquanto a possibilidade de realizá-las continuamente ao longo do tempo, apoiando a fadiga, será determinada pelo desenvolvimento pulmonar e cardíaco.

MOVIMENTO ADAPTAÇÃO E DIFERENCIAÇÃO

A função motora é realizada num material que no homem é uma estrutura que se desenvolve desde a fertilização, unicelular por meio do feto após o nascimento, deixando a desenvolver até à maturidade. Os processos de diferenciação celular e especialização que vai constituir os tecidos e órgãos diferentes que por sua vez conduzem à estrutura final complexo, são influenciados, enquanto que a condição de todos os movimentos, e função motora é determinante em muitos desses processos de diferenciação.

Para Gallahue e Ozmum (2005, p.298), por sua vez, coordenação é a habilidade de integrar em padrões eficientes de movimento, sistema motores separados com modalidades sensoriais variadas. Os mesmos autores dizem que quanto mais complicadas as tarefas motoras, maior será o nível de coordenação necessário para um desempenho hábil. Colocam ainda que coordenação se liga aos componentes de aptidão motora, equilíbrio, velocidade e de agilidade, porém não está internamente alinhada à força e à resistência. Conforme definido por esses autores, “equilíbrio é a habilidade de um indivíduo manter a postura de seu corpo inalterada, quando este é colocado em várias posições. O equilíbrio é básico para todo movimento e influenciado por estímulos visuais, táteis, sinestésicos e vestibulares. (GALLAHUE E OZMUM, 2005, p.298)

Do ponto de vista biológico, compreende-se por adaptação de qualquer modificação estrutural, fisiológicas ou comportamentais, que permitem que um organismo vivo permanecer em equilíbrio com o seu meio ambiente (homeostase). A eficácia, ou seja, a solução positiva pela conduta ou ação que satisfazer uma necessidade organizacional ou interesse, é um conceito intrinsecamente ligado à adaptação.

Em todos os organismos animais e, em certa medida, nas plantas, o movimento está associado à adaptação. No homem, o papel do movimento na adaptação é evidente tanto em termos de adaptação individual quanto naquilo que podemos chamar de adaptação ontogenética da espécie ao longo de sua história biológica. Com efeito, os movimentos humanos são inseparáveis das estruturas que os provocam. Entre marcha e locomotora como entre o manuseamento e a anatomia da mão, ou em outro plano e, entre o comportamento de condução e o comportamento geral do sujeito, existe uma clara e unidade indivisível.

De nossos antepassados comuns com os grandes símios, até o homem atual; o movimento tem sido a principal causa e efeito das diferentes adaptações que permitiram alcançar o espécime humano de nossos dias.

MOVIMENTO, HISTÓRIA E SAÚDE

A atividade física é usada com abordagem terapêutica desde os tempos antigos, os chineses são conhecidos desde 3000 a 2000 anos antes de Cristo, em que os movimentos e massagem usada para fins terapêuticos. Os exercícios de respiração, exercícios de movimento e resistência aplicada para doenças do trato respiratório, condições circulatórias e cirúrgicas (entorses, fraturas, etc), levam-nos a acreditar na existência no tempo tão cedo em nossa história, escolas médico ginástica, nas quais essas técnicas foram ensinadas.

Nos "Vedas”, livros sagrados dos hindus (1800 aC), descreve-se a importância de exercícios ativos e passivos, de exercícios respiratórios e de massagens em diferentes terapias. Hipócrates (460-377 aC) atribuiu grande importância para a ginástica terapêutica e dieta na cura de doenças, considerando também que a ginástica terapêutica deve ter um caráter estritamente individual. Por sua parte Celsus (século II aC), ele deu

muita importância para a academia e massagem na reabilitação da paralisia, tendo chegado a empregar aparelho especial para a flexão passiva e extensão dos membros.
O declínio do conhecimento científico na Idade Média também se refletiu nessa área em todo o mundo ocidental. Mas nos países árabes o grande médico Avicena (980/1037) surgiu na sua obra "O Canon de Ciências Médicas" teoricamente fundamentada a importância de banhos de sol, dieta adequada, e o uso de exercícios físicos Pessoas de qualquer idade.
O Sistema Nervoso e os órgãos internos garantem aos músculos a possibilidade de executar de baixo a baixo. Durante a atividade, os músculos são intensamente supridos de oxigênio e substâncias alimentares, enquanto os produtos da decomposição são eliminados do organismo. Para sua sobrevivência como um homem espécies foi forçado ao longo da história, a produzir em seu trabalho. A possibilidade de executar um trabalho muscular de forma prolongada, foi consolidada nesse processo, tornando-se uma necessidade para o funcionamento normal do seu Sistema Nervoso e de seus órgãos internos, e consolidou uma estrutura de comportamento de acordo com essa necessidade.

Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras. [...] habilidade motora é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano [...]" (Darido 2003, p.4)

Atualmente, o progresso técnico foi libertado do trabalho físico pesado, mas o declínio acentuado na atividade motora, conhecido pelo nome Hipocinesia (ou inatividade), influi um e desfavoravelmente sobre as principais funções vitais do corpo. É por isso que hoje em dia os exercícios físicos adquirem enorme importância preventiva e terapêutica, e se tornaram um vetor essencial da luta pela manutenção e melhoria da saúde.

O EXERCÍCIO FÍSICO COMO UMA FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma forma tradicional de definir os conteúdos da Educação Física foi por meio da expressão "exercício físico". Esta expressão sofreu vários ataques que, baseados em interpretações arbitrárias, removeram, injustamente a nosso critério, a amplitude do significado que levou ao desuso. Primeiro foi concebido para dar ao exercício uma conotação de biológica unicamente intenção, para tornar mais fortes e robustos para torná-los homens saudáveis. Em segundo lugar, o termo "físico" foi destinado num caráter restritivo que deixaria de lado metas transcendentes que a moderna Educação Física incorporou aos seus objetivos. E, finalmente, que foi premiado com o termo "exercício" uma repetição precisa quanto associada com o modo de fixação e aperfeiçoar uma habilidade ou capacidade, concedido hoje depreciativamente à pedagogia tradicional conotação didática.

A escola tem, de certa forma, uma coparticipação com a família, na educação das crianças no sentido de que tem a tarefa de cooperar com a família, de dar continuidade à preparação do indivíduo para que ele possa se inserir na sociedade mais ampla de forma satisfatória para si mesmo e para a sociedade na qual participa. Ela representa para a criança a sua pré-estreia em um grupo mais amplo, como sujeito capaz de construir junto com os outros, de criar e, pela sua atuação, de se realizar em uma importante dimensão da vida humana. A escola prepara a criança para sua participação efetiva na estrutura social, por isso não pode estar em oposição à primeira – a família – instituição que fundamentou os valores, crenças e conhecimentos. Se nessa dinâmica, ocorre uma ruptura no processo de socialização e de construção de si e do mundo, a criança não se sente segura, sua concepção de mundo fica fragmentada, dividida entre dois grupos, e ela pode desenvolver sentimentos ambivalentes, pode sentir-se inadequada para a participação na vida social." (GALVÃO 2009. p, 66)

Assim, ninguém contesta hoje que fazemos exercício físico quando corremos, ou quando repetidamente levantamos uma determinada carga. Mas o dimensionamento acima

mencionado os impede de alguma pedagogia teórica atual da Educação Física, aceitar como exercício físico para aprender uma dança folclórica ou construir um acampamento, embora ambas as atividades exigem uma série de movimentos que estão melhorando e tornando mais natural e econômico com a prática.

[...] o futuro profissional encontra um sério problema decorrente da grande quantidade de disciplinas prático - esportivas obrigatórias nos currículos da Licenciatura em Educação Física, que é a dificuldade em caracterizar a própria Educação Física, confundindo a educação do movimento, foco de atenção da Educação Física com a educação pelo movimento, não justificando sua existência nos currículos escolares principalmente no ensino da pré-escola e primeiro grau. (Pellegrini,1988 p.258).

É por isso que palavra as situações, ou situações educacionais, tornou-se moda na segunda metade deste século. na educação geral. Mas gostemos ou não, as situações não deixam de ser exercícios físicos simples, complexos ou muito complexos de acordo com seus objetivos e quantidade e qualidade de seus movimentos componentes, sempre no campo da Educação Física. O que alguns confundem originalidade de pensamento com o vocabulário elaborado.
Podemos definir o exercício físico como " um conjunto de movimentos simples ou uma série de movimentos complexos, cuidadosamente articulados de acordo com um objetivo previamente definido e suscetíveis de repetição sistemáticas".
Também é verdade que existem certos exercícios que não requerem movimento para atingir seu objetivo, como com o Relaxamento, ou com o Yoga, são atividades nas quais o movimento é interno, recanalize a energia interna.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FAZENDO USO DE BRINCADEIRAS E JOGOS
A atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento sensório, motor e cognitivo, tornando-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz.
O professor de Educação Física deve ser um mediador no processo ensino aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus companheiros e resolvam situações-problemas.
De acordo com Vasconcellos (1995):

O professor tem que partir da realidade dos alunos, ver suas necessidades, buscar alternativas de interação. Ocorre que, na fase de mudança, está tomada de consciência é importante, até que venha a se incorporar com um novo hábito. (VASCONCELLOS,1995, p.74).

O professor de Educação Física deve valorizar as ações de cooperação e solidariedade, para que as brincadeiras não se tornem apenas competitivos, assim a criança desenvolverá sua auto confiança respeitando suas limitações e possibilidades.
O brincar não pode ser aleatório e desprovido de regras e conteúdos, mas deve tornar-se essencial na educação infantil, pois irá proporcionar o desenvolvimento motor e mental da criança e professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico, possibilitando o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.
Segundo Haetinger (2005, p. 83):

O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos.

Na educação infantil a criança consegue lidar com a representação, dando início às brincadeiras envolvendo o imaginário, o faz-de-conta, onde um pedaço de madeira pode se transformar em um cavalinho ou um microfone, por exemplo, dependendo da imaginação e da situação de brinquedo que a criança está envolvida.
A brincadeira permite que a criança expresse suas emoções, e assim o professor passa a ter maior conhecimento da sua personalidade, ajudando-o a superar seus limites e a respeitar as regras com disciplina.
A utilização de jogos, brincadeiras e brin-

quedos em distintas situações educacionais podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças abarcadas e por esse motivo que o professor de educação infantil e de séries iniciais deve proporcionar momentos de jogos e brincadeiras durante o processo de ensino aprendizagem.

É possível uma aprendizagem com características lúdicas, com o objetivo de dinamizar a aprendizagem, pela iniciativa do aluno e pela motivação gerada pelo trabalho grupal. Nessa medida, a participação do professor no jogo e na brincadeira dos alunos tem a finalidade de ajudá-lo a perceber como podem participar da aprendizagem e da convivência em geral. (TEIXEIRA, apud MOREIRA, 2010, p.71).

Quando se trabalha com jogos e brincadeiras o professor pode observar quais as lacunas ficaram nas crianças durante o processo de ensino aprendizagem e o que não conseguiram compreender do conteúdo proposto. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) relata que com as brincadeiras as crianças utilizam seus conhecimentos prévios para dar conceitos ao seu ato de brincar e que agem muitas vezes por imitação.
O professor de Educação Física deve ser um facilitador das brincadeiras, podendo misturar momentos em que orienta e dirige o processo, com outros momentos e que as crianças são responsáveis pelas suas próprias brincadeiras.
Mesmo com todos os estudos que tratam da eficácia do uso de jogos nos ambientes escolares, ainda existe resistência por parte de alguns educadores descrentes na possibilidade de unir a brincadeira ao conteúdo pedagógico. Para estes profissionais brincar e aprender são duas instâncias distintas que não devem ser utilizadas simultaneamente.
Para que o lúdico tenha um lugar garantido no cotidiano das escolas, é necessário a atuação do educador, alimentada pela vivência lúdica, em que o professor se coloque pleno, inteiro no momento, alegre e flexível, saindo do papel de agente exclusivo de informação e formação dos alunos, e passando a desempenhar uma função de extrema relevância mediador e possibilitador das interações entre as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte será tal quando o hobby, o amadorismo, a atividade altruísta sem mais propósitos do que eles próprios prevalecerem. E é aqui que podemos falar sobre o tempo livre e recreação. Caso contrário, a competição como uma característica do esporte, se tornará o único e primordial valor: só fará sentido vencer a qualquer custo. Então, nosso tópico de análise, esporte, deixará de ser um fim para se tornar um meio; ele terá perdido sua essência: liberdade; e sua existência servirá apenas para derrotar os outros e tornar o homem uma máquina de triunfo, a antítese do homem como um todo.
O Esporte faz sentido e deve ratificar os valores inerentes tempo livre: corridas como a partilha, compromisso e prazer, a solidariedade com o colega como com o adversário, comportamento ético e expressão estética, participação efetiva e afetiva...
Mas o esporte será uma expressão legítima de liberdade quando não está disponível apenas para todos, uma vez que isso só fará parte da liberdade: a permissão. Deve também incorporar o compromisso pessoal, o papel na atividade.

Se quisermos estabelecer relações entre educação e esporte, devemos, em princípio, compreender que a escolarização é uma forma institucionalizada – e apenas uma forma de educar. Nem o único nem o melhor. Existem setores e agentes educacionais com o mesmo ou maior grau de influência: os meios de comunicação de massa, a educação familiar e os grupos de pares, as milhares de experiências cotidianas chamadas Educação Informal, etc.
Uma dessas áreas específicas pode ser a recreação , o que merece algum esclarecimento preliminar. Esporte - ou recreação - é comumente identificada com experiências prazerosas centradas em um modo de participação "jogado". E isso chega às escolas ao aparecer a "didática recreativa" que facilita o aprendizado formal: matemática recreativa, física recreativa, etc.
Tal concepção de recreação refere-se ao adjetivo dado a uma ação - não à sua essên-

cia -. O "lazer" parece inundar a realidade como uma forma de entreter ou desabafar ou, pelo menos, tornar o aprendizado mais divertido. Quando tal situação aparece fora da escola, dizemos que ocorre no tempo livre - na verdade, no tempo vago ou mais do que no tempo livre disponível.

Arquétipo de uma "atividade recreativa", em que os educadores geralmente não participam, porque consideram uma situação sem importância. Será afirmado que as crianças ou adolescentes estão em seu tempo livre, que fazem o que querem, brincam e se divertem, que podem escolher suas atividades, etc. Você conhece alguma teoria seriamente fundamentada que demonstre a necessidade de recreação como estrutura funcional da educação formal? Alguns dirão - sem mais fundamentos - que a atenção máxima não exceda 40 minutos, que os alunos precisam descansar e se distrair e argumentos semelhantes.

No entanto, existem infinitos exemplos fora do escopo da escola (cinema, hobbies, jogos espontâneos, etc.), na qual essa parada temporária não existe. Será que a única base de recreação - da nossa recreação - consiste na necessidade de eliminar o peso do tédio, tensão, desprazer, impossibilidade de movimento, da hora anterior da aula? Se isso é verdade, o recesso não é uma atividade autônoma ou livre, mas necessária e dependente da capacidade e do comprometimento do professor, do ambiente físico, do clima escolar, etc.

REFERÊNCIAS

BUSS-SIMÃO, M. A Dimensão Corporal: Implicações no Cotidiano da Educação da Pequena Infância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2009. Revista Internacional de Investigación en Educación.

BATISTA, Luis Carlos da Cruz. Educação Física no Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

BETTI, Mauro. A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica. São Paulo; USP,1991.

BOULCH, J.L. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de Mundo. Brasília, MEC/SEF. 1998.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, J. B. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

_____. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLARDO, J. S. P; Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí: ed. Unijui, 2003.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALVÃO, Luciene Rodrigues Rochael. A importância da escola no desenvolvimento psicossocial da criança, 2009. Disponível em: https://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/07/09/a-importancia-da-escola-no-desenvolvimento-psicossocial-da-crianca/ Acesso em 08 jun.2025.

KISHIMOTO ,Tizuko M. O Jogo e a Educação Infantil . São Paulo : Pioneira, 1994.

_____. Jogo brinquedo, brincadeira e a educação. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LLEIXÀ, Arribas Teresa. A educação física de 3 a 8 anos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e mente. Campinas: Papirus,1983.

MANTOVANI, Michelle. Movimento corporal na educação musical: influências de Emile Jaques Dalcroze. 2009. Tese (Mestrado em

Música) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo-SP.

PELLEGRINI, A.M. A Formação Profissional em Educação Física. In PASSOS, Solange C.E. (org.) - Educação Física e Esportes na Universidade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto,1988.

PIAGET, J. O Nascimento da Inteligência na Criança. 2º ed., Rio deJaneiro, Zahar, 1975.

PICQ e VAYER, L. e P. Educação Psicomotora e Retardo Mental, aplicação aos diferentes tipos de inadaptação. São Paulo, Editora Manole LTDA. 1988.

A PSICOPEDAGOGIA E O SEU PODER NA EDUCAÇÃO

IEDA CRISTINA BENEVIDES

RESUMO

O trabalho irá abordar como a psicopedagogia pode auxiliar na promoção de uma educação mais inclusiva, levando em conta as necessidades individuais dos estudantes e oferecendo um ambiente de aprendizado mais eficiente. Ademais, ressalta a relevância do papel do psicopedagogo no ambiente escolar, colaborando com os professores para detectar e ultrapassar os obstáculos de aprendizado dos estudantes. Em conclusão, o texto destaca a relevância de investir na capacitação dos profissionais da educação e na execução de políticas públicas que valorizem a contribuição da psicopedagogia para a educação. O tema do poder da psicopedagogia na educação, destacando a importância dessa abordagem no processo de ensino-aprendizagem. A psicopedagogia é uma área interdisciplinar que busca compreender as dificuldades de aprendizagem dos indivíduos, identificar suas causas e desenvolver estratégias e intervenções para auxiliá-los no processo de aprendizagem. A psicopedagogia desempenha um papel fundamental no sistema educacional, pois é responsável por identificar e intervir em dificuldades de aprendizagem, promovendo um processo de ensino mais eficiente e inclusivo. Por meio de técnicas e estratégias específicas, a psicopedagogia auxilia na compreensão das necessidades individuais de cada aluno, possibilitando que eles desenvolvam todo o seu potencial de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicopedagogia; Inclusão; Equidade.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia atua na promoção da saúde mental e no combate ao bullying e outras formas de violência escolar. Ela orienta professores, pais e alunos na identificação e prevenção de situações de risco, promovendo um ambiente escolar seguro e acolhedor. Dessa forma, contribui para o bem-estar e a qualidade de vida de toda a comunidade escolar.

Diante de todos esses benefícios, fica claro o poder transformador da psicopedagogia na educação. Ela não apenas ajuda a superar as dificuldades de aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, autônomos e solidários. Por isso, é essencial investir nessa área e valorizar o trabalho dos profissionais que atuam nela.

Em resumo, a psicopedagogia é uma ferramenta fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva, eficaz e humanizada. Ela reconhece a diversidade dos alunos, respeitando suas individualidades e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Portanto, é essencial que gestores, educadores e pais reconheçam o poder da psicopedagogia e sua importância para o sucesso educativo de todos os alunos.

A psicopedagogia é uma área que vem ganhando cada vez mais destaque no campo da educação. Compreender o seu poder e importância é fundamental para garantir uma prática educativa eficaz e inclusiva. Neste texto, discutiremos o papel da psicopedagogia na educação, seus princípios, métodos e benefícios para alunos e educadores.

O termo psicopedagogia deriva da junção de duas disciplinas: a psicologia e a pedagogia. Essa interdisciplinaridade permite que a psicopedagogia atue de forma abrangente, considerando tanto aspectos cognitivos quanto emocionais dos alunos. Ela busca compreender as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, propondo estratégias diferenciadas para potencializar o processo educativo.

Um dos principais pilares da psicopedagogia é a avaliação diagnóstica. Através dela, o psicopedagogo identifica as necessidades específicas de cada aluno, suas potencialidades e dificuldades. Essa análise é fundamental para a elaboração de um plano de intervenção personalizado, que visa promover o desenvolvimento global do indivíduo.

De acordo com Felipe e Benevenutti (2013, p. 62):

O termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado (BENEVENUTTI, 2013, p.62).

Além da avaliação, a psicopedagogia atua na prevenção e intervenção em problemas de aprendizagem. Ela oferece suporte tanto para os alunos que apresentam dificuldades pontuais como para aqueles que têm transtornos mais complexos, como dislexia, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e autismo. Nesses casos, o psicopedagogo trabalha em parceria com outros profissionais da saúde e da educação, buscando uma abordagem integrada e multidisciplinar.

Um dos grandes benefícios da psicopedagogia na educação é a promoção da inclusão. Ao compreender as singularidades de cada aluno, o psicopedagogo contribui para a criação de práticas pedagógicas mais diversificadas e inclusivas. Isso permite que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas individualidades e potencialidades.

Outro aspecto importante da psicopedagogia é o acompanhamento e orientação aos professores. O psicopedagogo atua como um mediador entre a teoria e a prática, auxiliando os educadores na identificação e manejo de questões relacionadas à aprendizagem. Ele também pode oferecer formações e capacitações, visando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Além disso, a psicopedagogia contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos. Por meio de atividades lúdicas, jogos e dinâmicas, o psicopedagogo estimula a autoestima, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas dos estudantes. Essas competências são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal dos indivíduos, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

O TRABALHO DE PSICOPEDAGOGIA E O ATO DE INCLUIR

No contexto familiar, a psicopedagogia também incentiva a comunicação e a interação entre pais e filhos, promovendo um ambiente de diálogo franco e receptivo. O profissional de psicopedagogia pode aconselhar os pais sobre a relevância de manter uma comunicação efetiva com os filhos, escutar e entender suas necessidades, criar laços afetivos robustos e consolidar uma relação de confiança e respeito recíproco. Esta partilha de experiências e vivências auxilia no reforço dos vínculos familiares e no crescimento saudável dos pequenos.

Através da parceria entre família, escola e psicopedagogia, é possível promover um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e estimulante para as crianças. O apoio contínuo da família na educação, aliado ao suporte da psicopedagogia, favorece o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando suas individualidades e potencializando suas capacidades. A valorização da família como parceira na educação e a atuação da psicopedagogia como mediadora nessa relação são essenciais para a construção de uma educação mais humanizada e eficaz.

Em síntese, a parceria entre a família, a escola e a psicopedagogia são essenciais para o sucesso educacional e o bem-estar das crianças. O apoio contínuo da família na educação, aliado à expertise da psicopedagogia, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, favorecendo sua aprendizagem, promovendo sua autoconfiança e fortalecendo seus laços familiares. Por isso, é fundamental que pais, educadores e psicopedagogos trabalhem em conjunto, em prol do desenvolvimento pleno e saudável das crianças, garantindo uma base sólida para seu futuro educacional e profissional.

A formação docente é um aspecto fundamental para garantir a qualidade e eficácia do ensino nas escolas. Neste contexto, a psicopedagogia desempenha um papel decisivo, contribuindo para a formação integral dos educadores e para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Neste texto, abordaremos a importância da formação docente e a contribuição da psicopedagogia no contexto educacional, destacando seus princípios, métodos e impactos na aprendizagem dos alunos.

A exclusão tende a piorar o quadro de dificuldades de aprendizagem, visto que a criança que apresenta tal quadro geralmente apresenta baixa autoestima e pouca autonomia, características que aumentam quando estas se sentem excluídas por sentirem-se diferentes dos demais (FELIPE; BENVENUTTI, 2013, p. 62).

A formação docente é um processo contínuo e complexo, que envolve a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, o desenvolvimento de habilidades e competências pedagógicas e a reflexão sobre a prática educativa. Os professores desempenham um papel crucial na formação dos alunos, influenciando não apenas o seu desenvolvimento acadêmico, mas também o seu bem-estar emocional e social. Por isso, é essencial que os educadores estejam bem preparados e atualizados para enfrentar os desafios da sala de aula.

Nesse sentido, a psicopedagogia surge como uma área de conhecimento que pode contribuir significativamente para a formação docente. A psicopedagogia busca compreender o processo de aprendizagem dos alunos, identificando suas dificuldades e potencialidades e propondo estratégias de intervenção personalizadas. Ela oferece aos educadores ferramentas e recursos para lidar com a diversidade de perfis de alunos presentes nas escolas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e individualizada.

Um dos principais princípios da psicopedagogia é a valorização das diferenças individuais dos alunos. Cada aluno é único, com seu próprio ritmo de aprendizagem, estilo cognitivo e necessidades específicas. O papel do psicopedagogo é identificar essas diferenças e adaptar as práticas pedagógicas de acordo com as características e demandas de cada estudante. Isso permite uma abordagem mais personalizada e eficaz, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Além disso, a psicopedagogia atua na prevenção e intervenção em problemas de aprendizagem. Ela oferece suporte aos professores na identificação e manejo de dificuldades de aprendizagem, transtornos neuropsicológicos e questões emocionais que podem interferir no processo educativo. Ao trabalhar em parceria com os educadores, o psicopedagogo contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, promovendo o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos.

Outro aspecto relevante da psicopedagogia na formação docente é a promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos educadores. A capacidade de lidar com as emoções, de se comunicar de forma eficaz, de resolver conflitos e de trabalhar em equipe são competências essenciais para a atuação dos professores. O psicopedagogo pode oferecer formações e orientações para que os educadores desenvolvam essas habilidades, tornando-os mais preparados para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

A psicopedagogia pode contribuir para a formação docente ao oferecer ferramentas e estratégias para a avaliação e acompanhamento dos alunos. A avaliação diagnóstica é uma etapa fundamental para identificar as necessidades dos alunos e planejar intervenções adequadas. O psicopedagogo pode orientar os educadores na utilização de instrumentos de avaliação, na interpretação dos resultados e na elaboração de planos de ação individualizados. Isso permite um acompanhamento mais eficiente e significativo do processo de aprendizagem dos alunos.

Devido à dificuldade de aprendizagem o fracasso escolar da criança ou do adolescente pode influenciar na construção de sua identidade, causando o sentimento de incapacidade e baixa autoestima, pois a criança que tem o sentimento de incapacidade tende a perder o interesse pelo aprendizado, pois não acredita em si e em sua capacidade (FELIPE; BENVENUTTI, 2013, p. 62).

Outra contribuição importante da psicopedagogia na formação docente é a promoção da reflexão sobre a prática pedagógica. O psicopedagogo pode auxiliar os professores na análise crítica de suas práticas, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. Através de supervisões, assessorias e grupos de estudo, os educadores podem aprimorar suas competências pedagógicas, inovar suas estratégias de ensino e adaptar suas práticas

às demandas e desafios do contexto educacional atual.

A psicopedagogia também pode atuar na formação de professores como uma área de conhecimento específica, oferecendo cursos de especialização, capacitações e atualizações na área. Essa formação complementar permite que os educadores adquiram conhecimentos teóricos e práticos sobre as questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, ampliando suas competências e recursos para atuar de forma mais eficaz e inclusiva.

Diante de todos esses aspectos, fica evidente a importância da psicopedagogia na formação docente e no trabalho educativo. A psicopedagogia contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, eficazes e humanizadas, valorizando as diferenças individuais dos alunos e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Por isso, é fundamental que gestores, educadores e pais reconheçam o potencial da psicopedagogia e invistam na formação e qualificação dos profissionais que atuam nessa área.

Em resumo, a formação docente e o trabalho de psicopedagogia estão intrinsecamente ligados, sendo indispensáveis para a promoção de uma educação de qualidade e para o desenvolvimento integral dos alunos. A psicopedagogia contribui para a formação dos professores, oferecendo ferramentas, recursos e orientações para uma prática educativa mais eficiente e inclusiva. Dessa forma, ela se torna uma aliada fundamental na busca por uma educação que respeite a diversidade, potencialize as habilidades dos alunos e promova o seu sucesso acadêmico e pessoal.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo um pilar essencial no apoio contínuo na educação dos pequenos. No contexto educacional, a parceria entre família e escola é de extrema importância, e a psicopedagogia tem um papel significativo nessa relação, atuando como mediadora e orientadora para favorecer o desenvolvimento integral dos alunos. Neste texto, iremos explorar a importância do apoio familiar na educação, as contribuições da psicopedagogia nesse processo e como essa parceria pode beneficiar o desenvolvimento das crianças.

A família é o primeiro ambiente de socialização da criança e exerce uma influência significativa em seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. É na família que a criança recebe os primeiros estímulos, valores e aprendizados, moldando a sua percepção de mundo e contribuindo para a formação de sua personalidade. Nesse sentido, o apoio familiar na educação é crucial, pois a família pode ser uma aliada importante no processo de aprendizagem dos filhos.

A presença e o suporte dos pais na rotina escolar dos filhos têm um impacto positivo no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional das crianças. O acompanhamento dos estudos, a participação nas atividades escolares, o estímulo à leitura e ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais são algumas das formas pelas quais os pais podem contribuir para o sucesso educacional de seus filhos. Além disso, o envolvimento da família na vida escolar da criança demonstra o valor que os pais atribuem à educação e fortalece a relação de confiança e parceria com a escola.

Algumas vezes, a preguiça e a desorganização são consequência destes fatores e não a causa, entende-se que o professor tem um papel essencial na vida desta criança ou adolescente, pois além de identificar um determinado problema em relação à aprendizagem do aluno, cabe a este pedir o auxílio da família e, se for o caso, de outrem, a fim de auxiliar o mesmo nesta situação. É preciso um trabalho em conjunto, onde todos os envolvidos intencionam buscar melhores soluções para o problema, visando sempre preservar a integridade e os direitos da criança aluno (FELIPE; BENVENUTTI, 2013).

A psicopedagogia é uma área do conhecimento que atua na interface entre a educação e a psicologia, buscando compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos e promover estratégias eficazes para superar dificuldades e potencializar habilidades. No contexto familiar, a psicopedagogia desempenha um papel fundamental, ao oferecer orientações e recursos para que os pais possam apoiar de forma mais eficaz o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Um dos principais objetivos da psicopedago-

gia no âmbito familiar é orientar os pais sobre as melhores práticas para acompanhar e estimular a aprendizagem dos filhos em casa. Através de orientações sobre a organização do ambiente de estudo, a criação de rotinas e hábitos saudáveis de estudo, a escolha de atividades educativas adequadas ao desenvolvimento da criança, os pais podem se tornar parceiros ativos no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o progresso acadêmico e emocional dos filhos.

Este trabalho pode auxiliar os pais na identificação e manejo de possíveis dificuldades de aprendizagem dos filhos. Através de avaliações psicopedagógicas, o psicopedagogo pode identificar os pontos fortes e fracos da criança, suas potencialidades e necessidades específicas de aprendizagem. Com base nesses dados, são elaboradas estratégias e planos de ação personalizados, que podem ser implementados tanto na escola quanto em casa, sob a orientação do psicopedagogo.

Outro aspecto relevante da atuação da psicopedagogia no âmbito familiar é o suporte emocional e psicológico oferecido aos pais. Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem dos filhos podem gerar ansiedade, angústia e insegurança nos pais, impactando negativamente a relação familiar. O psicopedagogo pode ajudar os pais a compreender e lidar com essas emoções, orientando-os sobre como apoiar e motivar os filhos, como estabelecer limites e regras, como promover a autonomia e a autoestima das crianças.

A psicopedagogia é uma área fundamental no sistema educacional, pois auxilia no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, garantindo a inclusão e o sucesso acadêmico de todos. O trabalho dos psicopedagogos é essencial para identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, traumas emocionais e outras questões que possam interferir no processo de ensino e aprendizagem. Por meio de avaliações e intervenções personalizadas, esses profissionais conseguem diagnosticar as necessidades de cada aluno e oferecer o suporte necessário para que ele possa progredir em seus estudos.

A psicopedagogia também é responsável por auxiliar na formação de professores e na implementação de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada aluno. Com isso, é possível promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante, onde cada estudante é respeitado em sua individualidade e recebe o apoio necessário para superar os desafios que surgem ao longo de sua trajetória educacional.

Ao longo da vida escolar, os estudantes passam por diversas etapas de evolução, tanto social quanto funcional. A atuação dos psicopedagogos é essencial em todas essas fases, desde a educação infantil até o ensino médio, garantindo que cada aluno desenvolva suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma saudável e equilibrada.

Na educação infantil, por exemplo, a psicopedagogia é fundamental para estimular o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, por meio de atividades lúdicas e educativas que favorecem a construção do conhecimento. Já no ensino fundamental, os psicopedagogos atuam no acompanhamento e na orientação dos estudantes, auxiliando na superação de dificuldades de aprendizagem e na melhoria do desempenho acadêmico.

No ensino médio, por sua vez, a psicopedagogia é importante para orientar os alunos na escolha da carreira profissional e no planejamento de seu futuro acadêmico e profissional. Com o apoio dos psicopedagogos, os estudantes conseguem desenvolver habilidades de autonomia, organização e planejamento, que são fundamentais para sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade como um todo.

Dessa forma, é possível perceber a importância do trabalho dos psicopedagogos na educação, pois eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e responsáveis. Com sua atuação consultiva e preventiva, esses profissionais são capazes de promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial e se tornar um agente de transformação em sua comunidade.

CONCLUSÃO

A família, sendo o primeiro espaço social da criança, tem um impacto significativo no seu

crescimento emocional, cognitivo e social. A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é crucial para o êxito escolar e a saúde emocional dos pequenos. A participação ativa dos pais nas tarefas escolares, o incentivo à leitura, a supervisão dos estudos e a valorização da educação como um alicerce fundamental na vida dos filhos são alguns dos meios pelos quais a família pode contribuir de maneira benéfica para o progresso educacional dos pequenos.

Em uma sociedade em constante transformação e evolução, a educação desempenha um papel crucial na formação das novas gerações, preparando os indivíduos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Nesse contexto, o apoio familiar e o trabalho da psicopedagogia se destacam como dois pilares fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, contribuindo de maneira significativa para a formação integral dos alunos.

A parceria entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional dos alunos. A colaboração entre pais e educadores, pautada no diálogo, respeito mútuo e interesse pelo bem-estar da criança, fortalece os laços familiares e promove um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Nesse sentido, a presença ativa da família na vida escolar dos filhos reforça a importância da educação como um projeto compartilhado, que envolve não apenas a escola, mas também a comunidade e a família.

Por sua vez, a psicopedagogia surge como uma aliada estratégica nessa parceria entre família e escola, atuando na identificação e superação de possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como na promoção de estratégias e recursos para potencializar suas habilidades e competências. A atuação do psicopedagogo no âmbito familiar visa orientar os pais sobre as melhores práticas para apoiar a aprendizagem dos filhos em casa, oferecendo suporte emocional e psicológico, identificando necessidades específicas de aprendizagem da criança e proporcionando orientações sobre como promover um ambiente educativo saudável e estimulante.

Ao promover a interação e o diálogo entre pais, escola e psicopedagogia, é possível criar um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e humanizado, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. A colaboração entre esses três atores contribui para o fortalecimento dos laços familiares, o crescimento emocional e acadêmico das crianças, bem como para a construção de uma educação mais eficaz e personalizada, que respeite as individualidades e potencialidades dos alunos.

É importante destacar a relevância de um olhar atento e sensível para as necessidades e demandas da família e dos alunos, respeitando suas particularidades e buscando estratégias educacionais que valorizem a diversidade e promovam a inclusão. A construção de uma rede de apoio sólida, composta por pais, educadores, psicopedagogos e demais profissionais da educação, fortalece o suporte emocional, cognitivo e social das crianças, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para o seu desenvolvimento.

Por fim, considerando o complexo cenário educacional atual, é fundamental reconhecer o poder transformador da parceria entre família, escola e psicopedagogia na promoção de uma educação de qualidade, que valorize as potencialidades dos alunos, respeite suas diferenças e promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Ao fortalecer os laços familiares, oferecer suporte emocional e promover estratégias educacionais personalizadas, é possível construir um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e eficaz, que prepara as crianças e jovens para enfrentar os desafios e oportunidades do século XXI.

Em suma, a colaboração entre família, escola e psicopedagogia representa um importante caminho para a construção de uma educação mais humanizada, que reconheça a importância do apoio familiar e da intervenção psicopedagógica no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao fortalecer essa parceria e investir no potencial de cada aluno, é possível construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva, onde a educação seja um direito de todos e uma ferramenta poderosa para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. S. Rumos e diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise Crítica do surgimento da Psicopedagogia na América Latina. Cadernos de Psicopedagogia, v.3, n. 6, 70-71, jun. 2004.
BOSSA, Nádia. A. A Psicopedagogia no Brasil, Contribuições a partir da prática. Editora: WAK. Edição 4. 2015.

_____. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática, 3, ed – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Estatuto da Criança e o Adolescente. 3 ed., Brasília, 2001.

CORDIÉ, A. Os atrasos não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. A Atenção Aprisionada: Psicopedagogia da Capacidade Ascensional. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MASSADAR, Cláudia Toledo. Psicopedagogia na Escola: reflexões sobre intervenção institucional possível. Rio de Janeiro: SJT, 1993.

WEISS, Maria, L. Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

OS CUIDADOS NECESSÁRIOS COM A LINGUAGEM AO CONFECCIONAR MATERIAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

IGOR LEITE SOUSA

RESUMO: este artigo visa refletir sobre quais são os cuidados necessários em relação à linguagem quando se pensa em formular materiais didáticos para a educação a distância. Tais cuidados ganham ainda mais importância quando se considera o crescimento da EaD no Brasil, sobretudo no âmbito do ensino superior. Visando ampliar o debate sobre a qualidade dos materiais que acompanham diariamente diversos graduandos e pós-graduandos, profissionais da linguística como Cabral e Albert (2018) elencam uma série fatores que devem ser observados em prol da garantia de um texto coeso e coerente. Tais fatores são conhecidos como "metarregras" e têm sua relevância dissecada ao longo deste artigo. Como conclusão, foi possível perceber que o gênero textual material didático possui semelhanças com o livro didático, embora também haja diferenças que vão além do público-alvo e do espaço de circulação de cada material. Assim, almejou-se apresentar uma descrição detalhada de ambos os recursos para que seja possível inferir aproximações e distanciamentos. Após o estudo, entendeu-se que o cuidado com a linguagem deve permear toda a construção de qualquer recurso pedagógico, para a educação a distância ou presencial, pois, do contrário, corre-se o risco de dificultar a apropriação dos estudantes ou mesmo afastá-los por desinteresse.

Palavras-chave: linguagem; material didático; educação a distância.

ABSTRACT: this article aims to reflect on the necessary care in relation to language when thinking about formulating teaching materials for distance education. Such care becomes even more important when considering the growth of distance education in Brazil, especially in the context of higher education. Aiming to broaden the debate on the quality of materials that accompany many undergraduate and graduate students on a daily basis, linguistics professionals such as Cabral and Albert (2018) list a series of factors that must be observed in order to guarantee a cohesive and coherent text. These factors are known as "meta-rules" and their relevance is dissected throughout this article. In conclusion, it was possible to perceive that the textual genre teaching material has similarities with the textbook, although there are also differences that go beyond the target audience and the space in which each material circulates. Thus, the aim was to present a detailed description of both resources so that it is possible to infer similarities and differences. After the study, it was understood that care with language must permeate the entire construction of any pedagogical resource, for distance or in-person education, because otherwise, there is a risk of making it difficult for students to appropriate it or even driving them away due to lack of interest.

Keywords: language; teaching material; distance learning.

INTRODUÇÃO

Será se é possível contar quantas palavras existem no idioma português? Provavelmente não. Talvez não dê para fazer isso em nenhuma língua, ao menos não visando um número exato. Afinal, a cada dia surgem palavras novas, de termos técnicos a expressões específicas de determinados grupos de pessoas unidas por algum interesse em comum: roqueiros, surfistas, nerds, enfim. As redes sociais, por exemplo, foram as responsáveis por nos apresentar expressões como "stalkear", "eu shippo", "cringe" e muitas outras. Tal ocorrência demonstra como a língua é diversa. Por meio dela, infinitas possibilidades estão à disposição. Uma declaração de amor ou uma ofensa cruel, ambas são práticas permeadas pelas palavras. Ademais, é válido lembrar que existe uma variedade de linguagens: a oral, a gestual, a escrita, a corporal etc. Tanto que as pessoas surdas, geralmente, comunicam-se via LIBRAS, termo para Língua Brasileira de Sinais Por meio da linguagem, seja ela qual for, as pessoas expressam sentimentos, sensações, vontades... todas as nuances que nos caracterizam enquanto seres humanos. No poema "Traduzir-se ", de Ferreira Gullar, o autor brasileiro escreve "[...] Uma parte de

mim é só vertigem; outra parte, linguagem" deixando claro como a língua possui um papel central em nossas vidas, desde a tenra infância. Para perceber isto, basta lembrar da ansiedade dos pais pelas primeiras palavras de qualquer criança recém-nascida.

Tendo reconhecida a importância da linguagem em nossa sociedade, é válido observar como ela aparece num contexto de grande importância atualmente: a educação a distância. Diferente da sala de aula comum, onde a comunicação oral tem muito destaque, a EaD é marcada por interações por escrito entre professores e alunos, geralmente em momentos assíncronos. Nesse sentido, refletir sobre a estrutura da linguagem aplicada aos materiais de ensino a distância é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista como a modalidade EaD está em voga na contemporaneidade, principalmente com o advento da pandemia de COVID-19 e o consequente fenômeno do ensino remoto emergencial.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Segundo Brasileiro e Brasileiro (2019), a expansão da educação a distância no Brasil foi perceptível entre 2003 e 2013. Ao final deste período de 10 anos, já se somavam mais de 3 milhões de alunos universitários segundo dados do INEP. Vale ressaltar que em 2002 não havia registros de estudantes cursando o ensino superior na modalidade EaD, provavelmente porque não existia. Neste período citado, de 10 alunos que entraram numa graduação em 2014, 2,3 optaram pelo ensino a distância. (BRASILEIRO e BRASILEIRO, 2019, p. 10).

É pertinente comentar que a educação a distância foi alvo de políticas públicas visando a expansão de vagas para o ensino superior, principalmente durante os governos do presidente Lula, a partir da criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil). A UAB corresponde a um sistema de educação superior que oferta cursos de graduação e pós-graduação lato-sensu na modalidade a distância, por meio de polos presenciais em universidades públicas e em prédios públicos da esfera municipal, estadual ou federal. Considerando o aproximado número de 727.738 alunos do ensino superior a distância no longínquo ano de 2014, é válido atestar o potencial da educação a distância para a geração de empregos e movimentação de capital privado pelas diversas instituições particulares existentes no Brasil. Com o advento da pandemia em meados de 2020, que apresentou o ensino remoto emergencial como única alternativa viável para o momento, a adaptação às dinâmicas da EaD tornou-se necessária para a maioria das faculdades, centros universitários e universidades. Assim, pode-se dizer que mesmo com o considerável progresso do esquema vacinal, o estudo de maneira assíncrona já era uma tendência antes da pandemia. Por isto, é importante estudá-lo para, consequentemente, aprimorá-lo.

Sousa (2020) explica que apesar dos números avassaladores, nem todos enxergam a educação a distância como possibilidade real de formação profissional. "Muitos questionam a qualidade e a aceitação do diploma pelo mercado de trabalho. Ademais, há dois empecilhos: a baixa disponibilidade de equipamento e de internet em regiões mais vulneráveis, e a existência das pessoas que são analfabetas virtuais" (p. 8). Não é difícil constatar que um país desigual como o Brasil precise avançar em políticas de inclusão digital. A implantação de wifi gratuito em áreas públicas e de entrega de chips com internet banda larga, como ocorreu na rede estadual de ensino de São Paulo durante a pandemia de COVID-19, são medidas interessantes, mas que necessitam de ampliação.

Tendo dissertado sobre a alta procura por ensino superior a distância no Brasil, bem como a respeito de algumas questões relacionadas à esta ocorrência, objetiva-se agora comentar acerca das características do material didático para EaD.

REFLETINDO SOBRE A LINGUAGEM DO MATERIAL PARA EAD

Embora seja bastante perceptível o crescimento da Educação a Distância no Brasil, fenômeno já comentado neste artigo, ainda pouco se fala sobre um ponto essencial na constituição de qualquer modalidade educacional: a linguagem. Não há dúvidas sobre a existência de diversos gêneros textuais relacionados aos mais diversos contextos. É por isso que o jeito como nos referimos aos

nossos amigos não deve ser o mesmo como nos referimos a uma autoridade. Num contexto pedagógico, ainda que a distância, então, qual deve ser a forma de se referir aos alunos?

Algumas pesquisadoras como Brasileiro e Brasileiro (2019) já se aventuraram nesta seara, divulgando informações muito relevantes. Uma delas tem a ver com o fato de que o material didático para EaD não é igual ao livro didático. Cada um possuí nuances específicas cujos detalhes foram sintetizados na tabela abaixo, elaborada com base em Brasileiro e Brasileiro (2019).

	Livro didático	Material didático
1	Formulado para um público mais genérico.	Formulado para um público mais específico.
2	Visa guiar professores.	Visa guiar alunos.
3	Desenvolvidos por autores conteudistas.	Desenvolvidos por equipes multidisciplinares.
4	Não prevê relação entre conteúdo e carga horária.	Prevê relação entre conteúdo e carga horária.
5	Não costuma apresentar metas e objetivos a cada unidade.	Geralmente, apresenta metas e objetivos a cada unidade.
6	Dá pouco destaque à autoavaliação.	Dá muito destaque à autoavaliação.
7	Visualmente, tende a propor uma rota única de leitura.	Visualmente, tende a propor rotas variadas de leitura.
8	Raramente costuma antecipar dificuldades e eventuais dúvidas.	Frequentemente antecipa dificuldades e eventuais dúvidas.
9	Tende a focar na apresentação do conteúdo.	Tende a inserir elementos de mediação com o conteúdo.
10	Tende a possuir um conteúdo mais comprimido.	Tende a possuir um conteúdo mais aberto
11	Foca no texto escrito.	Busca conexão com outras mídias.
12	Não costuma exigir respostas claras por parte do leitor.	Costuma exigir respostas claras por parte do leitor.
13	É escrito num estilo mais impessoal e formal.	É escrito num estilo mais pessoal e informal.
14	Costuma possuir atividades no final do texto teórico, geralmente enfocando a leitura.	Costuma possuir atividades ao longo de todo o texto teórico, com ênfase na manipulação de conceitos.
15	Não costuma oferecer resumos.	Frequentemente oferece resumos.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Brasileiro e Brasileiro, 2019.

Para facilitar a compreensão do leitor, as características acima foram numeradas e sumarizadas na tabela. Agora, dar-se-á mais informações acerca de cada item. O número 1 tem a ver com o fato de um mesmo livro didático ser distribuído para várias instituições, uma vez que os produtores lucram com a sua popularização. O material didático da EaD, por sua vez, tende a ser desenvolvido por determinada instituição apenas para uso interno, sendo sua comercialização e divulgação proibidas. O número 2 recaí sobre o fato de o livro didático ser utilizado por professores durante os momentos de preparação de aula ou de aplicação de exercícios, enquanto o material didático para EaD fica em posse exclusiva do aluno, para que ele possa ler nos momentos mais oportunos.

A premissa do número 3 é que quem lembra dos livros didáticos na época da educação básica provavelmente se recorda dos nomes dos autores escritos na capa. Pouco mais afrente no livro, tinha a titulação de cada um. Isso acontece porque o livro didático geralmente é desenvolvido na íntegra pelos autores, ao passo que o material didático para EaD exige uma equipe multidisciplinar para formulá-lo. Nesse sentido, é preciso que haja conteudistas, revisores, designers etc. O número 4 se relaciona com o fato de o livro didático não prever uma relação entre conteúdo e carga horária, inclusive porque seu uso se dá a longo prazo e os professores se dão o direito de selecionar o que pretendem trabalhar durante determinado período letivo, que costuma ser de um ano na educação básica. Já o material didático, por sua vez, tem um período de uso muito bem delimitado dado o decorrer da disciplina ao qual se insere.

O número 5 explica que o livro didático não costuma apresentar metas e objetivos no início de cada unidade, e isso ocorre porque geralmente é o professor quem apresenta os objetivos da disciplina (ou da aula) quando começa sua exposição em sala. Nesse sentido, o livro didático assume um papel de recurso pedagógico, sendo apenas uma das possibilidades as quais o professor pode lançar mão. O material didático para EaD, por sua vez, possui um peso maior, visto que, muitas vezes, ele é visto como a materialização física da disciplina. Como no contexto da educação a distância o aluno precisa ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, é interesse que o material apresente, a cada unidade, metas e objetivos, para que os educandos possam fazer a autoavaliação.

Autoavaliação, inclusive, é o ponto do número 6. O livro didático dá pouca ênfase à autoavaliação uma vez que no contexto da sala de aula presencial o professor avalia o aluno. Considerando que a dinâmica da autonomia é muito importante na educação a distância,

é importante que o material didático da EaD contenha muitas referências à autoavaliação. O tópico de número 7 explica que o livro didático tende a oferecer uma rota única de leitura, e isto acontece porque seu conteúdo costuma ser consumido gradativamente a critério do professor. O material didático formulado para EaD, entretanto, pende a apresentar mais de uma opção de rota para leitura, já que por ser, muitas vezes, o único recurso a disposição do alunado, portanto, é preciso que seja mais estimulante em ordem de preservar a entusiasmo.

Mais uma vez, devido à mediação que o professor pode desenvolver em sala de aula presencial, o número 8 elucida que o livro didático dificilmente antecipa as dúvidas dos alunos, já que cabe ao docente saná-las em momento síncrono. Como não há esta circunstância na modalidade virtual, é proveitoso que o material didático antecipe o maior número possível de dúvidas. O número 9, no que lhe diz respeito, comenta que o livro didático busca focar na apresentação do conteúdo, no sentido de não sugerir formas alternativas de interação com o arquivo, como indicação de vídeos, jogos, dinâmicas etc. Já no material didático para EaD é comum existir essa marca com o intuito de deixar o aluno mais motivado.

Adiante, quando o número 10 aponta que o livro didático habitua ser constituído de conteúdo mais comprimido, isso quer dizer que a multimodalidade, aqui entendida como a presença de links com indicações de vídeos, podcasts, games e outros recursos alternativos, é mais recorrente no material didático para educação a distância, haja vista que esta modalidade precisa atrair a atenção do estudante por meio de sugestões criativas e por vezes não convencionais. Nesse sentido, é comum que o livro didático foque no texto escrito, conforme mencionado na linha de número 11, ao contrário do material didático para EaD que costuma contemplar novidades das TICs (tecnologias da informação e da comunicação).

Como o material didático para o ensino virtual necessita constantemente interagir com o aluno para que não este não perca a motivação, é natural que o texto contenha perguntas exigindo respostas claras por parte do leitor. A vista disso, questões do tipo "você já havia pensado nisso?" ou "o que você conhece sobre o assunto X?" são comuns e bem-vindas. Já no livro didático, por sua vez, é mais difícil encontrar este tipo de questionamento que costuma ser feito pelo professor em sala de aula. Este é o ponto do número 12.

Caminhando para o final, o número 13 aponta que a escrita do livro didático aquerencia deter um estilo mais formal e impessoal, tendo em vista a tradicionalidade deste recurso pedagógico e o uso compartilhado que se faz dele em sala de aula. O material didático para EaD, por outro lado, inclina-se a possuir um estilo de escrita mais intimista e menos formal, almejando uma relação mais amistosa com o aluno em prol de manter alta a já citada motivação. Esta motivação, aqui tratada como um sinônimo de engajamento, é tão importante que o conteúdo escrito do material didático para EaD costuma conter exercícios, dos mais variados tipos, do começo ao fim, ao passo que o livro didático normalmente os concentra em seu final. Este foi o ponto número 14, já o número 15, ponto final, diz que o livro didático não costuma oferecer resumos, afinal este é propendido como apenas um dos recursos docentes, ao contrário do material didático para EaD, que por se inscrever na lógica da autonomia e por muitas vezes figurar como único recurso de estudo concedido ao aluno, inclina-se a trazer resumos para formalizar a fixação do conteúdo.

Tendo feito toda esta arguição, é necessário se atentar ao fato de que a produção de material para determinado curso a distância precisa respeitar um prazo específico de tempo. Quem já estudou online sabe que existe data para a liberação de novas disciplinas e para o feedback das atividades. Portanto, é oportuno prestar ainda mais atenção na elaboração e na revisão do material destinado a EaD, pois corrigi-lo após sua liberação pode ser tornar inviável.

Nesse sentido, é profícuo afirmar que o material didático para educação a distância é avaliado mais de uma vez. Existe (ou deveria existir) a revisão de especialistas da área que o material se propõe a abordar, a revisão ortográfica para verificar a norma padrão da

língua portuguesa e a revisão "estilística", visando averiguar elementos verbo-visuais, como tamanho e estilo da fonte, diagramação, qualidade das imagens etc. É possível também que exista outras revisões com enfoques diferentes dos citados aqui, e é importante que tenha mesmo, visto que não temos como saber por quanto tempo determinado conteúdo será armazenado e utilizado como material de consulta. Isto posto, o peso de se tornar uma “apostila” de referência é grande e precisa ser levado a sério.

O arranjo dos pontos citados na tabela anterior visa também ir contra a maré de materiais didáticos para EaD que são evidentemente ruins. Nesse sentido, Brasileiro e Brasileiro (2019) explicam que por se tratar de uma área de pesquisa nova, os critérios de qualidade ainda estão em construção. Além disso, como vivemos numa sociedade capitalista, e tendo em vista o grande potencial de lucro associado aos segmentos das universidades que atuam de forma não presencial, não espanta o fato de que

> o mercado sempre pressionou por uma forte desregulamentação de toda a área e por um afrouxamento de todo o cuidado que pudesse embaraçar ou problematizar minimamente as grandes engrenagens de lucro que de fato têm sido proporcionadas e potencializadas pela EaD (BRASILEIRO; BRASILEIRO, 2019, p. 5).

Feito este breve panorama acerca das características dos materiais didáticos para EaD em comparação com o livro didático, foi possível perceber que é necessária uma atenção particular com os elementos da linguagem, já que é esta quem conecta o estudante ao material. Lembrando que a modalidade a distância é uma área relativamente nova, encontra-se, ainda, pouco acúmulo de literatura acerca dos componentes que poderiam ampliar a qualidade dos materiais para educação a distância, qualidade esta muitas vezes comprometida pela dinâmica voraz do mercado. Assim, pretende-se agora explorar elementos da linguagem que deveriam ser mais observados devido suas capacidades de trazer coesão e coerência para os textos de EaD.

AS ESPECIFICIDADES LINGUÍSTICAS NO MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD

Não é segredo dizer que ao produzir qualquer conteúdo na modalidade escrita é necessário pensar no(a) leitor(a). Quem é essa pessoa? Por que ela teria vontade de prosseguir com a leitura? Como mantê-la interessada a partir da escrita? Estas e outras questões podem agir como guia na hora de iniciar a produção de um texto, visto que a linguagem por meio da qual esse texto se estrutura pode facilitar ou dificultar a interação entre ele e o leitor. Numa sala de aula presencial, por exemplo, é comum que os professores lancem mão de um linguajar mais técnico visando a transmissão de conteúdo. Nos ambientes virtuais, porém, a aquisição dos conteúdos se dá, na maioria das vezes, através da leitura do texto teórico. Logo, se o estudante não conseguir compreender determinado termo presente no texto escrito, é possível que se desestimule. “Por isso, a linguagem que devemos utilizar nos ambientes virtuais de aprendizagem deve situar-se entre a linguagem técnica e a linguagem do dia a dia (CABRAL; ALBERT, 2018, p. 9).

Tendo em vista a importância destes elementos, é viável dizer que em momentos de elaboração de material didático para ambientes virtuais de aprendizagem

> as informações e conteúdos são apresentados, em grande parte, por textos escritos; o material é produzido antecipadamente e fica à disposição do estudante, que deve lê-lo. Essas peculiaridades implicam em lançarmos mão de algumas estratégias para o uso da linguagem escrita e a necessidade de preparo prévio do material. Por isso, é importante que o produtor de conteúdos para AVA tome certos cuidados a fim de facilitar a navegação e a leitura. Estudamos, aqui, algumas estratégias de organização da textualidade que permitem assegurar a coesão e a coerência do material (CABRAL; ALBERT, 2018, p. 18).

Tal ocorrência nos faz refletir sobre quais são as diferenças entre linguagem técnica e linguagem do dia a dia. Basicamente, é possível dizer que a primeira é composta de palavras "difíceis" de pouco uso cotidiano. Por exemplo, é muito mais fácil dizermos "sal" ao invés de "cloreto de sódio", embora ambos os termos tenham o mesmo significado. Nesse sentido, a linguagem do dia a dia é composta por termos de uso frequente nos

mais variados contextos, sendo por isso que deve ser incorporada à escrita de material didático para educação a distância.

Apesar da linguagem do dia a dia agregar elementos de uma conversa informal, é vital esclarecer que o texto escrito para EaD não deve comportar gírias ou expressões específicas de determinada tribo social. Por mais que seja interessante atenuar a hierarquia entre professor e aluno que também se dá no contexto virtual, existem maneiras específicas de se fazer isso. Uma delas é o uso do termo "você". Esta pequena palavra tem o poder de invocar o estudante. Exemplificando: ao iniciar um parágrafo com “você se lembra quando...?”, se está chamando o leitor para refletir sobre as lembranças de determinado momento, contribuindo para um envolvimento maior com o texto, o que é muito bem-vindo segundo as professoras Cabral e Albert, 2018:

sabemos que somos professores e que esse estatuto nos coloca numa hierarquia um pouco acima de nossos alunos; eles também sabem disso, mas se mantivermos clara essa posição no AVA, isso pode afastar o estudante e não apenas dificultar a interação, como também tornar o próprio material mais distante do aluno. A esse respeito, Cabral e Serra (2013) destacam a importância de estratégias de delicadeza que atenuam a hierarquia. (p. 15).

Após estas considerações sobre como a linguagem pode facilitar a relação professor-aluno no âmbito do material didático para EaD, é possível perceber a importância de trazer elementos da oralidade para o texto escrito, tais como o uso do pronome "você" e de verbos no modo imperativo. Este modo, verificado nas expressões "lembre-se", "observe", e "responda", por exemplo, tem a função de se dirigir diretamente ao interlocutor, trazendo mais pessoalidade ao processo de ensino-aprendizagem. Tencionando também contribuir com este processo, apresenta-se agora quais recursos são capazes de proporcionar coesão e coerência ao texto escrito, algo fundamental para a sua compreensão.

COESÃO E COERÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD

Quando se fala de material didático para educação a distância, é inescusável não perder de vista a necessidade do planejamento. No contexto dos ambientes virtuais, o tempo de aula não pode ser mensurado como no contexto presencial, logo, "o tempo a ser calculado é o tempo que o aluno levará para ler o material e realizar o estudo previsto para a unidade" (CABRAL; ALBERT, 2018, p. 6). Nesse sentido, é muito importante planejar cada detalhe do material didático, garantindo que este seja claro, coeso e coerente.

Cabral (2008) explica que a leitura em tela, seja via tablet, celular ou computador, é mais lenta (e mais cansativa) que a leitura em papel, portanto, é cabível aos professores pensarem em estratégias que atenuem este caráter enfadonho que costumam caracterizar materiais teóricos em pdf. Ainda segundo a professora Ana Lúcia Tinoco Cabral, existem "metaregras" indispensáveis para a formulação de um texto escrito. A seguir, comenta-se brevemente cada uma delas.

A primeira se chama "repetição" a diz respeito à necessidade de um texto conter elementos recorrentes para que seu desenvolvimento seja linear. Não dá para começar falando sobre maçãs e no meio da argumentação trocar para bananas. Já a segunda metaregra é chamada de "progressão", denotando que num texto coerente é preciso haver uma constante ampliação do sentido. Assim, cada parágrafo propende a continuar dissecação de um assunto já previamente introduzido. A terceira, por sua vez, tem como nome "não-contradição", e diz que para que haja coerência textual, "é preciso que seu desenvolvimento não introduza nenhum elemento que contradiga o que já foi enunciado anteriormente" (CABRAL; ALBERT, 2018, p. 9). Por fim, tem-se a regra da "relação", explicando que num texto coeso os fatos citados são relacionados, de modo que toda a escrita paire sobre determinado assunto.

Estes recursos possuem "status" de obrigatórios ao se refletir sobre a produção qualitativa de material didático para EaD. Além deles vale resgatar também uma característica inegociável: conhecer com profundidade o assunto que se pretende abordar. Embora seja válida a opção por um vocabulário menos erudito em prol facilitar a compreen-

são, é preciso se atentar para não infantilizar as discussões ou mesmo tratar assuntos complexos de forma demasiadamente simplificada.

Algo que também deve ser observado é quantidade de hiperlinks. Embora saibamos que o leitor de internet tem a possibilidade de transitar entre vários textos, sites, vídeos e recursos afins, conforme seu próprio interesse, uma quantidade excessiva de links pende a afastar a atenção do leitor, que acaba se distraindo rapidamente. Portanto, trata-se de uma possibilidade a ser utilizada com cautela.

Uma vez tendo concluído breves comentários acerca de quais estratégias pode-se lançar mão durante a manufatura de material didático para educação a distância, avança-se agora para as considerações finais, almejando o objetivo de findar este artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir sobre os cuidados necessários com a linguagem ao confeccionar materiais para educação a distância. Estes cuidados dizem respeito ao uso de determinados vocábulos, à estruturação do texto tendo em vista as características do gênero textual material didático para EaD, à formatação referentes a fontes, cores e tamanhos, à maneira como discorrer sobre determinado assunto etc.

A pesquisa também permitiu perceber que o material didático para educação a distância tem muitas semelhanças com o livro didático, uma vez que ambos são recursos muito populares em ambientes de aprendizagem. As aproximações que podem ser feitas entre ambos dizem respeito a função de cada um e a participação de professores em suas composições. Já as diferenças, pesquisadas por Brasileiro e Brasileiro (2019), versam sobre autoavaliação, conexão com outras mídias, estilo de escrita, determinação de carga horária e muitos outros fatores.

Um material didático para educação a distância com qualidade precisa ser coeso e coerente. Para tanto, Cabral e Albert (2018) elencam uma série de "metaregras" cuja observação é fundamental. Essas metaregras concernem à presença de elementos que indiquem repetição, progressão, não-contradição e relação referente a determinado assunto em textos escritos. As mesmas autoras ainda alertam a notoriedade do autor conhecer bem o assunto que se propõe a abordar e que ele não exagere na quantidade de hiperlinks para evitar distrações.

Em suma, é factível concluir este artigo dizendo que a educação a distância cresceu muito no Brasil e que a atenção dada ao material didático usado neste contexto também aumentou. Portanto, é sempre indicado planejar com esmero a produção de qualquer instrumento que vise a EaD e verificar o que já existe de literatura sobre o tema. Abaixo, algumas referências nesse sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASILEIRO, Ana Amélia; BRASILEIRO, Cristiane. Aula 1: Contextualizando a figura do tutor EAD no Brasil. Curso de Extensão em Tutoria EAD – Teorias & Práticas. Instituto de Matemática, Universidade Federal Fluminense, 2019.

_____. Aula 5: Linguagem para MD de EAD. Curso de Extensão em Tutoria EAD – Teorias & Práticas. Instituto de Matemática, Universidade Federal Fluminense, 2019.

CABRAL, Ana Lucia Tinoco. Produção de material para cursos a distância: coesão e coerência. In: Marquesi, Sueli Cristina; Elias, Vanda Maria da Silva e Cabral, Ana Lucia Tonico. Interações Virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Português a distância. São Carlos: Claraluz, 2008.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; ALBERT, Sílvia Augusta de Barros. Peculiaridades da linguagem verbal em ambientes virtuais: o efeito da oralidade no texto escrito para AVA. Curso de Especialização em Elaboração de Material, Tutoria e Ambientes Virtuais para EaD. Cruzeiro do Sul Virtual, 2018.

_____. Coesão e coerência na concepção de cursos e na elaboração de materiais para AVA. Curso de Especialização em Elaboração de Material, Tutoria e Ambientes Virtuais para EaD. Cruzeiro do Sul Virtual, 2018.

SOUSA, Igor Leite. COMPETÊNCIAS INTRÍNSECAS AO TUTOR DE EAD SEGUNDO A LITERATURA ESPECIALIZADA. Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/995>.

Acesso em: 16 fev. 2025.

RESUMO
A educação infantil inclusiva representa um importante avanço nas políticas educacionais brasileiras, ao reconhecer o direito de todas as crianças a um ensino de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou emocionais. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados na implementação de práticas pedagógicas inclusivas nesse segmento e apresentar soluções viáveis a partir de estudos teóricos, experiências práticas e recomendações de organismos nacionais e internacionais. Entre os desafios observados, destacam-se a formação inadequada dos docentes, a falta de recursos materiais e humanos, a resistência a mudanças nos métodos de ensino e a ausência de políticas públicas que garantam suporte contínuo às instituições. Ao mesmo tempo, o artigo destaca caminhos possíveis para a superação desses entraves, como a adoção de metodologias ativas, o uso de tecnologias assistivas, a flexibilização curricular e a valorização do trabalho colaborativo entre professores, famílias e especialistas. A formação continuada do educador aparece como eixo central para o fortalecimento das ações inclusivas, ao lado da necessidade de criar ambientes educacionais acolhedores e estimulantes. Com base em uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, a pesquisa reafirma que a inclusão não se limita à matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares, mas exige compromisso ético e político com a equidade, o respeito às diferenças e a construção de um projeto pedagógico democrático, participativo e sensível às múltiplas infâncias. Assim, a educação infantil inclusiva torna-se não apenas uma exigência legal, mas um imperativo humanitário, que visa garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação infantil; Diversidade; Práticas pedagógicas; Adaptação curricular.

ABSTRACT:
Inclusive early childhood education represents an important step forward in Brazilian educational policies, recognizing the right of all children to quality education, regardless of their physical, cognitive, sensory or emotional conditions. This article aims to analyze the main challenges faced in implementing inclusive pedagogical practices in this segment and to present viable solutions based on theoretical studies, practical experiences and recommendations from national and international organizations. Among the challenges observed, the following stand out: inadequate teacher training, lack of material and human resources, resistance to changes in teaching methods and the absence of public policies that guarantee ongoing support to institutions. At the same time, the article highlights possible ways to overcome these obstacles, such as the adoption of active methodologies, the use of assistive technologies, curricular flexibility and the valorization of collaborative work between teachers, families and specialists. The continuing education of educators appears as a central axis for strengthening inclusive actions, alongside the need to create welcoming and stimulating educational environments. Based on a qualitative and interdisciplinary approach, the research reaffirms that inclusion is not limited to enrolling children with disabilities in regular schools, but requires an ethical and political commitment to equity, respect for differences and the construction of a democratic, participatory pedagogical project that is sensitive to multiple childhoods. Thus, inclusive early childhood education becomes not only a legal requirement, but a humanitarian imperative, which aims to ensure that all children have the opportunity to learn, coexist and develop fully from the earliest years of life.

KEYWORDS: Inclusion; Early childhood education; Diversity; Pedagogical practices; Curricular adaptation.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Nesse período, é essencial garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo, que respeite e atenda às necessidades individuais de cada aluno. No entanto, a implementação de práticas pedagógicas inclusivas enfrenta inúmeros desafios, principalmente no que se refere ao atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais ou dificuldades de aprendizagem. Embora a neurociência tenha avançado significativamente na compreensão dos processos de aprendizagem, a identificação de dificuldades na educação infantil ainda é um desafio. Muitas dessas dificuldades são sutis e podem passar despercebidas, exigindo um olhar atento por parte dos educadores. Fatores neurobiológicos, ambientais e sociais interagem de maneira complexa, influenciando o desenvolvimento infantil e impactando diretamente o aprendizado.

As pesquisas de Vygotsky (1998) ressaltam a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo, enquanto Piaget (1976) destaca que a aprendizagem ocorre de maneira gradual e diferenciada. Esses estudos reforçam a necessidade de adaptar os métodos pedagógicos para contemplar a diversidade presente nas salas de aula. Assim, estratégias pedagógicas personalizadas e flexíveis tornam-se essenciais para promover um ensino verdadeiramente inclusivo, garantindo que cada criança possa se desenvolver plenamente dentro de suas particularidades. A formação continuada dos professores desempenha um papel crucial nesse processo, pois capacita os educadores a identificar dificuldades de aprendizagem precocemente e a aplicar intervenções adequadas. Ao incorporar práticas inclusivas no cotidiano escolar, os docentes conseguem proporcionar um aprendizado mais significativo e equitativo para todos os alunos.

Diante desse cenário, este artigo busca discutir os desafios enfrentados na educação infantil em relação à inclusão, explorando as principais causas dessas dificuldades e apresentando soluções pedagógicas eficazes. Além disso, será abordada a importância do conhecimento neurocientífico para a prática docente, evidenciando como ele pode ser utilizado para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível, acolhedor e eficiente.

DESAFIOS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas inclusivas na educação infantil enfrentam uma série de desafios que envolvem a adaptação de métodos pedagógicos, a estruturação do ambiente escolar e a formação contínua dos educadores. A diversidade de necessidades entre as crianças demanda um olhar atento para identificar as dificuldades e desenvolver estratégias de ensino que favoreçam o aprendizado de todos. As dificuldades incluem a falta de recursos adequados, a escassez de materiais pedagógicos adaptativos e a resistência de alguns educadores a mudanças nos métodos tradicionais de ensino.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão escolar exige uma reformulação na concepção de ensino, onde o foco deve estar na valorização da diversidade e na construção de um ambiente educacional que atenda a todos os alunos. No entanto, a implementação dessas mudanças encontra desafios estruturais e culturais que dificultam a plena efetivação das práticas inclusivas. Além disso, o tempo e os recursos necessários para implementar práticas inclusivas eficazes frequentemente são limitados. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019), muitos sistemas educacionais ainda carecem de investimentos adequados para garantir acessibilidade, materiais adaptativos e formação continuada de professores.

A formação de professores, muitas vezes, não aborda de forma aprofundada as necessidades específicas de cada criança com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, o que pode dificultar a aplicação de métodos pedagógicos adequados. Conforme apontado por Glat e Fernandes (2005), é essencial que os docentes recebam uma formação voltada para a prática inclusiva, com estratégias que promovam a participação ativa de todos os alunos. A ausência dessa capacitação pode resultar em dificuldades para criar um ambiente verdadeiramente acessível e acolhedor. É fundamental que políti-

cas públicas e iniciativas educacionais sejam voltadas para a superação desses desafios, garantindo o suporte necessário para a construção de uma educação infantil inclusiva e de qualidade.

A formação continuada dos professores desempenha um papel crucial nesse processo, pois capacita os educadores a identificar dificuldades de aprendizagem precocemente e a aplicar intervenções adequadas. Ao incorporar práticas inclusivas no cotidiano escolar, os docentes conseguem proporcionar um aprendizado mais significativo e equitativo para todos os alunos. Diante desse cenário, este artigo busca discutir os desafios enfrentados na educação infantil em relação à inclusão, explorando as principais causas dessas dificuldades e apresentando soluções pedagógicas eficazes. Além disso, será abordada a importância do conhecimento neurocientífico para a prática docente, evidenciando como ele pode ser utilizado para criar um ambiente de aprendizagem mais acessível, acolhedor e eficiente.

SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO

Para superar esses desafios, é essencial adotar práticas pedagógicas flexíveis e centradas nas necessidades individuais dos alunos. A personalização do ensino, com adaptações curriculares e metodológicas, é uma das principais estratégias recomendadas por especialistas. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2015), a flexibilização curricular permite que as crianças aprendam no seu próprio ritmo, promovendo um ensino mais equitativo e acessível. O uso de tecnologias assistivas também tem se mostrado uma ferramenta eficaz para apoiar crianças com necessidades educacionais especiais. De acordo com a UNESCO (2021), recursos como softwares educativos, aplicativos interativos, pranchas de comunicação alternativa e leitores de tela são essenciais para garantir a acessibilidade e estimular o aprendizado. Essas ferramentas permitem que os alunos interajam com o conteúdo de maneiras diversas, respeitando suas especificidades.

Outra abordagem eficiente é a metodologia de ensino multissensorial, que estimula diferentes canais sensoriais (visão, audição, tato) para facilitar o aprendizado. Estudos como os de Souza e Borba (2018) indicam que essa estratégia é particularmente benéfica para crianças com dificuldades de leitura e escrita, pois amplia as possibilidades de assimilação do conteúdo e favorece a retenção das informações. A colaboração entre educadores, pais e especialistas é outro fator crucial para o sucesso das práticas inclusivas. O trabalho conjunto na elaboração de planos de ensino individualizados, alinhados às necessidades específicas de cada criança, possibilita um aprendizado mais significativo e adequado. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a parceria entre família e escola é um dos pilares da educação inclusiva, pois fortalece o suporte emocional e pedagógico oferecido às crianças.

Além disso, a criação de um ambiente emocionalmente seguro é fundamental para promover o bem-estar e o engajamento dos alunos. De acordo com Wallon (2007), o aspecto emocional tem um impacto direto no aprendizado, sendo essencial que as crianças se sintam acolhidas e valorizadas no ambiente escolar. A implementação de atividades socioemocionais e dinâmicas de grupo pode contribuir para fortalecer os vínculos entre os alunos e estimular a empatia e a cooperação.

Dessa forma, a inclusão na educação infantil não deve ser vista apenas como uma adequação curricular, mas como um compromisso coletivo com a equidade e o respeito à diversidade. Com investimentos adequados, formação docente contínua e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, é possível construir um ambiente de aprendizagem verdadeiramente acessível para todos

O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO

O professor desempenha um papel central na implementação de práticas inclusivas, sendo responsável por identificar as necessidades individuais dos alunos, adaptar sua metodologia de ensino e criar um ambiente acolhedor. Segundo Mantoan (2006), a postura do educador é determinante para o sucesso da inclusão, pois ele deve atuar como mediador da aprendizagem, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento. A formação

continuada dos professores é essencial para que possam desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e eficazes. Conforme aponta o Ministério da Educação (MEC, 2015), programas de capacitação voltados para a educação inclusiva devem abordar temas como gestão de sala de aula diversificada, ensino colaborativo e uso de tecnologias assistivas.

Além disso, o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem, promovendo metodologias ativas que incentivem a participação de todos os alunos. A abordagem sociointeracionista de Vygotsky (1998) reforça a importância da mediação no processo educativo, destacando que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais. Assim, estratégias como aprendizagem cooperativa e ensino por pares podem contribuir significativamente para a inclusão escolar. A promoção de uma cultura de respeito à diversidade dentro da sala de aula também é essencial. De acordo com Rodrigues (2018), criar um ambiente onde as diferenças sejam valorizadas fortalece a autoestima dos alunos e contribui para um desenvolvimento mais harmonioso. Dessa forma, a inclusão na educação infantil não se limita à adaptação curricular, mas envolve o compromisso coletivo de educadores, famílias e gestores em prol de uma escola verdadeiramente acessível e democrática.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizados diferentes materiais e fontes de dados que ajudaram a embasar a investigação sobre os desafios e soluções pedagógicas para a inclusão na educação infantil. Os principais materiais utilizados incluem:

Referenciais Teóricos:

Para embasar teoricamente a pesquisa, foram analisadas obras de autores renomados, como Mantoan (2006), Vygotsky (1998), Wallon (2007), Souza e Borba (2018), entre outros, que discutem a importância da educação inclusiva, o papel da interação social no aprendizado e o impacto das abordagens multissensoriais no desenvolvimento das crianças.

Documentos Oficiais:

Foram consultadas diretrizes educacionais, como as publicações do Ministério da Educação (MEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para entender como as políticas públicas abordam a inclusão escolar e a adaptação curricular para promover um ambiente de aprendizagem acessível e equitativo.

Estudos Empíricos:

Foram analisadas pesquisas acadêmicas e estudos de caso publicados em periódicos científicos que discutem as intervenções pedagógicas baseadas em neurociência, as metodologias inclusivas e as práticas educativas eficazes em escolas inclusivas.

Instrumentos Pedagógicos:

A pesquisa também considerou a análise de materiais didáticos voltados para a educação inclusiva, como recursos tecnológicos assistivos (softwares educativos, aplicativos interativos, pranchas de comunicação alternativa) e metodologias de ensino multissensorial, que se mostram eficazes para apoiar alunos com necessidades educacionais especiais.

MÉTODOS

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando a revisão bibliográfica, análise documental e estudos de caso. A seguir, são descritos os principais métodos adotados para a investigação:

Revisão Bibliográfica:revisão bibliográfica foi realizada com o objetivo de identificar as principais contribuições teóricas e empíricas sobre as práticas inclusivas na educação infantil. Foi feita a busca em bases de dados acadêmicas, como Scielo e Google Acadêmico, utilizando artigos científicos e livros de autores relevantes sobre inclusão, neurociência aplicada à educação e metodologias pedagógicas inclusivas.

Análise Documental: análise documental focou nas diretrizes educacionais, planos curriculares e documentos oficiais, como as diretrizes do MEC e a BNCC, para investigar como as políticas públicas e as recomendações educacionais abordam a inclusão escolar e a utilização de estratégias pedagógicas adaptadas para diferentes necessidades. O objetivo foi entender como as práticas inclusivas estão sendo formalizadas e implementadas no contexto educacional.

Estudo de Casos

Para entender a eficácia das práticas inclusivas, foram analisados estudos de caso de escolas que adotaram metodologias baseadas em neurociência e estratégias pedagógicas inclusivas. Os casos foram selecionados com base nos seguintes critérios:
Implementação de metodologias baseadas na neurociência, como ensino multissensorial, tecnologias assistivas e aprendizagem cooperativa.
Avaliação do impacto dessas práticas no desempenho acadêmico e emocional dos alunos.
Registros documentados de boas práticas pedagógicas realizadas por educadores e gestores escolares.

• Observação em Campo

A observação participante foi uma técnica utilizada para registrar a interação entre crianças e professores em escolas que adotam práticas pedagógicas inclusivas. O foco foi compreender como as estratégias influenciam o engajamento, a motivação e a retenção do aprendizado pelos alunos. A observação em campo permitiu verificar como o ambiente emocionalmente seguro e o uso de metodologias ativas, como a aprendizagem cooperativa, favorecem o desenvolvimento social e acadêmico das crianças.

RESULTADOS:

A análise dos dados coletados destacou a importância da implementação de práticas inclusivas na educação infantil, evidenciando impactos positivos tanto no processo de aprendizagem quanto na adaptação de crianças com necessidades educacionais especiais. Os resultados foram organizados em três categorias principais: (1) os desafios das práticas inclusivas, (2) as soluções pedagógicas adotadas e (3) a construção de ambientes inclusivos.

DESAFIOS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Durante a pesquisa, ficou claro que os educadores enfrentam diversos desafios para promover a inclusão na educação infantil. A falta de recursos adequados e
a escassez de materiais pedagógicos adaptativos foram os principais obstáculos identificados. Além disso, a resistência de alguns educadores à adoção de metodologias diferenciadas foi um fator que dificultou a plena implementação das práticas inclusivas. De acordo com os depoimentos dos professores, muitas vezes a formação inicial dos docentes não aborda adequadamente as necessidades específicas de cada criança com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, o que acaba limitando a eficácia da inclusão escolar. Esses desafios são amplificados pela falta de investimentos em formação continuada, o que torna difícil a adaptação das estratégias pedagógicas para atender a todos os alunos de maneira equitativa.

SOLUÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO

Para superar os desafios identificados, diversas soluções pedagógicas foram adotadas nas práticas inclusivas. Uma das principais estratégias foi a personalização do ensino, com adaptações curriculares e metodológicas que permitiram que cada criança aprendesse no seu próprio ritmo. A flexibilização curricular foi apontada como uma forma eficaz de promover um ensino mais acessível, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, pudessem se desenvolver plenamente. A utilização de tecnologias assistivas também se mostrou uma solução eficaz, pois recursos como softwares educativos, pranchas de comunicação alternativa e leitores de tela garantiram maior acessibilidade e estimularam o aprendizado de crianças com necessidades especiais. Além disso, a implementação de metodologias de ensino multissensorial, que estimulam diferentes sentidos (visão, audição, tato), foi uma estratégia que teve grande impacto no desenvolvimento de habilidades cognitivas, especialmente em crianças com dificuldades de leitura e escrita.

CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS

A criação de um ambiente inclusivo foi fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas adotadas. A adaptação das salas de aula para incluir espaços interativos e materiais sensoriais favoreceu a participação ativa das crianças nas atividades propostas. A presença de recursos concretos, como jogos educativos e materiais manipuláveis, foi um diferencial no engajamento dos alunos. Além disso, a implementação de práticas so-

cioemocionais, como rodas de conversa e atividades de desenvolvimento da empatia, ajudou a fortalecer a cooperação e a socialização entre os alunos. Os professores observaram que as crianças que inicialmente apresentavam dificuldades para interagir com os colegas passaram a participar de forma mais ativa nas atividades, criando um ambiente mais harmônico e colaborativo na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre práticas inclusivas na educação infantil evidenciou que, embora existam desafios significativos na implementação de métodos pedagógicos adaptados às necessidades de todos os alunos, é possível alcançar avanços consideráveis por meio da adoção de soluções pedagógicas flexíveis e inovadoras. A diversidade presente nas salas de aula exige que os educadores adaptem suas práticas de ensino para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo, respeitando as especificidades de cada criança e promovendo um aprendizado equitativo.

Os resultados mostraram que a personalização do ensino, com o uso de tecnologias assistivas e metodologias multissensoriais, desempenha um papel crucial na melhoria do desempenho acadêmico e social das crianças, especialmente aquelas com dificuldades de aprendizagem. Além disso, a construção de um ambiente inclusivo, que contemple adaptações tanto físicas quanto emocionais, é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para a criação de uma comunidade escolar mais acolhedora e colaborativa.

A formação contínua dos professores foi apontada como um fator determinante para o sucesso da inclusão. Os educadores que participaram de capacitações específicas sobre práticas inclusivas e neurociência relataram uma maior compreensão dos processos de aprendizagem, o que possibilitou a aplicação de estratégias mais eficazes. A colaboração entre escolas, famílias e especialistas também se mostrou um fator essencial para garantir a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada criança.

Portanto, a educação infantil inclusiva não deve ser vista apenas como um desafio, mas como uma oportunidade de transformação do ambiente escolar. Com investimentos adequados em formação docente, recursos pedagógicos e
adaptação dos espaços escolares, é possível criar um contexto de aprendizagem que respeite e valorize as diferenças, garantindo que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, possam ter acesso a uma educação de qualidade. A inclusão, nesse sentido, representa não apenas uma adaptação curricular, mas um compromisso com a equidade, o respeito à diversidade e o fortalecimento da comunidade escolar como um todo.

REFERÊNCIAS

ARDILA, R. (2005). Neuropsicologia e dificuldades de aprendizagem. Editora: UnB.

GARDNER, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

GLAT, R. e FERNANDES, M. A. (2005). A formação de professores para a inclusão escolar. Editora: Artmed.

MANTOAN, M. T. (2006). A inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Editora: Summus.

MEDINA, J. (2011). Neurociência da educação: Como o cérebro aprende. Editora: Artmed.

MEC - Ministério da Educação (2015). Base Nacional Comum Curricular: Diretrizes para a educação infantil. Brasília: MEC.

MEC - Ministério da Educação (2015). Políticas públicas para a educação inclusiva. Brasília: MEC.

PIAGET, J. (1976). A psicologia da criança. Editora: Editora Martins Fontes. SOUZA, D. e BORBA, S. (2018). Ensino multisensorial e suas contribuições para a aprendizagem infantil. Editora: Vozes.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre necessidades educativas especiais. Paris: UNESCO.

UNESCO (2019). Educação para todos: Desafios e metas. Paris: UNESCO.
UNESCO (2021). Tecnologias assistivas na educação inclusiva. Paris: UNESCO.

VYGOTSKY, L. S. (1998). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Editora: Martins Fontes.

WALLON, H. (2007). A evolução psicológica da criança. Editora: Martins Fontes.

A IMPORTÂNCIA NOVAS TECNOLOGIAS NOS DIAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANAINA DE MELO MONTEIRO

RESUMO

A presença das novas tecnologias no cotidiano educacional tem se intensificado de maneira expressiva, especialmente na Educação Infantil, etapa essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da inserção consciente e pedagógica das tecnologias digitais no ambiente da Educação Infantil, considerando os avanços da sociedade contemporânea e os desafios da prática docente. A proposta não é substituir métodos tradicionais, mas integrá-los com recursos tecnológicos que potencializem a aprendizagem significativa e promovam a autonomia, criatividade e o pensamento crítico dos pequenos. As tecnologias, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, favorecem a mediação entre o conhecimento e o sujeito, estimulando a ludicidade, a interação e a construção coletiva do saber. Plataformas educativas, jogos digitais, vídeos interativos, lousas digitais, entre outros recursos, podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, atrativo e adaptado à realidade das novas gerações. Contudo, para que essa integração ocorra de forma eficaz, é fundamental o preparo dos educadores por meio de formação continuada e reflexões sobre o uso ético e equilibrado das tecnologias, respeitando o tempo, o ritmo e a individualidade de cada criança. Além disso, é importante a participação das famílias e a elaboração de propostas que garantam a segurança digital e o bem-estar infantil. Diante disso, o presente estudo destaca a relevância das novas tecnologias como aliadas da educação contemporânea, enfatizando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças na primeira infância. Conclui-se que o uso planejado das tecnologias na Educação Infantil não apenas acompanha as mudanças da sociedade, mas também transforma o espaço educativo em um ambiente mais interativo, inclusivo e inovador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Tecnologias Digitais. Ensino-aprendizagem. Inovação Pedagógica. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A sociedade atual tem experimentado mudanças significativas devido aos avanços tecnológicos, que alteram não só as maneiras de se comunicar e interagir socialmente, mas também os métodos de aprendizagem e ensino. Nesse contexto de constante transformação, a Educação Infantil, sendo a primeira fase da educação básica, não pode permanecer indiferente a essas alterações. O uso e o acesso a tecnologias digitais têm se tornado cada vez mais frequentes entre as crianças desde os primeiros anos de vida, o que leva os educadores a reconsiderar sua abordagens pedagógicas e a expandir suas estratégias de mediação do conhecimento.

As tecnologias digitais, quando utilizadas de forma planejada e intencional na educação infantil, promovem experiências significativas de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e estilos de desenvolvimento das crianças. Mais do que ferramentas, elas tornam-se meios de expressão, comunicação e construção de conhecimento, ampliando o repertório cultural e linguístico dos pequenos desde os primeiros anos de vida escolar. (PEREIRA, 2020, p. 48).

Apesar de a infância ainda precisar ser marcada pelo brincar livre, pela imaginação e pelas experiências sensoriais concretas, o cenário atual demanda a criação de um espaço educativo que converse com a cultura digital e incorpore, de maneira equilibrada e crítica, as ferramentas tecnológicas ao dia a dia das crianças. Essa integração não deve ser feita de forma mecânica ou apenas ilustrativa, mas como parte de uma proposta pedagógica intencional que considere o desenvolvimento infantil e reconheça a ludicidade como um elemento fundamental para a aprendizagem. Nesse contexto, o uso planejado de tecnologias como tablets, lousas digitais, jogos interativos e plataformas educacionais pode ter um impacto significativo no incentivo à criatividade, à resolução de problemas, ao raciocínio lógico e à colaboração entre as crianças.

Contudo, o uso de novas tecnologias na Educação Infantil deve estar associado à formação continuada dos professores, que precisam entender os limites e as possibilidades desses recursos para garantir uma prática pedagógica reflexiva, ética e focada no bem-estar da criança. Assim, é imprescindível que os profissionais da educação tenham um olhar atento e sensível, além da participação da família nesse processo, incentivando o uso responsável e consciente da tecnologia.

A utilização das tecnologias na infância deve ser mediada por adultos atentos, conscientes do seu papel de orientar, selecionar conteúdos e promover interações educativas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Não se trata de substituir o contato físico, o brincar livre ou as interações sociais presenciais, mas de integrar recursos digitais que dialoguem com o universo infantil de maneira criativa e ética. (SILVA; COSTA, 2021, p. 78).

Neste contexto, este artigo propõe uma análise crítica e detalhada sobre o papel das novas tecnologias na Educação Infantil contemporânea, enfatizando seus efeitos na formação integral das crianças, suas consequências para o trabalho docente e as possibilidades para uma educação inovadora, inclusiva e alinhada com as demandas da sociedade digital.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO SÉCULO XXI: UM NOVO CENÁRIO DE APRENDIZAGEM

Nas últimas décadas, o rápido avanço das tecnologias digitais levou a sociedade a mudanças significativas em suas maneiras de se comunicar, interagir, aprender e gerar conhecimento. Nesse cenário, a educação infantil, sendo uma etapa essencial da formação humana, não ficou indiferente a esse processo de inovação. O uso de ferramentas tecnológicas, como tablets, lousas digitais, projetores interativos, aplicativos educacionais e jogos digitais, passou a ser incorporado de forma significativa nas práticas pedagógicas atuais. Esses recursos são considerados instrumentos fundamentais que mediam, dinamizam e ampliam as oportunidades de construção do conhecimento desde os primeiros anos de vida escolar, em vez de serem vistos como elementos periféricos ou meramente complementares à aprendizagem convencional.

A escola precisa se reinventar constantemente para acompanhar as transformações sociais, culturais e tecnológicas. Na educação infantil, essa reinvenção passa pelo reconhecimento da criança como sujeito ativo e curioso, capaz de interagir criticamente com as tecnologias. Oferecer acesso a recursos digitais não é suficiente: é necessário propor experiências pedagógicas significativas, nas quais a tecnologia esteja a serviço do brincar, da imaginação e da construção de sentidos. (GONÇALVES; TAVARES, 2019, p. 6).

A incorporação da tecnologia nas salas de aula da educação infantil não só atende às demandas de um mundo digitalizado, mas também responde pedagogicamente às necessidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças de hoje, que já nascem em um ambiente altamente tecnológico. Quando guiadas por uma intencionalidade pedagógica e baseadas em práticas críticas, essas ferramentas podem contribuir para o desenvolvimento de diversas competências, incluindo pensamento lógico, criatividade, resolução de problemas, linguagem, coordenação motora, além de promover o trabalho colaborativo e a alfabetização digital.
Assim, a adoção de tecnologias digitais deixa de ser uma opção facultativa ou inovadora e se torna, progressivamente, uma exigência essencial para que a educação infantil consiga cumprir sua função de formar indivíduos críticos, engajados e prontos para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

O PAPEL DO EDUCADOR NA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

No contexto educacional atual, caracterizado pela crescente presença das tecnologias digitais, a função do educador na educação infantil passou por uma profunda ressignificação. O docente passou a ser visto não mais como uma figura centralizadora e transmissora de conteúdos prontos, mas como um mediador ativo, intencional e reflexivo do

processo de aprendizagem. Nesse novo contexto, o professor desempenha o papel de um facilitador que guia, contextualiza e seleciona as experiências digitais vivenciadas pelas crianças, assegurando que a utilização das tecnologias seja pedagógica, ética e compatível com o desenvolvimento integral da infância.

A mediação tecnológica requer do docente não somente conhecimento técnico dos recursos digitais, mas, principalmente, sensibilidade pedagógica para incorporá-los de maneira relevante e segura ao dia a dia educacional. Isso significa reconhecer as capacidades e limitações das ferramentas digitais, escolhendo aquelas que promovam a diversão, a criatividade, a exploração sensorial, a formação de laços sociais e o incentivo ao pensamento crítico. O educador da infância deve considerar as demandas emocionais e cognitivas de cada criança, ajustando a aplicação da tecnologia aos variados estilos e ritmos de aprendizagem.

Nesse contexto, a formação continuada é essencial para que os educadores adquiram competências digitais e didáticas que atendam às demandas do século XXI. Para que o docente se sinta apto e seguro para atuar nesse novo cenário, são essenciais programas de formação, intercâmbio de experiências entre colegas, suporte pedagógico e políticas públicas que reconheçam a profissionalização docente. Além de aprender a manusear equipamentos, é fundamental entender as consequências pedagógicas, culturais e sociais da tecnologia na infância. Isso garante que a tecnologia seja uma ferramenta que contribua para a educação, em vez de um elemento que cause exclusão ou substitua as interações humanas. Dessa forma, o educador contemporâneo e do futuro desempenha um papel central na criação de uma educação infantil inovadora, inclusiva e voltada para a formação de indivíduos autônomos, críticos e criativos.

TECNOLOGIAS COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

No cenário atual da educação infantil, as tecnologias digitais vêm se estabelecendo como ferramentas eficazes e essenciais para fomentar a inclusão educacional. Seu papel transcende o suporte técnico ou a inovação pedagógica: elas constituem uma via concreta para assegurar que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou com necessidades educacionais específicas, tenham igualdade de acesso ao processo de ensino-aprendizagem.

> Vivemos em uma sociedade em rede, na qual a informação circula em tempo real e a aprendizagem ultrapassa os muros da escola. Nesse cenário, o desafio da educação infantil é formar sujeitos críticos e criativos, capazes de utilizar as tecnologias não apenas como entretenimento, mas como ferramentas para compreender o mundo, comunicar ideias e colaborar com os outros. (CASTELLS, 2011, p. 91).

Ferramentas como softwares adaptativos, leitores de texto automatizados, sintetizadores de voz, teclados virtuais, sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), além de dispositivos que respondem a comandos de toque, voz ou movimento, são fundamentais para superar obstáculos estruturais, linguísticos, cognitivos e sensoriais. Tecnologias como a realidade aumentada, por exemplo, têm o potencial de converter conceitos abstratos em experiências visuais e interativas, o que torna mais fácil para crianças com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem entender e participar ativamente.

Essas ferramentas permitem a personalização do ensino, promovendo práticas pedagógicas que consideram as particularidades de cada aluno. Ao possibilitar que as crianças aprendam por meio de diversas linguagens — como a visual, auditiva, tátil e até gestual —, a tecnologia se transforma em uma ferramenta pedagógica acessível e relevante, que promove tanto a independência quanto o envolvimento completo dos estudantes em todas as atividades escolares.

Dessa forma, o uso responsável e estratégico das tecnologias favorece a equidade na educação, pois torna o acesso ao conhecimento mais democrático e expande as oportunidades de inclusão efetiva em diferentes contextos. Quando combinadas com abordagens pedagógicas sensíveis e deliberadamente inclusivas, as tecnologias não só

auxiliam no atendimento às demandas específicas, como também promovem a convivência com a diversidade, colaborando para a criação de uma cultura escolar mais receptiva, plural e humana.

Assim, a utilização de tecnologias digitais na educação infantil deve ser entendida como uma medida estratégica para valorizar a diversidade e o direito de aprender. É fundamental que educadores, gestores e famílias sejam capacitados para usar esses recursos de maneira crítica e sensível, assegurando que a tecnologia seja totalmente aproveitada para promover uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO ESTIMULADO POR RECURSOS DIGITAIS

Na educação infantil contemporânea, os recursos digitais exercem uma função cada vez mais importante no incentivo ao desenvolvimento cognitivo das crianças, desde os primeiros estágios da aprendizagem. Hoje em dia, recursos como jogos pedagógicos digitais, aplicativos educacionais interativos, plataformas de alfabetização online e softwares destinados ao desenvolvimento de habilidades específicas são amplamente reconhecidos como aliados eficazes na construção do conhecimento.

O uso de tecnologias digitais no ambiente educacional não pode ser visto como uma simples modernização dos métodos tradicionais, mas como uma transformação profunda da lógica pedagógica. Ao integrar tecnologias à prática docente, o educador assume um novo papel: o de mediador de saberes em constante diálogo com as múltiplas linguagens e mídias que compõem o universo infantil contemporâneo. (MORAN, 2015, p. 39).

Esses dispositivos tecnológicos foram desenvolvidos para combinar estímulos visuais, sonoros e táteis que promovem o raciocínio lógico, a atenção contínua, a memória de trabalho, a solução de problemas, o pensamento matemático e o aprimoramento da linguagem falada e escrita. Ademais, muitos desses recursos ajudam a aprimorar a coordenação motora fina por meio de atividades que exigem o manuseio preciso de dispositivos digitais, como tablets e computadores, de maneira divertida e acessível.

Essas tecnologias, por serem interativas e responsivas, possibilitam que as crianças se envolvam ativamente no seu processo de aprendizagem, por meio de desafios que se adequam ao seu estágio de desenvolvimento, o que favorece experiências de descoberta, tentativa e erro, repetição e superação. Essa metodologia promove a independência cognitiva e intensifica o envolvimento com o conteúdo, elementos cruciais para o desenvolvimento de habilidades essenciais, principalmente em um período em que o aprendizado está fortemente relacionado ao brincar e à experimentação concreta.

Ademais, a personalização do aprendizado é outro ponto relevante que os recursos digitais oferecem. Essas tecnologias promovem uma educação mais inclusiva e eficiente, que respeita as diferenças e potencializa as habilidades de cada aluno, ao se ajustarem ao ritmo, estilo e preferências individuais de cada criança. Plataformas que utilizam inteligência artificial e análise de desempenho possibilitam que os educadores monitorem o desenvolvimento cognitivo de forma constante, adaptando as estratégias de ensino conforme necessário.

Assim, a incorporação de recursos digitais no dia a dia da educação infantil não deve ser considerada apenas uma inovação técnica, mas uma mudança metodológica importante que impacta diretamente o desenvolvimento global da criança. Quando empregados com propósito educacional, equilíbrio e supervisão adequada dos professores, esses recursos expandem as oportunidades de aprendizado, incentivam a criatividade e estabelecem uma base sólida para o pensamento crítico e reflexivo desde os primeiros anos de escola.

A INTERAÇÃO SOCIAL E A COLABORAÇÃO MEDIADAS POR TECNOLOGIAS

Na atualidade educacional, caracterizada pela presença constante das tecnologias digitais, as relações sociais entre as crianças assumem novas formas e oportunidades. Quando incorporadas de forma intencional, ética e pedagógica, as ferramentas digitais vão além de seu papel instrumental e passam a atuar como mediadoras ativas de experiências colaborativas e significativas, em

contextos presenciais e virtuais.
A mediação tecnológica possibilita a criação de espaços de aprendizagem colaborativa na educação infantil, onde as crianças podem desenvolver projetos coletivos, participar de atividades em grupo e construir conhecimentos de maneira conjunta. As plataformas digitais, jogos colaborativos, aplicativos de criação coletiva e espaços virtuais de interação incentivam a participação ativa das crianças, promovendo o diálogo, a troca de ideias, a colaboração e o respeito recíproco. Esse tipo de envolvimento tem um impacto considerável no desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta ativa, comunicação não violenta, além de habilidades para negociar e resolver conflitos.
Isso porque a interação digital tem o potencial de superar limites geográficos e culturais, permitindo que as crianças se conectem com diferentes realidades e expandindo seu repertório social e cultural. Atividades como videoconferências, fóruns educacionais ou projetos interinstitucionais podem proporcionar experiências interculturais que fortalecem valores como solidariedade, diversidade e cidadania global. Esses elementos são essenciais para formar indivíduos conscientes e aptos a enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais interligada.
Além disso, um aspecto importante é o fortalecimento da autoria e da coautoria nas atividades pedagógicas. As crianças têm a capacidade de criar narrativas coletivas, produzir vídeos, fazer apresentações em grupo e até mesmo desenvolver jogos ou histórias interativas por meio de ferramentas digitais. Esses processos fortalecem tanto a construção do conhecimento em rede quanto a valorização da participação ativa e do protagonismo infantil, alinhando-se às diretrizes atuais de uma educação inclusiva e participativa.
Dessa forma, o uso consciente e estratégico das tecnologias como facilitadoras da interação social favorece o desenvolvimento completo das crianças, ao passo que adapta o ambiente escolar para enfrentar os desafios e demandas do século XXI. Ao promover o desenvolvimento de comunidades educacionais mais inclusivas, democráticas e colaborativas, a mediação tecnológica reforça as relações entre os indivíduos e auxilia na criação de uma educação infantil mais humana, conectada e capaz de promover mudanças.

O LÚDICO COMO PONTE ENTRE A INFÂNCIA E A INOVAÇÃO

Na educação infantil, o aspecto lúdico não é somente uma ferramenta metodológica, mas uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano na infância. A brincadeira é o principal meio de acesso ao conhecimento, à exploração do mundo e à formação da identidade. Nesse cenário, a incorporação das tecnologias digitais deve ser feita de forma cuidadosa e respeitosa, funcionando como uma extensão das experiências lúdicas, e não como um substituto.
Recursos como realidade aumentada, jogos digitais interativos, animações narrativas e ambientes virtuais para exploração criativa devem ser integrados às práticas educacionais com o objetivo de expandir o repertório sensorial, cognitivo e emocional das crianças. Essas tecnologias possibilitam experiências imersivas e significativas, nas quais o aprendizado está intimamente conectado ao encantamento, à curiosidade e à liberdade de criação — elementos inerentes ao mundo infantil.
Assim, as inovações tecnológicas funcionam como facilitadoras da imaginação e do pensamento simbólico, estimulando o gosto pela descoberta e incentivando a autoria das crianças em seus processos de aprendizagem. O desafio consiste em harmonizar inovação e afeto, garantindo que as experiências digitais coloquem a criança no centro e respeitem o tempo de brincadeira como um espaço para subjetivação e construção de significado. Dessa forma, o lúdico funciona como a ponte que liga a essência da infância às oportunidades de transformação oferecidas pelo mundo digital.

DESAFIOS ÉTICOS E LIMITES NO USO DA TECNOLOGIA COM CRIANÇAS

A crescente presença das tecnologias no dia a dia das crianças traz uma série de desafios éticos e educacionais que devem ser abordados com responsabilidade por todos os participantes do processo educacional. O uso abusivo e descontrolado de aparelhos digitais pode afetar aspectos essenciais do

desenvolvimento infantil, como a atenção, a socialização presencial, a qualidade do sono e a estabilidade emocional.

Nesse contexto, é fundamental que os adultos — principalmente educadores e familiares — atuem de forma ativa e intencional para assegurar que a utilização da tecnologia esteja em conformidade com os princípios de uma educação saudável e segura. É imprescindível estabelecer períodos adequados de exposição às telas, escolher com atenção os conteúdos acessados, incentivar o uso crítico das mídias e fomentar o diálogo contínuo sobre as experiências digitais vivenciadas pelas crianças.

Para que os riscos da era digital não ofusquem seus benefícios, é urgente criar ambientes digitais seguros, promover a cidadania digital desde a primeira infância e estabelecer diretrizes pedagógicas para o uso das tecnologias. Assim, a formação ética, a supervisão atenta e a definição de limites claros são essenciais para o uso equilibrado e humanizado da tecnologia na educação infantil.

A FAMÍLIA COMO PARCEIRA NA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

A família desempenha um papel fundamental na formação tecnológica das crianças, sendo corresponsável, em conjunto com a escola, por desenvolver hábitos saudáveis e conscientes no uso das tecnologias. Em uma época em que os aparelhos digitais estão quase presentes em todas as casas, é essencial que pais e responsáveis estejam prontos para guiar, monitorar e conversar sobre os conteúdos acessados, as atitudes digitais e os efeitos emocionais resultantes dessas interações.

Por outro lado, a escola deve adotar o papel de educadora de famílias digitais responsáveis, implementando ações pedagógicas que visem à conscientização e à informação sobre as vantagens e os obstáculos do uso da tecnologia na infância.

Estratégias como encontros, oficinas, rodas de conversa e canais de comunicação abertos fortalecem essa conexão e aumentam o envolvimento das famílias no processo educacional.

Quando essa colaboração é bem-sucedida, é possível desenvolver uma cultura digital para crianças que valoriza o respeito, a segurança, a criatividade e a cidadania. A colaboração entre escola e família garante que as tecnologias não sejam apenas recreativas ou passivas, mas sim ferramentas para uma aprendizagem significativa, desenvolvimento integral e fortalecimento das relações afetivas e sociais.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO NA ERA DIGITAL

A incorporação de tecnologias digitais na educação infantil exige um planejamento pedagógico rigoroso, que transcenda o uso ocasional ou recreativo dos recursos tecnológicos. É imprescindível que as práticas pedagógicas sejam embasadas em metas de aprendizagem bem definidas, que estejam em consonância com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que atendam às demandas específicas de cada grupo de crianças.

Esse planejamento deve considerar a incorporação de tecnologias de forma transversal e contextualizada, incluindo momentos de exploração, produção e reflexão sobre a utilização de dispositivos e plataformas. Instrumentos digitais de avaliação formativa, como portfólios digitais, mapas de progresso e registros interativos, podem ser empregados para acompanhar o progresso dos aprendizados e fornecer feedbacks imediatos, personalizados e construtivos.

Ademais, o planejamento deve levar em conta a variedade de ritmos e estilos de aprendizagem, possibilitando a personalização das experiências educacionais com base nas interações digitais das crianças. Ao incorporar intencionalmente tecnologia, planejamento e avaliação, o educador expande sua habilidade de monitorar o crescimento infantil de maneira mais exata, inovadora e eficiente.

CAMINHOS PARA UM FUTURO EDUCACIONAL INOVADOR E HUMANIZADO

O principal desafio do século XXI é harmonizar os progressos tecnológicos com os valores humanos que fundamentam uma educação capaz de promover mudanças. Diante de tantas inovações digitais, é fundamental manter o foco no indivíduo no processo de ensino-aprendizagem, considerando a criança como um ser integral, criativo, sensível e

capaz de interagir de forma crítica com o mundo ao seu redor.

Desenvolver uma educação infantil inovadora e humanizada requer a implementação de práticas pedagógicas que integrem tecnologia e afetividade, informações e vivências, algoritmos e empatia. É preciso educar as crianças para que sejam não só competentes no uso de recursos digitais, mas também cientes de suas responsabilidades éticas, sociais e ambientais em um mundo interligado e em constante mudança.

Nesse cenário, a tecnologia não deve ser um objetivo, mas uma ferramenta para promover uma educação mais equitativa, inclusiva e relevante. O futuro da educação infantil reside na habilidade de combinar conhecimento técnico com sensibilidade humana, formando cidadãos aptos a criar, colaborar, respeitar e mudar suas realidades por meio de ações educativas baseadas na dignidade, solidariedade e compromisso com o bem coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação crescente de novas tecnologias na educação infantil constitui um progresso essencial para o desenvolvimento de um aprendizado mais inclusivo, dinâmico e alinhado com as necessidades do século XXI. Quando incorporadas de maneira consciente, planejada e crítica, as inovações tecnológicas expandem as oportunidades pedagógicas, tornando o processo de ensino mais atraente, personalizado e eficiente.

Nesse cenário, as tecnologias digitais não são apenas recursos auxiliares, mas instrumentos estratégicos que impulsionam o crescimento cognitivo, social, emocional e cultural das crianças desde os primeiros anos de escola.

A inclusão de recursos tecnológicos, como jogos eletrônicos, aplicativos interativos, plataformas de comunicação e ferramentas de realidade aumentada, cria um ambiente de aprendizado que considera as particularidades de cada criança, incentivando suas habilidades de forma divertida e cativante. Ademais, essas tecnologias promovem a inclusão de crianças com deficiências ou necessidades educativas especiais, proporcionando opções adaptadas que asseguram maior acessibilidade e equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, um aspecto essencial enfatizado ao longo deste estudo é o papel das tecnologias como promotoras da interação social e da cooperação entre as crianças.

Em um mundo cada vez mais interligado, as experiências de aprendizado facilitadas por ferramentas digitais ajudam a desenvolver habilidades socioemocionais fundamentais, como colaboração, comunicação eficaz e empatia. Isso destaca a relevância de abordagens pedagógicas que unam tecnologia e interações humanas de maneira equilibrada e significativa.

Assim, é fundamental identificar os obstáculos que acompanham a utilização de tecnologias na educação infantil. As questões éticas relacionadas ao tempo de exposição às telas, à supervisão do conteúdo acessado e ao impacto das tecnologias no comportamento e na saúde das crianças exigem uma reflexão contínua e a adoção de estratégias de mediação adulta eficientes. Assim, o papel do educador e da família é fundamental para assegurar um uso saudável, responsável e pedagógico.

No entanto, o papel do educador e da família é fundamental para assegurar que os recursos tecnológicos sejam usados de maneira saudável, responsável e educativa.

No entanto, na era digital, o planejamento pedagógico deve ser fundamentado na intencionalidade e na avaliação constante, a fim de que as práticas educacionais se ajustem às demandas e ao ritmo de desenvolvimento de cada criança. O uso responsável da tecnologia não só permite a obtenção de conhecimentos, como também promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia. Essas habilidades são essenciais para a formação completa do indivíduo no mundo atual.

Portanto, a educação infantil que incorpora novas tecnologias deve ser considerada um ambiente de inovação e humanização, em que a tecnologia amplifica, mas nunca substitui, a interação direta, o carinho e o incentivo à curiosidade natural da criança.

Construir uma educação inovadora, inclusiva e humanizada é um desafio coletivo que demanda diálogo, formação continuada e compromisso ético de todos os participantes — educadores, famílias, gestores e so-

ciedade. Dessa forma, é viável capacitar as crianças para um futuro digital, diverso e em constante mudança, fomentando sua educação integral e cidadania completa desde os primeiros anos de vida escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONÇALVES, Lúcia Helena; TAVARES, Renata de Oliveira. Tecnologias digitais na educação infantil: brincar, imaginar e construir sentidos. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/29161. Acesso em: 10 jun. 2025.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 7. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PEREIRA, Ana Paula. Tecnologias digitais na educação infantil: mediações e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 82, p. 45-60, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qXbZzLsLZrjB9YYsV3tKkRS. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Daniela; COSTA, Mariana. A mediação pedagógica no uso das tecnologias na primeira infância. Cadernos de Educação Infantil, Porto Alegre, v. 23, n. 46, p. 72-85, 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LÜDKE, Menga. Educação, Tecnologia e Inclusão Social: um enfoque na Educação Infantil. São Paulo: Loyola, 2018.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JANETE APARECIDA PEREIRA DUTRA

RESUMO

Nas discussões sobre a inclusão de estudantes nas escolas, coloca-se a preocupação de como garantir a inclusão e o desenvolvimento de todos no âmbito escolar. Neste estudo, o problema de pesquisa se explicita na seguinte pergunta: quais estratégias de ensino podem contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física escolar? Todo estudante tem direito a um ensino de qualidade e adaptado a ele, porém há uma carência na garantia desse ensino qualificado para o estudante com deficiência. Um dos fatores que dificultam o ensino a essas pessoas é a aceitação das diferenças, e o primeiro passo a ser trabalhado é a sua valorização como ser humano. Esses modelos de ensino explicitam a dificuldade que muitos professores têm para planejar as aulas para estudantes com deficiência, pois a maioria não teve em sua Graduação a formação sobre as deficiências. No entanto, para muitos professores de Educação Física, adaptar suas aulas para incluir estudantes com deficiência é de grande valia. A Educação Física ganhou um novo significado pela sistematização de seu conhecimento científico como área produziu alguns livros e conceitos de ensino e proporcionou avanços epistemológicos para a formação cognitiva e o desempenho profissional. Esses avanços se materializam nas propostas crítico-emancipatória e crítico-superadora. A educação inclusiva tornou-se o atual modelo de referência para a educação especial de pessoas com deficiência nas escolas. A mudança de paradigma das escolas integradas para a educação inclusiva impacta o modelo atual das escolas. Os professores reconhecem a importância de envolver os alunos com deficiência em suas aulas e percebem que a participação e a interação desses alunos no espaço escolar pode ser algo desafiador, porém será algo que mudará todo esse processo de apenas pensar que está incluindo.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes. Escola. Educação Física.

ABSTRAT

In discussions about the inclusion of students in schools, there is concern about how to ensure the inclusion and development of all students in the school environment. In this study, the research problem is explained in the following question: what teaching strategies can contribute to the development and learning process of students with disabilities in school Physical Education classes? Every student has the right to quality education adapted to them, but there is a lack of guarantee of this qualified education for students with disabilities. One of the factors that makes teaching these people difficult is the acceptance of differences, and the first step to be addressed is valuing them as human beings. These teaching models make clear the difficulty that many teachers have in planning classes for students with disabilities, since most of them did not receive training on disabilities in their undergraduate courses. However, for many Physical Education teachers, adapting their classes to include students with disabilities is of great value. Physical Education has gained new meaning through the systematization of its scientific knowledge as an area that has produced some books and teaching concepts and provided epistemological advances for cognitive training and professional performance. These advances are materialized in the critical-emancipatory and critical-overcoming proposals. Inclusive education has become the current reference model for special education for people with disabilities in schools. The paradigm shift from integrated schools to inclusive education impacts the current school model. Teachers recognize the importance of involving students with disabilities in their classes and realize that the participation and interaction of these students in the school environment can be challenging, but it will be something that will change this entire process of just thinking that they are including.

KEYWORDS: Inclusion. Students. School.

Physical Education.

INTRODUÇÃO

Garantir a participação de alunos com deficiência, nas aulas de educação física é um grande avanço. Porém, diante do processo que busca construir na inclusão de alunos com deficiência no ensino da Educação Física, somente a participação não seria suficiente.

A inclusão escolar é uma inovação educacional que traz consigo uma proposta de abertura das escolas às diferenças. Porém o ensino oferecido pela maioria delas, atualmente, não favorece tal revisão conceitual e pedagógica, uma vez que velhos modelos de ensino corroboram para a manutenção de medidas excludentes.

Esses modelos de ensino explicitam a dificuldade que muitos professores têm para planejar as aulas para estudantes com deficiência, pois a maioria não teve em sua Graduação a formação sobre as deficiências. No entanto, para muitos professores de Educação Física, adaptar suas aulas para incluir estudantes com deficiência é de grande valia.

É de extrema importância o professor ter conhecimento de todos os tipos de deficiência, assim "respeitando suas individualidades, suas relações sociais e suas potencialidades", promovendo a compreensão de quais estratégias de ensino podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem de cada estudante com deficiência, resgatando a autoestima deles e possibilitando a inclusão social e escolar de cada um.

O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) cita algumas peculiaridades sobre a educação especial:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, online).

Assim, este artigo tem como objetivos compreender, explicitar e identificar os tipos de deficiência e possíveis estratégias de ensino que podem contribuir na inclusão, no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes deficientes nas aulas de Educação Física.

A metodologia para a realização desta pesquisa é de cunho bibliográfico recolhe e seleciona conhecimentos prévios e informações acerca de um problema ou hipótese, já organizados e trabalhados por outro autor, colocando o pesquisador em contato com materiais e informações que já foram escritos anteriormente sobre determinado assunto.

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo buscar explicações de problemas a partir de referências teóricas ou revisões de literatura de obras e documentos relacionados ao tema de pesquisa.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O CONTEXTO HISTÓRICO PEDAGÓGICO

A educação física atual é resultado de um processo histórico que foi influenciado pelo contexto social, político, econômico e cultural. No decorrer dos anos, a Educação Física passa por vários períodos: no período denominado Educação Física higienista, a ênfase em relação à questão da saúde está em primeiro plano (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991). Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes e dispostos à ação.

No período militarista, o objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para "elevar a Nação" à condição de "servidora e defensora da Pátria" (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991, p. 18).

Finalmente, em 1933, foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que permitia, também, a matrícula de professores ci-

vis. Até a criação desta última, encontramos apenas dois estabelecimentos especializados: as Escolas de Educação Física da Força Policial (São Paulo) e a do Centro de Esportes da Marinha (Rio), esta última tendo sido a primeira a formar especialistas em Educação Física, a nível de praças (1925) (OLIVEIRA, 2004, p. 26).

Até a década de 1950, a Educação Física escolar continuou aprisionada ao método francês (OLIVEIRA, 2004), cujo foco principal era o aprimoramento físico, enfatizando a aptidão física mais comumente utilizada na vida diária, o desenvolvimento físico geral e aumentar a resistência. Na década de 1960 até meados das de 1980, a Educação Física começou a ser esportivizada, quando o esporte começou a ser inserido nas escolas e se tornou um conteúdo exclusivo das aulas de Educação Física.

Segundo Benvegnú Júnior, (2011, p. 8):

E é aí que o esporte, desde seu nascimento na Inglaterra na segunda metade do século XIX, vinculou-se a Educação Física através das Public Schools – escolas públicas inglesas – expandindo-se pelo mundo e adquirindo cada vez mais autonomia, mudando vagarosamente de um conteúdo de ensino (a ser escolarizado) a um conteúdo exclusivo da Educação Física na escola, esportivizando-a.

Nos anos de 1970 e 1980,

surgem movimentos "renovadores" na educação física. Entre eles destacam-se a "Psicomotricidade" com variantes como a “Psicocinética" de Jean Le Boulch (1978), que se apresentam como contestação à educação física por considerá-la ligada a uma concepção dualista de homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 38).

A psicomotricidade ainda não pode ser colocada como uma perspectiva de cunho crítico, no entanto ela significou um avanço para a crise de identidade que a área da Educação Física se encontrava. Na tentativa de superar essa crise, teóricos de diferentes áreas do conhecimento desenvolveram pesquisas visando à legitimidade da Educação Física na escola.

Essas mudanças representaram conquista, mas também desafios para a Educação Física no campo crítico se consolidar. Além disso, a partir desse processo de abertura e democratização dos saberes no âmbito escolar, houve fortalecimento dos debates sociais acerca dos direitos humanos nas diversas dimensões humanas. Nessa esteira, a inclusão escolar, via educação especial e educação inclusiva, foi colocada em pauta.

A histórica da educação especial é sustentada sobre o estigma da exclusão social e o isolamento de diferentes culturas e épocas. E a Educação Física também influenciou e foi influenciada por esse percurso histórico:

A educação física nasceu associada a uma visão homogeneizadora do ensino, pautada pela busca do alto rendimento e pela competição. Esse modelo resultou na exclusão sistemática dos estudantes que não atingiam o desempenho esperado ou não se enquadravam no perfil físico buscado pelos educadores. Durante muito tempo, os estudantes com deficiência fizeram parte desse processo de exclusão, com exceção às atividades de educação física adaptada, as quais eram voltadas exclusivamente para esse público. Atualmente, estamos acompanhando o surgimento da educação física inclusiva que pressupõe a participação de todos os estudantes em uma mesma atividade. Essa proposta, alinhada com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, implica no entendimento das especificidades de cada aluno e na flexibilização de recursos e regras das atividades físicas. Isso envolve não só alterações nas práticas físicas existentes, como também a criação de novas atividades. O desenvolvimento desse novo paradigma pressupõe a eliminação de barreiras e a ressignificação dos objetivos da educação física (MENDES; CONCEIÇÃO; GALERY, 2013, p. 1).

No que diz respeito à escola, a partir da década de 1960, ela produz opiniões e práticas, e começa a ser incorporada ao campo da educação. A partir de 1990, por influência da popularização da filosofia, foram declaradas várias propostas para a educação especial, ratificando que toda pessoa com deficiência tem direito a usufruir de padrões semelhantes aos demais. Como exemplo, temos a

Educação para Todos, a Política Nacional de Educação Especial, entre outras propostas, que "[...] buscou-se, por meio da adoção de práticas inclusivas, atender às necessidades dos excluídos" (CAVALLARI, 2010, p. 668).
A existência discriminatória das escolas e da sociedade como um todo se limitava à formação de grupos específicos e homogêneos de pessoas. Aqueles que não pertenciam a esses grupos eram excluídos dessa sociedade. Surgiu a contradição inclusão e exclusão depois da democratização nas escolas, que começou, então, com a entrada dos deficientes na escola, mas ela ainda estava em processo de integração, e não de inclusão. Embora lentas e insignificantes, todas essas modificações têm contribuído para o futuro, na expectativa de grandes mudanças para uma educação inclusiva.

No entanto, a simples entrada do aluno com deficiência na escola não lhe garante a qualidade de ações pedagógicas inclusivas nem ações afirmativas que diminuam as diferenças entre seus pares e ainda pior: não lhes garante aprendizagem. "[...] para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem e participação social" (BEZERRA, 2010, p. 20).

A inclusão não questiona apenas a organização da educação especial, mas também questiona o conceito de integração. Não é compatível com a fusão, porque proporciona uma inserção escolar radical, completa e sistemática, e todos os alunos devem frequentar as salas de aulas, sem exceção. O ponto crucial para uma discussão da educação inclusiva reside no ambiente social instituído para instrumentalizar o processo educativo: a escola. É na escola que as crianças e os jovens passam uma quantidade substancial do seu tempo e é lá que muitas de suas conexões sociais são feitas.
O equívoco que muitas escolas cometem na educação inclusiva é pensar que está seguindo em um campo de conhecimento pautado em uma orientação inclusiva, mas que de fato não se efetiva na realidade cotidiana da escola. A razão disso é que a comunidade escolar precisa estabelecer uma estrutura curricular em uma relação de diálogo. A inclusão significa uma mudança no conceito de educação, pois não atinge somente os estudantes com deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem, mas atinge todos que frequentam aquela rede de ensino, e, assim, promovendo essa mudança possibilita a esses estudantes o sucesso na rede de ensino em geral.
Uma escola que propõe a se apresentar de forma inclusiva e com qualidade não deve apenas visar os estudantes com deficiência, mas sim para todas as diversas formas de diferenças, assim não será trabalhado apenas igualdade de oportunidades, mas também igualdade de conquista. Na perspectiva da inclusão, a principal característica da escola é reconhecer as diferenças no processo de formação dos alunos, buscar a participação e o progresso de todos e adotar novos métodos de ensino. A adoção desses novos métodos não é fácil e imediata, pois depende de mudanças fora e dentro da escola.
A escola deve ser um espaço social e cultural, as diferenças encontram-se em um espaço privilegiado de acolhimento, que mostra o potencial de todos na construção de uma sociedade mais igualitária e sem preconceitos. Portanto, a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas não depende somente do professor, mas também de toda a comunidade escolar e, para além da gestão, um olhar governamental para essa questão, promovendo melhores condições formativas e de trabalho aos professores.
a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.
A deficiência física se refere a danos no sistema locomotor, incluindo também o sistema muscular, o sistema ósseo e articular e o sistema nervoso e, dependendo do tipo de lesão e a área do corpo afetada, podem produzir limitações físicas significativas de vários graus, dificultando o equilíbrio e o andar, na movimentação do corpo, da cabeça

e dos membros superiores. As pessoas com deficiência, na maioria das vezes, são impedidas de se locomover sozinhas.
Então, para auxiliar nessa funcionalidade dependendo do seu grau de dificuldade, são utilizados alguns dispositivos, como: próteses, como muletas, corrimãos, cadeiras de rodas, entre outros (BRASIL, 2004b).
Se os profissionais conseguirem compreender cada tipo de deficiência e "saber lidar com as pessoas com deficiência em quaisquer situações é derrubar barreiras e trabalhar a favor da inclusão". O termo "estratégia" tem sido amplamente utilizado ao incorporar alunos com deficiência ao ambiente educacional. Porém não basta apenas implementar essas estratégias de qualquer maneira, mas sim alinhar ao projeto pedagógico, às atividades pedagógicas e aos Parâmetros Curriculares.

[...] a partir das novas concepções pedagógicas referentes à Educação Física, onde se rompeu com a visão mecanicista de desempenho, como ocorriam até os anos 80, os professores passaram a ter um perfil mais favorável ao modelo inclusivo (FERREIRA, 2012, p. 21).

A partir da década de 1980, são elaboradas as abordagens críticas, rompendo com o modelo hegemônico de como os esportes eram tratados na Educação Física. As propostas críticas começaram a questionar as características alienantes dos esportes escolares e a propor modelos para superar as contradições e injustiças sociais (LEITE, 2010). Portanto, a Educação Física está ligada às mudanças sociais, econômicas e políticas para superar a desigualdade social e entre essas abordagens temos como referência as propostas críticas superadora e emancipatória.
Entretanto é necessário que a escola, além de trabalhar em torno das disciplinas tradicionais que compõem o currículo estudantil, busque apresentar aos estudantes conceitos como a integração social, ética, os direitos humanos, a cidadania e as relações com o meio ambiente, pois estamos vivenciando um momento de transformação e integração, por isso devem oferecer mais do que apenas o aprendizado básico (BRASIL, 1997).
As instituições que elaborarem propostas pedagógicas eficazes e com clareza serão destaques na área do conhecimento, promovendo, assim, a qualidade do ensino e a satisfação de toda a comunidade escolar.

Portanto, entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento. Segundo Soler (2005), a Educação Física escolar pode desenvolver em suas práticas a ampliação e diversificação da bagagem motora, assim como propor valores humanos positivos (FERREIRA, 2012, p. 16).

Com a inclusão escolar os professores estão em busca de estratégias de ensino que os oriente para incluir de modo eficaz seus estudantes com deficiência junto aos outros alunos, garantindo o envolvimento e a participação de todos. O professor de Educação Física escolar deve ter cuidado ao adaptar suas aulas excessivamente, pois os estudantes com deficiência podem se sentir constrangidos, pela aula estar sendo necessariamente direcionada a ele. O professor deve criar métodos acolhedores, tomando um certo cuidado com a competição, trabalhando mais em torno da cooperação e, mesmo assim, mantendo seus objetivos propostos.

Garantidas as condições de segurança, o professor deve fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. Esse aluno poderá participar dos jogos ou danças, por exemplo, criando-se um papel específico para sua atuação, onde cada limitação gerará um nível de solução, pois o desenvolvimento da percepção das possibilidades permite a sua consequente potencialização. O professor deve ser flexível, fazendo as adequações necessárias no plano gestual, nas regras das atividades, na utilização de materiais e do espaço para estimular, tanto no aluno portador de necessidades especiais como no grupo, todas as possibilidades que favoreçam o princípio da inclusão (BRASIL, 1998, p. 57).

Os estudantes com deficiência geralmente não são estimulados a realizar atividades paralelas por seus familiares, por conta de des-

conhecerem esses estímulos, que acabam afetando o desenvolvimento do estudante. Dentro da Educação Física, existem diversos aspectos da cultura corporal do movimento que podem ser adaptadas para estudantes com deficiência, de modo que atenda ao processo de ensino-aprendizagem, considerando as características de cada um, garantindo a participação de todos. Entre os diversos conteúdos podem ser destacados o esporte, os jogos, as brincadeiras e os jogos cooperativos. É necessário no percurso de organização do ensino que professor encontre os conteúdos que se adequam ao tipo de deficiência que seu aluno se encaixa e adaptá-los para toda a turma, garantindo a participação de todos.

Como exemplo de um esporte para a inclusão de cadeirantes há o vôlei sentado, que pode ser jogado por estudantes de ambos os sexos (ATIVIDART, 2016). O esporte se configura em suas regras tradicionais, porém tem suas particularidades, como um campo menor, uma rede mais baixa e jogadores sentados. A prática não tem como objetivo formar atletas, mas sim permitir que todos aproveitem o jogo e possam vivenciar o esporte de forma inclusiva, buscando superar a si mesmo, podendo ser praticado por estudantes com ou sem deficiência.

O objetivo dessa proposta é permitir que o esporte se torne possível para todos, sendo que a tarefa do professor é ensinar o esporte como ele é, porém o adaptando e criando formas em que todos possam participar e se divertir, quebrando com a segregação e a exclusão e promovendo a inclusão, principalmente pela possibilidade de acesso ao conhecimento científico.

Segundo Coletivo de Autores (1992), o jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam em um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.

Os jogos e as brincadeiras são atividades transformadoras nas quais os estudantes podem se expressar e ao mesmo tempo relaxar, praticando sem preocupação, contribuindo para aliviar momentos de tensão. Assim, os jogos induzem à liberação das energias acumuladas, que precisam ser gastas, além de contribuir para aspectos importantes na formação da personalidade e na melhoria de habilidades específicas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com Feliciano (2016), os jogos são classificados em: sensoriais, motores e de raciocínio. Os jogos sensoriais se referem a uma ou mais atividades sensoriais realizadas pelos estudantes: tato, audição, visão, paladar e olfato, podendo estimular sua imaginação, desenvolver suas habilidades, interagir com o ambiente circundante e eliminar a frustração. Isso o ajudará a compreender melhor seu corpo e a aprimorar a maneira de como o estudante se expressa. Como exemplo tem-se os jogos dos sentidos, que podem ser realizados de diversas maneiras, porém sempre com os olhos vendados para trabalhar o sensor da audição, por exemplo: podem ser levados objetos ou fazer barulhos e os participantes vão dizer a que se refere aquele som feito (sino, violão, porta batendo etc.). Em caso de estudantes com deficiência auditiva, podem ser trabalhados os outros sentidos, de acordo com a deficiência do aluno que está incluído na turma.

Os jogos motores permitem que os estudantes se desenvolvam, cresçam e se aprimorem dentro de seu próprio corpo, melhorando suas habilidades motoras, superando as dificuldades, conquistando novos espaços, tentando enfrentar novos desafios esportivos, cognitivos e afetivos. Esses jogos ajudam a melhorar a coordenação, os reflexos, a agilidade, a velocidade, a força, a resistência e o equilíbrio. Tudo isso promove melhorias no desenvolvimento de práticas simples do dia a dia, como correr, andar, pular, chutar, entre outras. Como exemplo, pode-se citar o vôlei do alfabeto que, segundo Feliciano (2016, p 15), tem como objetivo trabalhar a agilidade, o raciocínio e a criatividade. Seu desenvolvimento ocorre desta forma:

Esse jogo pode ser adaptado de diversas maneiras, de acordo com a deficiência do estudante. Os jogos de raciocínio são aqueles que ajudam a desenvolver a tomada de decisão, a agilidade, o trabalho em equipe e o pensamento estratégico, além de criarem um ambiente para os estudantes interagirem com seus colegas.

É cada vez mais necessário desenvolver competências e aptidões relacionadas ao raciocínio lógico e que possam contribuir para

um pensamento mais analítico e argumentativo. Como exemplo de jogos de raciocínio, tem-se: xadrez, dominó, damas, jogo da memória, jogo dos 7 erros e diversos outros que podem ser trabalhados e adaptados nas turmas conforme as necessidades dos estudantes. Se os professores tiverem espaços, materiais e formações adequados, basta apenas usar a criatividade para que suas aulas inclusivas sejam de muita aprendizagem e ao mesmo tempo divertidas e prazerosas para todos (BRASIL, 1997).

Os jogos cooperativos são práticas que criam aspectos coletivos e de ajuda entre os colegas, tendo como objetivos resolver tarefas e desafios, garantindo a participação de todos.

Aprender a trabalhar com cooperação é uma maneira inovadora, que possibilita atender à diversidade, com objetivos interdependentes, onde cada participante é corresponsável pelo resultado final, criando-se um ambiente de inclusão, respeito e solidariedade. "Na aprendizagem cooperativa, os alunos com menor rendimento são auxiliados pelos que estão mais avançados e podem então, por meio do trabalho em equipe, evoluir e reforçar sua autoestima" (SOLER, 2006, p. 143).

Na prática, os jogos cooperativos não eliminam ou excluem vencedores ou perdedores: normalmente, o jogo se desenvolve pela interação entre os participantes – entendidos sempre como parceiros, e não como oponentes, e isso incentiva a participação de todos e o respeito pelas diferenças. Como não há oponentes, os jogos cooperativos evitam trapacear, enganar ou tirar vantagens dos outros para terem sucesso. O desafio é superar o medo, a insegurança e as dificuldades de ação e pensamento coletivo. Os jogos cooperativos desempenham um importante papel pedagógico e funcionam como uma metáfora para a vida. Nesse caso, normalmente é necessário trabalhar em conjunto para atingir um determinado objetivo.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como tema Educação Física inclusiva: estratégias de ensino para alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, procurando destacar quais são as estratégias de ensino que podem contribuir com professores no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência. De acordo com o objetivo desta pesquisa baseada em referenciais teóricos, foi possível tirar algumas conclusões.

Podemos compreender que escola precisa saber os preceitos e o que é uma escola inclusiva, para que, assim, os estudantes com deficiência se desenvolvam e aprendam.

Inicialmente, é necessário destacar que, para tratar estratégias de ensino, é necessário pensar a escola como um espaço inclusivo. A escola e a sociedade como espaço inclusivo precisam identificar as diferenças e terem a compreensão de qual é o papel da escola nesse processo, ou seja, lutar por uma sala de atendimento especializado, por estruturas adequadas e por um planejamento em conjunto dos profissionais que atuam na escola: gestão, profissionais especializados e segundo professor, que deverão acompanhar e auxiliar nas aulas, para que de fato as estratégias de ensino sejam desenvolvidas.

As estratégias somente serão denominadas competentes se todo esse processo for realizado, pois apenas o professor sozinho ou a escola não conseguiria aplicá-las. Para a elaboração delas, o professor precisa conhecer os tipos de deficiências e suas características que, segundo as pesquisas, são categorizadas como: deficiência física, auditiva, visual, mental (atualmente intelectual, função cognitiva) e múltipla, que é a associação de mais de um tipo de deficiência. A ausência desse conhecimento pode implicar o planejamento das aulas, pois às vezes os professores pensam que estão seguindo uma orientação inclusiva, porém não o estão. Assim, é necessário destacar a importância de conhecer cada uma em sua individualidade, para que aconteça uma mudança no conceito de educar, promovendo oportunidades não apenas para os estudantes com deficiência, mas também para todos.

Desse modo, o professor, reconhecendo cada tipo de deficiência, pode desenvolver algumas estratégias, como o esporte, os jogos, as brincadeiras, os jogos sensoriais, os jogos motores, os jogos de raciocínio e os jogos cooperativos.

O esporte pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem e do relacionamento

interpessoal, superando, assim, os desafios e as adversidades futuras, porém sempre se deve procurar trabalhar de uma maneira mais coletiva e menos competitiva.

REFERÊNCIAS

ATIVIDART. Dinâmica: vôlei sentado. 4 jun. 2016. Disponível em: https://atividart.wordpress.com/2016/06/04/dinamica-volei-sentado. Acesso em: 3 nov. 2020.

BENVEGNÚ JÚNIOR, A. E. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. Revista de Educação do IDEAU, Alto Uruguai, v. 6, n. 13, p. 1-15, jan./jul. 2011.

BEZERRA, A. F. S. Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de educação física. 2010. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Brasília: Presidência da República, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Revista Educere et Educare, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 667-680, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992. [Coleção Magistério 2° grau – Série Formação do Professor].

FELICIANO, D. A. T. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas. Curitiba: Governo do Estado do Paraná; Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2016.

FERREIRA, C. Á. Estratégias pedagógicas de professores de educação física com alunos com deficiência. 2012. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

LEITE, E. A. O esporte na escola: sua realidade e possibilidade de mudanças. Revista EF-Deportes.com, Buenos Aires, ano 14, n. 142, online, mar. 2010. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd142/o-esporte-na-escola.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

MENDES, R. H.; CONCEIÇÃO, L. H. P.; GALERY, A. D. O caso de educação física inclusiva. Diversa, São Paulo, p. 1-12, dez. 2013.

OLIVEIRA, V. M. O que é educação física? 11. ed., 4. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SOLER, R. Brincando e aprendendo na educação física especial: planos de aula. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO

JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral evidenciar a importância das Tecnologias da Informação e comunicação (TICS) como ferramentas pedagógicas que contribuem para o ensino de educandos com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA), com o objetivo específico a conceitualização das ferramentas pedagógicas e suas tecnologias como recursos que possibilitam desenvolver educandos com TEA no processo de ensino aprendizagem a partir da interação tecnológica. Tais recursos e ferramentas proporcionam ao educador diversificadas maneiras de atribuir o ensino por meio da participação e da interação dos educandos utilizando as TICS como ferramentas que complementam a aprendizagem juntamente com as demais ferramentas utilizadas em sala de aula, como livros e cadernos. Compreendendo que algumas das demandas existentes para educandos com TEA são os desafios existentes na interação social, e os desafios de utilização de recursos que podem não ser tão estimulantes, pouco atrativos ou até mesmo aversivo para estes, uma vez que algumas das realidades vividas por quem tem o Espectro é o de interesse restrito, e a pouca ou nenhuma interação social, ou seja, a possibilidade de não haver interação com recursos comuns de sala de aula ou em participar de atividades que necessitem de interação entre outros participantes presentes faz com que se busque novos meios para que o ensino seja aplicado, com isso utilizar TICS nas dinâmicas de ensino possibilitam uma composição mais atrativa de recursos geradores de interação e participação do educando contribuindo para que o conhecimento seja aplicado com maior diversidade de recursos geradores de desenvolvimento.

PALAVRAS CHAVES: Ferramentas – Tecnologia – Aprendizagem – TEA.

INTRODUÇÃO

As ferramentas pedagógicas são recursos que proporcionam interação entre educadores e educandos, tendo o objetivo específico de colaborar com o processo de ensino a partir de recursos que os estimulem a interação, a criatividade, contribuindo também com a socialização entre os educandos e no desenvolvimento destes no processo de ensino aprendizagem baseado na compreensão do conteúdo proposto, estimulando a participação e promovendo dinâmicas de aprendizagem construídas a partir dos recursos físicos ou digitais favorecendo o ensino.

No entanto não pode ser negada a importância de que as ferramentas digitais ocupam no cotidiano da sociedade e na sua contribuição do seu desenvolvimento. Assim as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) surgem como ferramentas que possibilitam agregar valores ao conhecimento proposto no ambiente escolar, melhorando e inovando o processo de ensino, com dinamismo e conteúdo que despertam o interesse e a curiosidade pelo que está sendo desenvolvido (CARNEIRO, 2017, p. 4).

O uso de ferramentas pedagógicas se faz importante por possibilitar uma interação a partir de um recurso, de um meio onde o educando está a se desenvolver e o educador lecionando e contribuindo para o desenvolvimento proposto do ensino, partindo da veracidade de que a tecnologia está presente em todos os lugares e sendo reconhecida como uma ferramenta que agrega e transforma, modificando as maneiras que as interações e as informações ocorrem, se observa a necessidade de te-la em ambiente escolar, possibilitando o desenvolvimento dos educandos e permitindo a estes maiores possibilidades de comunicação e interação (GERALDI, et al. 2017).

A maneira que a aprendizagem ocorre para um educando com TEA é distinta da maneira que um educando sem o transtorno ocorre, com isso as TICS utilizadas como ferramentas pedagógicas de maneira coerente a necessidade do educando possibilitam o melhoramento do ensino diante das suas necessidades e da percepção do seu ambiente externo, a interação com o meio e a interação social reduzida faz com que

os caminhos para o ensino sejam conduzidos conforme suas capacidades existentes, podendo ser expandidas a novas capacidades quando utilizada as TICS como recursos agregadores para o conhecimento.

Sabendo que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por existir funções neurológicas não desenvolvidas em determinadas áreas cerebrais da criança diagnosticada, com sintomas característicos de interesse restrito, baixa ou nenhuma busca por interação social, estereotipias em movimentos e repetições oral, a utilização de recursos e ferramentas tecnológicas contribuem para a aplicação do processo de ensino aprendizagem com mais interatividade e recursos direcionados aos educandos com TEA (GAIATO, 2018, p. 4-5).

Por vezes, a baixa interação social ou a sua inexistência é prejudicial para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação, as estereotipias como os movimentos repetitivos com as mãos e a necessidade extrema de rotina, a rigidez para mudanças, podem ser geradoras de sofrimento e de grandes desafios na fase adulta da vida da pessoa com TEA (DSM-V, 2022, p. 62).

O uso das TICS para o processo de ensino aprendizagem de educandos com Transtornos do neurodesenvolvimento como o TEA tem a função de estimula-las ao conhecimento por meio da interação com os recursos, proporcionando atividades que contribuam para o ensino lecionado pelo educador em sala de aula, mas também contribuindo com seu desenvolvimento cognitivo, motor e social, utilizando de programas de ensino com softwares e outros recursos digitais que estejam elaborados para tal finalidade, mídias audiovisuais entre outras, o propósito é o da participação e do reconhecimento da linguagem, da comunicação e da aprendizagem, uma vez que o acesso as tecnológicas estão no cotidiano, a busca por utilizar recursos que tenham o objetivo claro do ensino para o alcance do conhecimento (MAIA, 2020, p. 4).

A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC'S) como ferramenta pedagógica devem ter como ponto de partida a prática de interação entre os educandos, o educador e a ferramenta disponível, sendo este uma tríade que permite a aprendizagem de maneira eficaz e interativa, utilizadas a partir de aparelhos como computadores, Smartphones, tablets entre outros dispositivos que possibilitam o acesso a recursos digitais e seus softwares voltados ao desenvolvimento da aprendizagem, permitindo a interação de maneira visual, auditiva, lógica dinâmica e estruturada, buscando a aplicação do desenvolvimento por meio da interação tecnológica (Chuí et al., 2009, citado por Castilho, 2015).

Tais ferramentas não substituem a prática do educador e sua presença em sala de aula, mas possibilita que o educador utilize-as para a elaboração de aulas onde os recursos tecnológicos proporcionam interação e acesso a conteúdo que demorariam um maior tempo para se obter, são ferramentas agregadoras utilizadas pelo educador no desejo de movimentar o ensino ao reconhecimento da tecnologia como um recurso de ensino, estimulando competências tanto no educador que necessita de se desenvolver para o conhecimento tecnológico para aplica-los aos educandos (PEREIRA, et al., 2016).

A escola faz parte de toda uma sociedade que se modifica por intermédio das tecnologias, sociedade que gera, transmiti, processa, armazena e recupera informações de forma efetiva, assim se observa a precisão da escola utilizar as TICS para o desenvolver do conhecimento, pois o avanço das tecnologias e a sua presença no cotidiano de toda sociedade tende somente a aumentar e a se manter, assim a utilização de ferramentas tecnológicas que contribui para a aprendizagem é importante no ensino como material de suporte pedagógico (GERALDI et al. 2017).

A compreensão, utilização e criação das TIC'S de modo crítico, expressivo, reflexivo e ético nos ambientes sociais, incluindo a escola, possibilita a comunicação o acesso as informações, elaborando conhecimentos, resoluções de problemas e exercendo o protagonismo e autoria de maneira pessoal e social, sua utilização deve existir e não só isso, estas devem ser compreendidas para que possibilitem a criação de ferramentas que estimulem a cognição, a interação, per-

mitindo que o educando seja protagonista e tome iniciativa a partir de atividades propostas na escola e do reconhecimento do conhecimento adquirido fora dela, se fazendo assim portador do conhecimento adquirido na escola (BRASIL, 2018).

EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), é caracterizado como um transtorno global, que tem sua definição como distúrbios de deficiência podendo variar de leve a grave, definidos em aspectos da comunicação social e nos comportamentos/ interesses, de maneira repetitiva e restritiva da comunicação e sociais, variando nos graus de complexidade e severidade (DSM-V, 2022, p. 38),

A legislação vigente aponta o direito da educação para crianças com neurodiversidades conforme descrito na Lei 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), que descreve no capítulo V como Educação Especial, em que defende a educação para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo quando necessário serviço de apoio especializado conforme a necessidade, com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especifica para atender os educandos, com isso se tem não somente o direito ao ensino mas a legitimação das necessidades para o ensino diante das especificidades que um educando neuro divergente (BRASIL, 1996).

Para uma criança com TEA, estar em um ambiente escolar vai além do fato de ter uma matrícula ativa em uma escola, sendo fundamental sua presença e participação no ambiente escolar, é o que permitirá que este tenha direito ao conhecimento e se aproprie dele conforme as suas possibilidades, uma vez que seu desenvolvimento depende da qualidade das vivências socais, possibilitando a superação do déficit, ocorrendo por meio das experiências sociais e de formação que pretendem trabalhar as funções psíquicas superiores como a atenção, a memória, a linguagem e a comunicação (FERNANDES, 2013, apud CARNEIRO, 2017, p. 4).

Se fazendo necessário um trabalho educativo direcionado em atividades culturalmente significativas, desenvolvendo habilidades e competências nos educandos em realização de conexões no ambiente em que se está inserido, permitindo a elevação dos níveis de totalidade do pensamento dando a estes a capacidade de significação do mundo, trabalhando na valorização das possibilidades de gerarem a compreensão conforme as suas experiências em conhecimentos apresentados, em atividades culturais e sociais, fortalecendo o senso de si e do reconhecimento do sujeito no mundo. (FERNANDES, 2013, p. 229 apud CARNEIRO, 2017, p. 4).

Os déficits apresentados em educandos com TEA diretamente ligados a comunicação e a interação social podem ocorrer de maneiras diversas, como o não interesse por situações propostas por outros educandos como brinquedos ou brincadeiras, apresentando dificuldades de aproximação ou aproximando-se de forma robotizada, tendo pouco interesse em interação e aproximação com outras pessoas, dificuldades da adaptação em ambientes diversos sociais, dificuldade de compreender a linguagem não verbal de outras pessoas, pobre integração da comunicação verbal e não verbal, como manter o contato visual ou compreendê-lo e o que se expressa por outros na linguagem corporal (GAIATO, 2018, p. 4-5).

As consequências funcionais do TEA em crianças, é um desafio ao educando e ao educador no ambiente escolar por motivo da criança com TEA por vezes não ter interesse em participar de forma ativa e social no ambiente com outros colegas de sala de aula, não demostrar interesse nas atividades aplicadas pelo educador, e com comportamentos rígidos e aversivos tendo uma necessidade de rotina e pouca modificação de ambiente, são desafios enfrentados também no ambiente familiar, a sensibilidade sensorial da criança com TEA, tende a impedir que se tenha um sono de qualidade e a sua alimentação é seletiva, tais fatores são determinantes para a qualidade de vida de qualquer criança, pois o sono e a alimentação garantem um melhor desenvolvimento na aprendizagem, a sensibilidade pode gerar desafios também em cuidados de rotinas familiares e com brincadeiras propostas em grupo no ambiente escolar, podendo ser por uma sensibilidade auditiva ou na pele. (DSM-V, 2022, p. 62).

Por vezes, os educandos acima da média em inteligência, tem seus resultados de aprendizagem impactados negativamente por terem dificuldades no planejamento de mudanças que podem ocorrer, a rigidez e a aversão a estas geram frustração a criança com TEA, não permitindo que tenham o alcance da independência por motivo da rigidez existente e sendo um problema que será levado para a vida adulta, como o isolamento social, problemas de comunicação, sendo um mau funcionamento psicossocial (DSM-V, 2022, p. 62).

Sabendo que o ambiente escolar é o local que se apresenta os déficits em relação a comunicação e a relação social do educando com TEA, é também o local que tende a possibilitar o suporte para a aprendizagem ocorrer, sendo o ambiente escolar um possibilitador da interação social entre os educandos para que a aprendizagem seja aplicada de forma eficaz, se observa a necessidade de recursos direcionados ao processo de ensino de educandos com TEA, uma vez que necessitam de estímulos constantes e que sejam interessantes a eles, podendo integrá-los conforme as suas habilidades e as suas capacidades, desenvolvendo-os não somente em conhecimento curricular mas também possibilitar a sua interação social a partir de ferramentas pedagógicas (MAIA et al, 2020).

Uma criança com o TEA tende a não interagir com o ambiente por ter seus interesses restritivos e por apresentarem padrões de repetição de movimentos estereotipados, como abanar as mãos ou girar, repetição de palavras, apego extremo a objetos, hiperfoco na observação daquilo que lhe despertou interesse, sensibilidade a estímulos sensoriais, como determinados barulhos, entre outros sintomas que variam de criança para criança, visto que o TEA é um espectro e se manifesta de maneira distinta em cada um, com tais características os desafios para os educadores em compreenderem as demandas de cada educando se torna maior se não atribuírem conhecimento sobre as necessidades destes e buscarem recursos que permitam a aprendizagem (GAIATO, 2018, p. 5-6).

O USO DAS TICS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO COM EDUCANDOS COM TEA

Utilizar de ferramentas tecnológicas que desenvolvam e estimulem a aprendizagem e o conhecimento em educandos com TEA, permite que experiências ocorram, dentro do contexto escolar, familiar, social e cultural da criança, a interação em diversos meios de tecnologias da informação e comunicação tende a estimulá-la a curiosidade e a possibilidade de estruturação de questionamentos, as interações sociais da criança são importantes por estimularem a curiosidade e o questionamento, isso por que na interação social, familiar e cultural interligada com o uso de tecnologias proporcionam a observação estimuladora para a construção da capacidade de construir questionamentos de compreensão do ambiente cultural, social e familiar, possibilitando a criação de memórias e ampliando a compreensão de si mesmo e dos que estão em sua volta, sendo as experiências importantes e necessárias para o desenvolvimento criativo, crítico e lógico. (BRASIL, 2018, p. 58).

A busca por ampliar a compreensão dos educandos sobre si mesmos e sobre seu ambiente é um processo que ocorre com todos os educandos, diante disso é claro que cada criança descobre o mundo a sua volta de uma maneira única, mas para o educando com TEA, a maneira de se perceber e perceber o ambiente pode ser distante do que se é apresentado, diante do fato de suas interações sociais, comunicação e trocas de aprendizagens com outras crianças por vezes não ocorrem.

Uma ferramenta tecnológica possibilita essa aproximação podendo gerar interação entre os educandos e uma compreensão do processo de fazer parte de ferramentas interativas, gerando estímulos, as TICS são recursos que podem despertar interesse, aumentar a concentração e a participação do educando em uma atividade, com a diversidade de recursos como os computadores e a internet que possibilita o uso e acesso a ferramentas digitais como vídeos, áudios e o acesso a recursos que possibilitem materiais impressos, o uso de recursos digitais na educação, favorece a aprendizagem dos educandos, contribuindo por meio da interação tecnológica o desenvolvimento da aprendizagem (SANCHO, 1998, p.23 apud MAIA, 2020, p. 2).

O uso de tecnológicas para a aplicação do ensino com educandos TEA, é o de possibilitar o conhecimento com uma gama de recursos que contribuam para o lecionar que proporcione de maneira amplificada as habilidades funcionais dos educandos, a utilização de softwares contribuem com a aprendizagem do educando com TEA, no caminho do ensinar com bases na necessidade apresentada pelo educando, a existência de softwares como recursos para educandos com TEA e para estudo da área ainda são em poucos, e os softwares existentes tem o foco de no processo cognitivo da criança, com o propósito em auxiliar no tratamento do educando no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (SARTORETTO, 2018, apud OLIVEIRA et al, 2018, p. 2).

Os meios tecnológicos são recursos facilitadores da aprendizagem, que permitem de certa maneira uma aula dinâmica e de interação com a utilização de recursos audiovisuais como a televisão e tantos outros fazem parte da vida das crianças, e isso faz com que a educação busque caminhos para trazer esses recursos como ferramentas eficazes, e em um educando com TEA tais recursos estão além do entretenimento do cotidiano, uma vez que utilizados com o foco na educação, no desenvolvimento cognitivo, reconhecimento das emoções e como modelos para modificação de comportamentos, possibilitam a estimulação da linguagem, a compreensão argumentativa, a transferência do conhecimento, podendo ir além com emoções por vezes inexistentes surgirem a partir do momento que são compreendidas e atribuídas pelo educando (MAIA, 2020, p. 4).

As TIC'S fazem parte do cotidiano familiar e da sociedade, proporcionando conexão e interação por meio do dinamismo e interação, para as crianças com TEA, os recursos digitais podem contribuir de maneira positiva quando direcionados as suas necessidades e ao seu desenvolvimento quando utilizados de maneira assertiva, responsável e coerente, contribuindo para a aplicação de atividades práticas em sala de aula, em atividades em grupos e como ferramenta para atividades realizadas em casa, de maneira dinâmica e atrativa, tornando-se um recurso de interligação com a escola e a família, de interação social e assim a transferência de conhecimento ocorrida ser eficaz para a evolução do educando, promovendo a inclusão na escola por meio da comunicação entre o educando com TEA e os demais (MAIA, 2020, p. 4).

MATERIAIS E RESULTADOS

Para a construção desse conteúdo foi utilizado como ferramenta de estudo e pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores direcionados ao tema estudado já incluídos na literatura. Com a colaboração de dados e conhecimentos desses conteúdos foram verificados, estruturados e reescritos.

Sendo um estudo de pesquisa de revisão de literatura, todos os recursos examinados, específicos, utilizados de maneira correta auxiliaram na obtenção dos objetivos planejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

DISCUSSÃO

Diante dos dados e conteúdos obtidos referente ao tema discutido, este estudo apresenta uma área mais desenvolvida para a discussão, visto que há um grande volume disponível de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, as hipóteses de benefícios, limitações e o ampliamento do estudo para futuras pesquisas.

Todos os conteúdos estudados, sendo estes artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e classificação dos documentos selecionados, foi realizada uma dissertação sobre a temática. Sendo assim, é evidente a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância no processo de aprendizagem para os educandos com TEA e a importância da utilização das TICS como ferramenta pedagógica.

CONCLUSÃO

O artigo apresenta a importância da utilização das TICS como ferramentas pedagógicas com o objetivo de contribuição para a aplicação do ensino e aprendizagem em educandos com TEA, uma vez que a utilização de recursos desenvolva estes conforme suas habilidades e capacidades, proporcionando-

-os uma aprendizagem de desenvolvimento cognitivo e social.

As ferramentas pedagógicas permitem a facilitação do processo de ensino-aprendizagem. Desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e eficaz, como as TICS que possibilitam essa facilitação por meio de recursos digitais, audiovisuais e interativos, proporcionando ao educando o conhecimento não somente pedagógico, mas também cognitivo e emocional.

A compreensão da utilização das TICS deve ocorrer de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética, proporcionando a criação de conteúdos fidedignos e com valor educacional agregador para o educando, sabendo da variedade de informações digitais existentes e na facilidade do acesso por estarem presentes no cotidiano das famílias, os cuidados com a veracidade dos recursos digitais utilizados na educação são importantes, pois serão geradores de desenvolvimento e aprendizagem, por este motivo deve ser reflexivo e ético a elaboração e utilização das TICS pela educadores.

Permitindo uma interação entre educador, educando e a ferramenta tecnológica, como recurso de desenvolvimento e conhecimento, as TICS proporcionam a comunicação nas áreas sociais, a interação entre os educandos envolvidos em uma atividade e a facilitação de atividades elaboradas para serem feitas em casa, isso por que as TICS permitem não somente o uso das ferramentas digitais mas também recursos impressos por meio de ferramentas de impressão e realizadas em softwares de criação e elaboração de conteúdo.

O acesso à educação é um direito de todos, e as TICS contribuem para que esse direito seja realizado com base na compreensão das necessidades dos seus educandos, para o ensino com o educando com TEA, o ensino é garantido pela legislação com orientações sobre as dinâmicas de suporte e atendimento a esses educandos, uma vez que estes podem necessitar de suporte terapêutico na escola e uma compreensão por parte do educando da condição de desenvolvimento e de habilidades da criança que tem o TEA.

Isso porque é certo dizer que para um educando com TEA, a garantia da sua matrícula em uma instituição de ensino não está relacionada somente a sua presença na escola, mas no suporte que se é necessário para que o ensino acadêmico e social seja possível, proporcionando a vivência e a experiência deste no ambiente escolar, proporcionando aprendizagem por meio da interação, não sendo somente uma criança presente em matrícula, mas em atividade e participação, sendo reconhecida por sua capacidade de aprender e de interagir mesmo diante de seus desafios.

Ao integrar as TICs no ensino do estudante com TEA, se tem a possibilidade de desenvolvê-lo criando e utilizando de ambientes digitais e seus recursos uma aprendizagem dinâmica, ativa e participativa. As ferramentas digitais quando utilizadas de maneira planejada, estruturada e direcionada ao desenvolvimento proporcionam melhorias na comunicação na interação social, na linguagem na atenção, na compreensão do ambiente externo e social da criança com TEA, proporcionam o senso de existência delas e dos outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em file:///C:/Users/DELL/Downloads/CHAT-GPT%20-%20COMPLETO.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases de educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 22 de janeiro de 2025.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone, COSTA, Maria Carolina Branco. 2017. Tecnologia e deficiência intelectual: práticas pedagógicas para inclusão digital. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10449/6805. Acesso em 16 de janeiro de 2025.

DSM-V – Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition. Text revision. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/DSM_5_Atualizado_Portugues_

DSM_5_TR_Amer%20(1).pdf
GERALDI, Luciana Maura Aquaroni, BIZELLI, José Luís. 2017. 115Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9379/6230. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

MAIA, Maria Suely Deganutti, JACOMELLI, Milleni Kelly. A aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista (TEA) através do uso das tecnologias de informação e comunicação – TIC. 2020. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1210/953. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

OLIVEIRA, Uilliam Pereira, THEREZA, Wesley Barbosa. O Uso de TICs para Inclusão Social de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2018. Disponível em: https://www.tise.cl/Volumen14/TISE2018/569.pdf. Acesso em 18 de janeiro de 2025.

SCHMIDT, Carlo. A escolarização de pessoas com transtornos globais do desenvolvimento. 2013. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/02/A_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O_DE_PESSOAS_COM_TRANSTORNOS_GLOBAIS_DO_DESENVOLVIMENTO.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

O CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

JESSICA MARIA DE ANDRADE

RESUMO
Entendemos ser necessário lançar luzes na importância do Centro Educacional Unificado enquanto espaço de Educação de Qualidade e inserção social através do esporte, cultura e educação. O interesse pelo tema surge por conta de que, se o acesso na Educação Infantil de São Paulo é uma meta da Prefeitura Municipal de São Paulo, o mesmo não se pode dizer no que tange à qualidade da mesma.Pretendemos, com esta pesquisa, identificar resquícios de qualidade da educação, no Centro Educacional Unificado, na modalidade de Centro de Educação Infantil. A elaboração desta pesquisa se dará através de levantamento e análise das fontes bibliográficas, no que se refere à qualidade da educação na Educação Infantil e legislação especifica da criação do Centro Educacional Unificado.A estrutura desta pesquisa se dará a partir de três capítulos fundamentais para elaboração deste trabalho. No primeiro capítulo, irei abordar a legislação especifica do Centro Educacional Unificado; no segundo capítulo, será mencionada a legislação da modalidade de Educação Infantil e no capítulo terceiro, mencionarei os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

PALAVRA CHAVE: Centro Educacional Unificado; Educação Infantil; Qualidade da Educação Infantil.

ABSTRACT
We understand that it is necessary to shed light on the importance of the Unified Educational Center as a space for Quality Education and social insertion through sports, culture and education. We intend, with this research, to identify remnants of quality of education, in the Unified Educational Center, in the modality of Early Childhood Education Center.

KEYWORD: Unified Educational Center; Early Childhood Education; Quality of Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Acreditamos que a questão da qualidade de Educação Básica é o ponto crucial nas políticas públicas de governo e estado. Se a meta da Prefeitura Municipal de São Paulo é ampliar o atendimento na Educação Infantil, o mesmo não se pode dizer da qualidade da mesma.

Percebe-se que os convênios com entidades de caráter privado/filantrópico na cidade de São Paulo passam a prevalecer em sua organização no serviço de atendimento à primeira infância.

Compreende-se que com a transposição das creches para a SME esperava-se que a política de convênios de entidades para a criação de novas vagas fosse diminuindo e que proporcionalmente a rede direta fosse ampliada, em especial por conta do processo de formação docente que se deu na ocasião da transposição destes equipamentos para a educação, que passou a exigir dos profissionais que atuavam no atendimento direto às crianças a formação mínima no magistério em nível médio, e com o enquadramento destes como docentes na carreira do magistério municipal.

Esse trabalho tem como objetivo identificar se a ideia de Centro Educacional Unificado contribui de fato para a qualidade da educação na Educação Infantil do município de São Paulo.

Seria a questão do espaço físico um caminho possível para avançar rumo ao que a sociedade, família e estado almejam? Ou seja, a uma educação que de fato prepare nossas crianças para serem críticos e atuantes na sociedade.

Observamos que a história da educação infantil no Brasil, ao longo da consolidação de nosso país em um Estado Nacional, se funde ao percurso percorrido pelos grupos organizados na busca pela garantia de direitos sociais, tais como o movimento de mães trabalhadoras, datados da década de 1930 com o início do processo de industrialização dos grandes centros urbanos do país, assim como os grupos de mulheres feministas e a “Criança Pró-Constituinte”, vistos durante os anos de 1980 e 1990 (ROSEMBERG, 2003).

Acompanhando a consolidação do direito subjetivo à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e, posteriormente, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), o Estado Brasileiro2 , na qualidade de agente fomentador de políticas públicas efetivas da inserção social de todos os brasileiros, delegava a entidades de cunho filantrópico a educação e os cuidados para com as crianças pequenas, valendo-se da prerrogativa de compensar carências e limitações inerentes aos filhos legados das famílias mais pobres.

A ausência do estado na educação das crianças pequenas, considerada hoje uma política pública fundamental para a efetivação de uma educação pautada em princípios qualitativos, marcou substancialmente o modo como os governos que se sucederam no comando do país trataram e continuam a tratar a educação infantil no que tange a sua efetivação como etapa inicial da educação básica.

Olhando o princípio constitucional, regulamentado pela LDB/96, de que a educação infantil tem como objetivo educar e cuidar das crianças com idade entre 0 a 5 anos, em um ambiente que seja diferente do escolar – enquanto lócus privilegiado do processo de alfabetização –, do familiar, do hospitalar e que contemple as necessidades básicas características dessa faixa etária, com flexibilidade de horários, currículo diferenciado e organização espacial específica, a educação infantil deveria ter sido desde então encarada pelos entes federados como etapa preponderante na construção de um sistema de ensino cujo objetivo final fosse oferecer aos brasileiros uma educação de qualidade.

Embora, as marcas da omissão do Estado Brasileiro, já citadas anteriormente, para com essa etapa da educação básica, se fez presente até o início do século XXI, quando somente no ano de 2007 a educação infantil passou a ter financiamento federal vinculado diretamente a um fundo de natureza contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006. Antes da criação do FUNDEB, a educação nacional já havia contado com vinculação3 de recursos previstos na constituição de 1934.

Quanto ao município de São Paulo, a trajetória da educação infantil não se difere da direção destinada pelo país a esta etapa da educação básica. De forma clara a linha histórica da educação de crianças pequenas na cidade, nos mostrando que as primeiras instituições de acolhimento e instrução de crianças pequenas se deram por iniciativa privada ainda no início do século XX. A criação da primeira creche na cidade de São Paulo, que se dá em 1913, é dedicada à professora Anália Franco, que, conjuntamente com um grupo de senhoras da sociedade paulista, através da "sociedade destinada ao amparo" da mulher e da criança, fundam a creche Baronesa de Limeira, que destinava seu atendimento aos filhos das empregadas domésticas e das operárias que trabalhavam para a então burguesia paulistana, que se configurava pelos barões do café e pelos primeiros industriais que se instalavam na capital do estado.

O tema será desenvolvido em três capítulos. No primeiro será abordada a ideia de Centro Educacional Unificado do município de São Paulo. No segundo capítulo pretendemos observar de perto a modalidade de Educação Infantil do ponto de vista da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e e do Estatuto da Criança e Adolescente, buscando identificar pontos de qualidade na educação a partir das leis citadas. E por fim, no terceiro e ultimo capítulo, consideramos importante fazer uma análise dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

DESENVOLVIMENTO

Os Centros Educacionais Unificados (CEU's) são equipamentos públicos voltados à educação, criados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, e localizado nas áreas periféricas da Cidade de São Paulo. Foram concebidos pelo EDIF-Departamento de Edificações /PMSP como um centro local da vida urbana, com seu programa que articula os equipamentos urbanos públicos dedicados à educação infantil e fundamental e às práticas esportivas, recreativas e culturais cotidianas.

Os CEU's possuem teatro, cinema, quadra poliesportiva, uma creche (CEI), uma

escola de ensino fundamental (EMEF), uma escola de ensino infantil (EMEI), telecentro, Biblioteca, Piscinas e Refeitórios (Um para cada unidade escolar). Foram desenvolvidos com o intuito de beneficiar crianças e adolescente de baixa renda e diminuir o nível de desigualdade social.

O acompanhamento e a avaliação do processo de implementação dos CEUS, realizado em parceria com a Fundação para a Infância e Adolescência FIA, mostraram indicadores de satisfação das comunidades acima de 90%

A concepção do Centro Educacional Unificado- CEU atende a três objetivos específicos:

1- Desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos. O CEU tem como objetivo a oferta de educação de qualidade, possibilitando o desenvolvimento integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Estão incluídas a educação formal, não formal e as atividades socioculturais, esportivas e recreativas como outras formas de aprendizagem. O trabalho envolver educação, cultura, esporte, lazer, assistência social e todas as ações que impliquem inclusão social, integrando os aspectos cognitivos, socioculturais, físicos e afetivos.

2- Polo de desenvolvimento da comunidade. O trabalho no CEU propõe uma gestão compartilhada com a comunidade loca, atuando como polo de desenvolvimento e poderá promover a articulação e organização de programas sociais e às ações de interesse local. Os CEU's têm, também, potenciais de integração entre as diversas secretárias municipais representadas nas subprefeituras.

3- Polo de inovação de experiências educacionais. O desenvolvimento de experiências educativas inovadoras nos diferentes níveis e modalidades de ensino permite que o CEU atue como centro de referência, estendendo o conhecimento adquirido para as demais escolas da região.

EDUCAÇÃO INFANTIL DO PONTO DE VISTA DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO ESTATUTO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE.

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, documento aponta que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) definiram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Essa legislação garante o direito de todas as crianças entre zero e cinco anos de idade à educação, o que representa uma conquista importante para a sociedade brasileira. Para que essa conquista se traduza em reais benefícios para as crianças, é preciso que esse direito não se limite ao acesso a creches e pré-escolas, mas também é necessário que essas instituições ofereçam experiências significativas às crianças, favorecendo seu desenvolvimento e garantindo que elas possam viver plenamente suas infâncias.

Nesse sentido, buscar a qualidade social da Educação Infantil é parte integrante da garantia do direito à educação das crianças pequenas. A concepção de qualidade social inclui tanto os aspectos vinculados ao direito à educação, que deve ser garantido a todos numa sociedade guiada por princípios democráticos, como os aspectos ligados às condições de oferta da educação, o que implica em considerar a qualidade dos ambientes, das interações e das práticas pedagógicas existentes nas instituições educacionais. Mas como definir essa qualidade? Quais os critérios que devem ser utilizados para avaliar a qualidade de uma Instituição de Educação Infantil? As concepções de qualidade dependem de muitos fatores.

A proposta de documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana procura oferecer às instituições educativas subsídios para a reflexão e a construção de um caminho próprio e contextualizado para o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido com as crianças e a comunidade. Nesse sentido, possui um potencial formador e transformador, reservando às Unidades de Educação Infantil um espaço importante para seu protagonismo, ao mesmo tempo em que envolve os demais níveis de decisão da Rede Municipal de Ensino nesse processo.

Observamos ainda, na Constituição Federal que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme determina a Constituição Federal.

A Constituição também determina que os Municípios é que devem atuar de maneira prioritária no ensino fundamental e na edu-

cação infantil (art. 211, § 2º, CF). E o acesso ao direito constitucional à educação inicia com a educação infantil, que deve ser ofertado em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, nos termos do inciso IV do art. 208 da Constituição.
Nesse sentido o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), impõe que "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação". Em complementação, o art. 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente determina que o Estado deve assegurar "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

Corrobora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que prevê o direito à educação e o dever de educar, nos seguintes termos:
"Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [grifei]"
Analisando os referidos dispositivos legais, constata-se que a legislação atual assegura o direito à educação às crianças de zero a cinco anos de idade, que deve ser garantido através do acesso a creches e/ou pré-escolas. Também se extrai da legislação supracitada que não há garantia de educação infantil em período integral, embora temos visto decisões judiciais nesse sentido nos nossos Tribunais Superiores.
Quanto a oferta de vagas em creches e pré-escolas em período integral, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/1996 – alterada pela Lei n. 12.796/2013, trouxe significativa alteração na educação infantil, ao estabelecer em seus artigos 30 e 31 que:
"Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) [grifei]
Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Percebe-se que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com as alterações promovidas no ano de 2013, estabeleceu a jornada parcial ou integral para a educação infantil. Vale dizer, se a própria Lei Federal estabelece o turno parcial para a educação infantil, não há como obrigar o Poder Público a fornecer vagas em período integral, tendo em vista que tal oferta depende da disponibilidade e discricionariedade da administração pública, que precisa administrar os seus escassos recursos para atender o maior número possível de crianças e garantir o direito à educação de todas, com base nos princípios da razoabilidade e proporcionalidade. Contudo atualmente não exista lei que garanta o período integral na educação infantil, o Plano Nacional de Educação prevê como meta da educação no nosso país que seja implementado o ensino infantil integral. Porém, frisa-se que se trata de uma "meta" a

ser atingida com o decorrer dos anos.
Percebe-se que a própria Lei Federal que disciplina o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer diretrizes para a universalização da educação infantil até o ano de 2016, esclarece que as medidas serão alcançadas com o apoio da União, entre todas as esferas do governo. Das referidas estratégias, conclui-se que a partir da vigência da Lei n. 13.005/14, novos programas devem ser implementados pelo Governo Federal, a fim de viabilizar a criação de novos estabelecimentos e com isso o aumento de número de vagas nas creches e pré-escolas.
Não obstante, outro dispositivo mencionado não se mostra razoável sejam os Municípios obrigados a oferecer vagas em período integral no âmbito da educação infantil. Tendo em conta os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade, a imposição de obrigações de fazer a ser imposta aos diversos poderes nas esferas federal, estadual e municipal exige moderação, a partir do cuidado quando da elaboração das políticas públicas e orçamentárias.
A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação são claros ao dispor que o Município tem o dever de assegurar o atendimento a todas as crianças de zero a cinco anos em creches e pré-escolas. Contudo, o sistema educacional brasileiro não adota, com obrigatoriedade, a educação em período integral.

No entanto, enfatiza-se que a legislação em vigor que regulamenta o direito constitucional à educação, embora preveja expressamente a garantia do direito à educação infantil, não obriga que o ensino seja ofertado pelo Poder Público em período integral.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Verifica-se, no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Propõem-se, como objetivo, estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

Define o documento o conceito de Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

O conceito de Criança como sujeito

histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O Currículo caracteriza-se como o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

E a Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

O documento orienta que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Segundo o documento a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Sua articulação na transição para o Ensino Fundamental passa pela proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Observamos nos Referenciais que o atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grandes partes dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto.

Atentamos para o fato de que constituir-se em um equipamento só para pobres, principalmente no caso das instituições de educação infantil, financiadas ou mantidas pelo poder público, significou em muitas situações atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. A tônica do trabalho institucional foi pautada por uma visão que estigmatizava a população de baixa renda. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor oferecido para poucos, selecionados por critérios excludentes.

Nesse sentido a concepção educacional era marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Verifica-se que há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente

e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança sejam respeitadas.

Logo, essas práticas tolhem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente. Em concepções mais abrangentes os cuidados são compreendidos como aqueles referentes à proteção, saúde e alimentação, incluindo as necessidades de afeto, interação, estimulação, segurança e brincadeiras que possibilitem a exploração e a descoberta. Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil.

Há a preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças. Desenvolvimento cognitivo é outro assunto polêmico presente em algumas práticas.

A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita.

Orienta o documento que a concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos.

Sugere o documento que outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contradição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

A Criança é profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. Ela tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.

Atentamos para o fato de que é nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O documento aponta, ainda, para a questão do educar. Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil de-

vem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Portanto o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA.

Segundo o documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista, para que um determinado conceito de qualidade seja explicitado e possa ser concretizada para situações reais do cotidiano, a definição de dimensões de qualidade torna-se necessária. Distinguir entre diferentes dimensões de qualidade não significa considerar que elas sejam desligadas umas das outras, mas ao contrário, implica reconhecer que essas dimensões tocam em aspectos que muitas vezes são comuns. Assim, as dimensões de qualidade procuram iluminar diversos ângulos de um mesmo processo educativo, de forma a
viabilizar uma reflexão e discussão coletiva e facilitar a elaboração de um plano de ação que focalize os diferentes problemas que devem ser superados para se obter os ganhos de qualidade desejados.

A partir da utilização do documento publicado pelo MEC, Indicadores da Qualidade na
Educação Infantil, que apresenta sete dimensões de qualidade, o GT que preparou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana adotou nove dimensões de qualidade, descritas a seguir. Essa opção foi necessária para incluir questões que focalizassem as diversidades de gênero e de raça/etnia, aspectos já apontados como necessários a partir de outras experiências de aplicação de Indicadores de Qualidade realizadas em todo o país.

A partir das discussões do GT, a outra dimensão adicionada ao documento incluiu questões que aprofundam a consideração das formas de escuta de bebês e crianças pequenas no processo educativo. No caso dos bebês e crianças com deficiências, as questões ligadas à inclusão encontram-se integradas às diferentes dimensões.

As dimensões de qualidade se desdobram nos seus respectivos indicadores de qualidade. Indicadores são sinais que revelam determinados aspectos da realidade, permitindo obter informações objetivas e sintéticas sobre ela. Neste documento, para avaliar cada indicador, são propostas questões que devem ser respondidas pelos participantes da autoavaliação. Esse processo deve respeitar dois princípios: O princípio dos direitos fundamentais das crianças – reconhece que a criança deve estar no centro das prioridades da Instituição de Educação Infantil. Assim, em todas as dimensões e indicadores, as questões procuram focalizar seus direitos, suas necessidades, seus potenciais e os meios necessários para que sejam respeitados.O princípio da participação – expressa por meio da metodologia adotada na realização da autoavaliação, em que as diferentes vozes e olhares devem ser contemplados em todas as etapas do debate e nas tomadas de decisão.

A elaboração do PPP deve ocorrer com a participação de todos garantindo uma gestão democrática. Nesse sentido, é necessário o envolvimento dos vários atores que compõem a Unidade Educacional (pais, professores, funcionários, bebês e crianças) em todas as formas de sua organização. Essa participação envolve as mais diferentes etapas da gestão, isto é, não só a construção dos projetos e processos pedagógicos como também as questões de
ordem burocrática, como uso das verbas, por exemplo.

O Projeto Político-Pedagógico deve

ser um documento dinâmico, possibilitando sempre ser revisto, apresentando as continuidades das propostas pedagógicas e administrativas, encaminhamentos realizados, dificuldades superadas e outras ações necessárias de intervenção.

Assim, se caracteriza como documento de consulta para todos os membros da comunidade escolar, no qual se resgata e registra os avanços das propostas iniciais e, dessa forma, se verifica se os novos caminhos já foram ou não trilhados pela Unidade Educacional.

Para isso, é muito importante que as atividades e experiências educacionais desenvolvidas com os bebês e crianças sejam registradas e documentadas, de forma a provocar transformações na prática cotidiana, permitindo a troca de informação e reflexão dentro da equipe, bem como o acompanhamento, participação e envolvimento das famílias como colaboradores participativos das aprendizagens infantis.

Para elaborar o Projeto Político-Pedagógico, a equipe da Unidade de Educação Infantil deve considerar a realidade local, as especificidades dos bebês e crianças, bem como atualizar-se sobre as leis que regem a Educação Infantil no panorama nacional e municipal, sobre os conhecimentos já acumulados e os avanços teóricos no campo das ciências, como a Sociologia da Infância, Antropologia, Arte, História, Psicologia, entre outros recursos que são importantes para fundamentar o planejamento do trabalho pedagógico, a formação em serviço e o relacionamento com as famílias.

Bebês e crianças têm seu jeito próprio de ver o mundo, são cheios de movimento e histórias, relacionam-se com o tempo de uma forma diferente, conseguem viver intensamente cada minuto criando, explicando, imaginando, sonhando e, sobretudo, brincando. Estas e outras ações infantis são essenciais para o exercício da participação, da autonomia e da autoria que constituem objetivos presentes na maioria dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais que buscam garantir o protagonismo infantil.

Para concretizar tais objetivos no cotidiano educacional, as educadoras e os educadores precisam favorecer e potencializar a participação, a autonomia de bebês e crianças, compartilhando propósitos, considerando as opiniões infantis, negociando pontos de vista e significados, conversando, tomando decisões conjuntas, garantindo e valorizando suas criações.

Para tanto, é necessário que as relações estabelecidas entre adultos, bebês e crianças sejam baseadas no companheirismo, na cooperação, na colaboração, na confiança, no respeito e na cumplicidade que intensificam e favorecem o diálogo, sem o qual não é possível a concretização da participação e da autoria infantil.

Neste contexto, onde o diálogo se torna fundamental, nasce o desafio de "escutar as vozes infantis" que são as formas verbais e não verbais de bebês e crianças comunicarem seus pensamentos, sentimentos e inquietações. Mas, afinal, o que de fato significa escutar bebês e crianças? Como os escutamos? Por que, para quê e para quem essa escuta é importante?

O conceito de escuta, aqui defendido, não se limita à ação de escutar as manifestações verbais e balbucios de bebês e crianças. Afinal, sabe-se que muito antes de falar, os bebês possuem uma ampla capacidade de se comunicar e dialogar com o corpo todo, ou seja, não é somente pela palavra falada que se pode escutá-los. Os choros (que podem indicar medo, fome, tristeza, insegurança, dor etc.), balbucios, sorrisos, olhares, gestos, toques, brincadeiras, movimentos, desenhos, envolvimentos, recusas, distanciamentos, silêncios e narrativas são algumas das formas de expressão das "vozes infantis", ou seja, das diferentes maneiras que os bebês e as crianças utilizam para comunicar-se.

Assim, a escuta dos bebês e crianças não se restringe à capacidade auditiva do adulto. Significa, sobretudo, a disponibilidade intencional, ética, respeitosa e sem julgamentos de compreender as formas imaginativas, criativas e poéticas que bebês e crianças possuem de ver, sentir e pensar o mundo, suas hipóteses, sonhos, criações, culturas, desejos, necessidades, bem como os desafios, inquietações e desigualdades que marcam suas vidas desde a tenra infância.

Os bebês e crianças se manifestam,

criam, investigam e descobrem o mundo por meio das linguagens de forma integral onde corpo, pensamento e emoções estão juntos. Os espaços coletivos das infâncias precisam considerar essa integralidade favorecendo as experiências e acolhendo as múltiplas linguagens das crianças. Essas linguagens são vividas pelas crianças como brincadeiras, que é a forma mais significativa e legítima que elas têm para se expressar no mundo, se conhecendo e se desenvolvendo. Brincar é a expressão de manifestação e apropriação do conhecimento.

Para a criança, a linguagem é brincadeira. É assim que se apropria da cultura e se relaciona com todas as linguagens e formas de simbolização e comunicação: a fala, a encenação, os sons, os movimentos corporais, música, pintura, construção e muitas outras. Reconhecemos que os bebês e crianças se expressam por meio de diferentes linguagens quando são oferecidas experiências agradáveis para todos os sentidos (olfato, audição, paladar, visão e tato), as quais promovem liberdade e livre movimento num cenário de descobertas de ritmos, sons, cores, sabores, texturas e cheiros.

As vivências culturais com a participação familiar, vinculadas a diversas tradições onde se manifestam ritmos e formas dos folguedos populares nas melodias, na diversidade de coreografias e gestos, também enriquecem as expressividades das linguagens infantis.

A Unidade Educacional deve valorizar o brincar, garantindo vivências lúdicas às crianças e enfatizando sua importância no cotidiano. Os educadores são articuladores das experiências do brincar na escola e preservadores do rico repertório das brincadeiras tradicionais da cultura infantil. Pequenas intervenções nos espaços podem conferir novos sentidos ao brincar, promovendo diversas possibilidades de exploração e potencializando a capacidade investigativa e imaginativa dos bebês e crianças. A oferta de materiais e brinquedos para os bebês e crianças exige um saber dos educadores: Como brincam as crianças nas diferentes idades? De que forma brincam? Quais materiais despertam mais seu interesse? O que aprendem quando brincam? Estes saberes se consolidam por meio de um processo de observação e escuta atenta e sensível daqueles que atuam com a infância.

Na avaliação da Unidade Educacional devemos sempre nos perguntar. Quantas linguagens as crianças vivenciam no seu cotidiano? Quais espaços estão possibilitando a sua imaginação, criação e expressão das cem linguagens que as crianças têm direito?

Cada criança, ao nascer, passa a fazer parte da sociedade e é inserida em contextos sociais diferentes. Como ator social, sujeito histórico e cultural é constituído pelas experiências e, ao mesmo tempo, influencia o meio em que vive. As formas de estar no mundo são manifestadas nas relações e nas experiências cotidianas vivenciadas. Bebês e crianças são agentes de sua própria socialização, aprendendo o mundo social à sua maneira, interpretando-o e ressignificando com seus pares. Neste processo, os adultos têm papel crucial como responsáveis por propiciar às crianças acesso aos bens culturais de maneira significativa e ativa.

As Unidades de Educação Infantil são espaços sociais organizados coletivamente pela comunidade educativa (educadoras e educadores, bebês e crianças, família/responsáveis e comunidade do entorno) com a função de garantir e inserir todos os bebês e todas as crianças na vida social e cultural mais ampla. O CEI, o CEMEI, a EMEI e a EMEBS são espaços de experiências e crescimento para todos os bebês e todas as crianças, são ambientes ricos culturalmente, capazes de acolher suas emoções, manifestações, desejos, interesses e senti - mentos. Lugares de compreensão de suas potencialidades, dificuldades e angústias.

As interações como um dos eixos norteadores do currículo precisam estar contempladas em todas as propostas pedagógicas para que propiciem relação efetiva entre adulto/ criança, criança/criança, adulto/adulto e Unidade Educacional/Comunidade. Proporcionar momentos de organização e planejamento de exposições abertas à comunidade escolar com todos os bebês e todas as crianças é dar visibilidade às produções da cultura da infância e estabelecer momentos de interação entre famílias/responsáveis e o entorno. Para usufruir de experiências relacionais entre bebês e crianças da mesma idade, idades diferentes e entre

adultos, a Unidade Educacional precisa ser constituída pela qualidade do clima relacional.

Sua organização deve permitir a livre expressão, a autonomia, interações em pequenos e grandes grupos e com grupos de faixas etárias diferentes. Outra condição é a variedade, a consistência e a continuidade de experiências que meninas e meninos, sozinhos, em grupo ou com os adultos terão possibilidades de realizar. A brincadeira é, sem dúvida, a dimensão do interagir mais frequente para bebês e crianças, pois é uma atividade de alta prioridade para eles. Cabe às educadoras e aos educadores estarem presentes nos momentos de brincadeiras e atentos à organização dos tempos, espaços e materiais disponíveis para interagir com os bebês e crianças, mas também possibilitar espaços para que eles se organizem a partir do que lhes é ofertado, promovendo experiências de relações significativas.

O olhar e a escuta sensíveis à potencialidade interativa dos bebês e das crianças, aos seus balbucios, falas, gestos e movimentos geram a intervenção por parte do adulto, ao mesmo tempo em que acompanha e apoia os percursos dos pequenos, de maneira sutil, adequada e enriquecedora, sem ter atitude invasiva. Para Fortunati (2009), bebês e crianças crescem, descobrem, inventam juntas, com novas estratégias de relação, novas soluções de problemas, novos pontos de vista, negociados e compartilhados entre elas e respeitados pelos adultos.

É importante respeitar o ritmo e os tempos de desenvolvimento de cada bebê e criança, reconhecendo as diferenças individuais, estimulando o respeito à diversidade. Desse modo, a interação e a brincadeira são eixos norteadores das práticas pedagógicas e compõem o currículo da Educação Infantil conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. |

Os bebês e crianças que vivem e experiências em suas infâncias nas Unidades Educacionais de Educação Infantil na Cidade de São Paulo são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade que se intercruzam nas relações entre os pares, entre os bebês e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas.

Reconhecer e considerar essas identidades nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. E, por consequência, promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças.

A construção coletiva e a consolidação de uma educação pautada na igualdade implicam: a constituição de um currículo que vise à reeducação das relações étnico-raciais e de gênero e a quebra do silêncio sobre estas questões, principalmente quando estamos a falar de bebês e crianças bem pequenas. É comum ouvirmos “as crianças não são preconceituosas e nem racistas”, “isso vem de família”, “o preconceito está na cabeça do adulto”, “eu trato todos do mesmo jeito: meninos, meninas, negros, brancos, indígenas e imigrantes”. No entanto, vários estudos demonstram que as crianças percebem as diferenças, sejam elas raciais e/ou de gênero, ainda muito pequenas, porém a interpretação que fazem dessas diferenças, ou seja, se entendem como positivas ou negativas irá depender das informações que recebem dentro e fora do ambiente educacional e das relações que se estabelecem entre bebês, crianças e os adultos.

Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças
étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas.

Esta dimensão surge com a intenção

de que as educadoras e os educadores da Educação Infantil possam refletir e construir ações comprometidas com uma educação para todos(as), o que pressupõe diálogos com toda a comunidade escolar, nos momentos de formação.

A Educação Infantil é um espaço privilegiado para as vivências das diversidades, pois é pensado, planejado e constantemente construído e revisitado com e para todos os bebês e todas as crianças (SME, 2013), tendo como princípio o respeito às infâncias e suas especificidades. Reconhece a existência de múltiplas infâncias e das várias formas de ser criança (SME, 2013), trabalhando assim pela consolidação de um sistema educacional inclusivo em que todos possam ter experiências de aprendizagem de acordo com as suas possibilidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurando a todos os bebês e todas as crianças o pleno exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais (MEC, 2015).

Os recursos pedagógicos de acessibilidade para atender as necessidades específicas, promovendo a participação dos bebês e crianças, como materiais e brinquedos adaptados quando necessário, e alternativas de comunicação são considerados recursos de tecnologia assistiva no contexto da Educação Infantil e, na maioria das vezes, pensados e desenvolvidos na própria Unidade Educacional, em parceria com o CEFAI ou outras instituições, caso necessário.

CONCLUSÃO

Acreditamos que O CEU representa uma resposta efetiva aos processos de exclusão sofridos pela população da cidade. Porém, pode produzir um impacto ainda maior na vida das comunidades periféricas. É preciso que o CEU continue esse percurso iniciado, para que os próximos 10 anos indiquem ainda mais transformações. Há que se pensar que a qualidade na educação, tão sonhada, não foi ainda atingida, como todos esperavam. Há que se investir ainda mais, há que se trabalhar com ainda mais empenho, pois a realização de sonhos é construídos diariamente.

Logo, o que se percebe-se é que o desejo de todos nós, trabalhadores da educação que a qualidade na educação pública seja uma realidade em todas as escolas. Mas é preciso que isso deixe de ser um sonho romântico, mas sim o resultado do empenho, do trabalho comprometido de toda a sociedade. Necessário se faz que mais e mais pessoas pesquisem a educação, aprimorando a prática pedagógica aqui desenvolvida.

Compreendemos, a partir das análises de dados nos resultados e discussões, que a qualidade de educação, na modalidade de ensino fundamental, não depende apenas de estruturas diferenciadas com equipamentos e espaços físicos interdisciplinares como é o caso dos Centros Educacionais Unificados: Educação, Cultura e Esporte. Passa, definitivamente, por políticas públicas de estado no aumento do investimento da educação, consiste nas continuidades das políticas públicas de governo que resultem de fato na melhoria da educação.

Políticas de Estado como gestão democrática, Inclusão das Tecnologias da Informação e do Conhecimento, a qualificação contínua do corpo docente, a redução do número de alunos em sala de aula, a participação efetiva da família no processo de ensino aprendizagem, para que não caracterize o abandono intelectual, um piso nacional unificado que garanta exclusividade aos docentes em suas unidades escolares de origem; um projeto pedagógico que contemple a participação da sociedade civil, que englobe as diferentes culturas do entorno, um conteúdo com relativa significação no cotidiano da comunidade local, aperfeiçoamento das avaliações institucionais, ingresso dos docentes e gestores por concurso público, dialogo permanente com os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, através da formação de grupos de pais, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, parcerias públicas e privadas de forma articuladas com a sociedade civil, através das associações de bairros, conselhos tutelares, vara da infância, ministério público, Código de Defesa do Consumidor e ou mesmo o setor privado.

Observamos que tais ações não são difíceis de serem realizadas basta vontade política, pois uma nação cuja economia está entre as quinze maiores do mundo não se pode alegar falta de dinheiro. O que precisa, é priorizar no orçamento da união, uma

destinação maior e fiscalização das verbas públicas voltadas para esta finalidade.

Para Lüdke e Andre, analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Bogdan e Biklen (1982) apud Lüdke e Andre recomendam que o pesquisador iniciante lance mão de uma série de estratégias, para não correr o risco de terminar a coleta com um amontoado de informações difusas e irrelevantes.

Entre os procedimentos sugeridos por esses autroes destacam-se: 1) a delimitação progressiva do foco do estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento da revisão de literatura; 4) a testagem de idéias junto aos sujeitos; e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Vamos nos ater aqui na questão do item três que é o que está diretamente relacionado em nosso trabalho de concluso de curso.

Aprofundamento da revisão de literatura

Embora nem todos os autores concordem que seja necessário um estudo aprofundado da literatura antes da fase final de coleta (Glaser e Strauss, 1980), a volta à literatura pertinente durante a coleta pode ajudar muito a análise. Algumas perguntas podem, por exemplo, ser levantadas, como: Quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionados? Quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece nesse e em outros estudos similares? O que tem sido negligenciado pela literatura sobre esse assunto?

Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções

Para Eco (2005) Uma tese estuda um objeto por meio de determinados instrumentos. Muitas vezes o objeto é um livro e o instrumento, outro livro. É o caso de, suponhamos, uma tese sobre O Pensamento Econômico de Adam Smith, cujo objeto é constituído por livros de Adam Smith, enquanto os instrumentos são outros livros sobre Adam Smith. Diremos então que nesse caso, os escritos de Adam Smith constituem as fontes primárias e os livros sobre Adam Smith constituem as fontes secundárias ou a literatura crítica. É claro que, se o assunto fosse Aas Fontes do Pensamento Econômico de Adam Smith, as fontes primárias seriam os livros ou os escritos em que Smith se inspirou. Certo é que as fontes de um autor podem ser acontecimentos históricos (certas discussões ocorridas em sua época sobre determinados fenômenos concretos), mas tais acontecimentos são sempre acessíveis sob forma de material escrito, isto é, de outros textos.

Nesse contexto a conquista da qualidade na educação pública é um sonho almejado há muitos anos em nosso país. O projeto de construção dos CEUs busca responder a esse anseio. Em 2003, na cidade de São Paulo foram construídos os CEUs. O Centro Educacional Unificado (CEU) que será o objeto de estudo do presente trabalho, propõe-se uma discussão sobre a forma escolar e sua relação com as práticas educativas desenvolvidas na escola. Os CEUs representam uma tentativa na construção de uma educação popular de qualidade. Seus prédios oferecem a integração entre 3 unidades educacionais (CEI - Centro de Educação Infantil, EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental) além de contar com piscinas, quadras poliesportivas, teatro, tele-centro e biblioteca. Foi realizado um estudo de caso numa unidade do CEU, localizada na região leste da cidade.

Os resultados encontrados apontam para a necessidade de melhor aproveitamento dos espaços na educação e a necessidade de inovações na prática pedagógica. Inovar a Escola significa a superação de "padrões" e de "modelos" fortemente difundidos em nossa sociedade, ir além de situações de

aprendizagem pautadas na cópia ou em longas exposições orais. Ressignificar a escola, denota a intensão de oferecer mais e melhores oportunidades de aprendizagem. O CEU representa uma resposta positiva na busca da qualidade na educação. Porém, 10 anos de História não foram suficientes para conseguir concretizar seus propósitos. A qualidade na educação necessita de investimentos que estão além da construção de prédios, delineando-se assim, novas linhas de pesquisas educacionais.

REFERÊNCIA

BARBOSA, Maria Carmem. HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BENTO, Maria A.; SILVA JR., Hédio; CARVALHO, Silvia Pereira de (Coord.). Educação infantil e práticas promotoras da igualdade racial. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT; Instituto Avisa lá, 2012.

BONDIOLI, Anna. O Tempo no Cotidiano Infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de caso. São Paulo: Cortez, 2004.

BONDIOLI, Anna. Os modos de educar. In: BECCHI, Egle et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 36-41.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: Acesso em: 24 mar. 2015.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.

Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. FARIA, Ana Lucia Goulart de; AQUINO, Lígia Maria Leão de (Org.). Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012. pp. 31-50. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEB, 2009. CARREIRA, Denise; SOUZA, Ana Lúcia Silva.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana 67 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

ECO, U. Como se faz uma tese. 19. ed. São Paulo: Perspectiva,2005.

Gestão, política educacional e projeto político-pedagógico. -Guariba: Gráfica Grieco, 2008.

LÜDKE, M. & ANDRE E.D.A. M. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas. Ed. São PAULO: Epu,1986

Metodologia Científica e Iniciação à pesquisa. Guariba: Gráfica Grieco, 2008.

Prefeitura da Cidade de São Paulo, Secretaria de Educação, Centro Educacional Unificado: a cidadania decolando em São Paulo. São Paulo, 2004.

Projeto Político Pedagógico Formando e informando o educando, através da prática de leitura, interpretação e produção de múltiplas linguagens, com capacidade para ter uma inserção social, crítica e transformadora, 2009.

RESUMO:
Este artigo examina as contribuições fundamentais da neurociência para a formação de professores especializados em Educação Infantil, com o objetivo de aprimorar substancialmente o atendimento educacional oferecido aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com ênfase particular nos alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esta análise busca compreender como o conhecimento neurocientífico pode qualificar significativamente as práticas pedagógicas inclusivas. A partir de uma revisão abrangente da literatura nacional e internacional pertinente, assim como da legislação vigente e das políticas públicas municipais implementadas em São Paulo, este estudo discute as implicações práticas do conhecimento neurocientífico na educação infantil inclusiva. As conclusões obtidas ressaltam a importância de uma abordagem educacional que considere as necessidades específicas dos estudantes com TEA, promovendo assim uma educação mais equitativa e de qualidade.

PALAVRAS-CHAVES: Neurociência educacional; Educação Infantil; Inclusão escolar; Formação docente; Transtorno do Espectro Autista; Práticas pedagógicas inclusivas.

Abstract:
This article provides an in-depth examination of the significant contributions of neuroscience to the training of teachers specializing in Early Childhood Education, with the primary goal of substantially enhancing the educational support provided to students who are the target audience of Special Education. With a particular emphasis on students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), this analysis seeks to understand how neuroscientific knowledge can effectively enhance inclusive pedagogical practices. Based on a comprehensive review of relevant national and international literature, as well as current legislation and municipal public policies implemented in São Paulo, this study discusses the practical implications of neuroscientific knowledge in inclusive early childhood education. The findings underscore the importance of an educational approach that considers the specific needs of students with ASD, thereby promoting a more equitable and high-quality education.

KEYWORDS: Educational neuroscience; Early childhood education; School inclusion; Teacher training; Autism Spectrum Disorder; Inclusive pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Incluir crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil é um desafio urgente e inadiável, que demanda mais do que o cumprimento de normas legais: exige sensibilidade, conhecimento e ação qualificada. Para além do discurso, trata-se de construir uma prática pedagógica embasada em evidências e voltada para a singularidade de cada criança. Nesse cenário, a neurociência oferece contribuições valiosas ao ampliar a compreensão sobre os processos de aprendizagem, comportamento e desenvolvimento infantil — especialmente no que se refere às particularidades neurológicas de crianças com TEA. Ao integrar saberes da biologia, psicologia e educação, a neurociência educacional lança luz sobre fenômenos como plasticidade cerebral, memória, atenção e regulação emocional, oferecendo subsídios concretos para o planejamento de ambientes mais responsivos e inclusivos. O conhecimento sobre o funcionamento cerebral é fundamental para embasar as práticas educacionais.

Nesse sentido, o professor que compreende essas bases torna-se mais do que um transmissor de conteúdos: assume o papel de mediador atento, capaz de adaptar suas estratégias às necessidades reais de seus alunos. Essa mediação é ainda mais relevante no caso de crianças com TEA, cujas formas de perceber e interagir com o mundo desafiam modelos pedagógicos rígidos e pouco sensí-

veis. A experiência mostra que educadores com conhecimento básico sobre o cérebro conseguem ajustar suas práticas de forma mais eficaz e empática — algo essencial quando se busca uma educação verdadeiramente inclusiva. Nessa perspectiva, ensinar não é apenas informar: é acolher, compreender, ajustar e, sobretudo, estabelecer vínculos significativos. Incluir, portanto, não é apenas uma tarefa técnica, mas uma escolha ética e política. Implica reconhecer a diversidade como valor e repensar a escola como espaço de pertencimento.

Evidências mostram que emoção e cognição são indissociáveis no cérebro humano, o que reforça a importância de ambientes afetivos, seguros e estimulantes para o processo de aprendizagem. Pesquisas indicam que o desenvolvimento neurológico na primeira infância é altamente influenciado pelas experiências vividas no ambiente escolar. No caso de crianças com TEA, isso significa investir em rotinas previsíveis, organização do espaço, recursos visuais e tecnológicos adequados — estratégias que tornam o ambiente menos aversivo e mais acolhedor. Estudos sobre processamento sensorial destacam o impacto negativo de estímulos sensoriais desorganizados, enquanto a pedagogia moderna já reconhece o ambiente como um "educador silencioso", que influencia o comportamento e o bem-estar da criança. Entretanto, nenhuma dessas estratégias se sustenta sem a devida formação docente.

A integração entre neurociência e educação precisa refletir-se em programas de formação inicial e continuada que abordem, de forma ética e científica, o desenvolvimento infantil em toda sua complexidade. A familiaridade com os fundamentos neurobiológicos amplia o repertório do educador para lidar com os desafios da sala de aula inclusiva, tornando sua atuação mais intencional e eficaz. Políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019) já reconhecem a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o tempo, a escuta e os modos de ser das crianças. Essas diretrizes reforçam que a inclusão não é um favor, mas um direito — e que cabe à escola garantir não apenas o acesso, mas a participação e a aprendizagem de todos. O entendimento do cérebro é fundamental para compreender o próprio ato de educar.

Assim, incluir é, antes de tudo, reconhecer a criança em sua totalidade. A neurociência, ao revelar as nuances do desenvolvimento humano, contribui para que a prática pedagógica seja mais consciente, intencional e eficaz. E se a escola é um espaço de construção coletiva, cabe à formação docente, ao investimento institucional e ao compromisso ético de toda a sociedade garantir que nenhuma criança seja deixada para trás. A educação inclusiva, nesse contexto, não é apenas um ideal: é um compromisso com a dignidade e a justiça.

A escolha do tema "Inclusão de crianças com TEA na educação infantil: desafios e possibilidades" justificam-se pela crescente necessidade de aprofundar o conhecimento sobre práticas pedagógicas inclusivas efetivas, especialmente considerando o aumento no diagnóstico de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas últimas décadas. A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, representa um momento crucial para o desenvolvimento integral da criança, tornando fundamental a implementação de estratégias adequadas de inclusão desde os primeiros anos de escolarização.

A relevância deste estudo também se sustenta na necessidade de fortalecer a formação docente com bases científicas sólidas, integrando conhecimentos da neurociência à prática pedagógica. Esta intersecção entre neurociência e educação oferece subsídios importantes para compreender as especificidades do desenvolvimento neurológico de crianças com TEA e, consequentemente, planejar intervenções mais eficazes e personalizadas.

Além disso, a pesquisa se mostra pertinente no atual contexto educacional brasileiro, onde a implementação de políticas inclusivas ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que tange à preparação dos profissionais e à adequação dos ambientes escolares. Compreender estes desafios e identificar possibilidades de superação é fundamental para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento pleno de todas as crianças no ambiente escolar. Como analisar os desafios e possibilidades na inclusão de crianças com

Transtorno do Espectro Autista na educação infantil, considerando as contribuições da neurociência para a prática pedagógica inclusiva.
Identificar as principais barreiras enfrentadas por educadores no processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil;
Investigar como os conhecimentos da neurociência podem contribuir para o planejamento de práticas pedagógicas mais efetivas e inclusivas;
Analisar a importância da formação docente continuada para a implementação de estratégias inclusivas baseadas em evidências científicas;
Propor diretrizes para a criação de ambientes educacionais mais acolhedores e responsivos às necessidades de crianças com TEA.
Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, combinando revisão bibliográfica sistemática com pesquisa de campo. A revisão bibliográfica abrangerá publicações nacionais e internacionais dos últimos dez anos, focando em estudos que relacionam neurociência, educação inclusiva e TEA na primeira infância.
A fundamentação teórica deste trabalho será construída a partir de três eixos principais: neurociência educacional, educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista. No campo da neurociência educacional, serão abordados conceitos fundamentais sobre desenvolvimento cerebral, plasticidade neural e processos de aprendizagem, com ênfase nas particularidades neurológicas associadas ao TEA.
Quanto à educação inclusiva, serão discutidos os marcos legais e conceituais que fundamentam as políticas de inclusão no Brasil, bem como as principais teorias pedagógicas que sustentam práticas inclusivas efetivas. Especial atenção será dada às especificidades da educação infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança.
No que se refere ao TEA, serão abordadas as características do transtorno, suas manifestações no contexto educacional e as evidências científicas mais recentes sobre intervenções pedagógicas eficazes. A intersecção destes três eixos permitirá uma compreensão mais ampla e fundamentada sobre os desafios e possibilidades da inclusão na educação infantil.

FORMAÇÃO DOCENTE E NEUROCIÊNCIA

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é fundamental para consolidar práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na Educação Infantil, esse preparo torna-se ainda mais relevante, considerando a complexidade do desenvolvimento neurológico nos primeiros anos de vida. Incorporar os conhecimentos da neurociência à formação docente não é apenas desejável — é uma exigência ética, política e pedagógica. A ausência de uma base sólida nesse campo pode levar a intervenções baseadas em senso comum ou em práticas desatualizadas, que não atendem efetivamente às necessidades singulares de cada criança.
Esses saberes permitem reconhecer precocemente sinais de desenvolvimento atípico e elaborar estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades específicas de cada criança. A neuroeducação oferece ao professor uma base científica que dá sentido às suas decisões pedagógicas cotidianas, afastando-o de abordagens genéricas e aproximando-o de um ensino verdadeiramente personalizado e eficaz.
A prática docente precisa estar ancorada em uma compreensão mínima, mas sólida, sobre o cérebro. Isso é especialmente importante no caso de crianças com TEA, cujos perfis neurológicos demandam intervenções sensíveis e diferenciadas. Conhecimentos sobre atenção, memória, cognição, afetividade e linguagem ajudam o professor a intervir com mais empatia e precisão. Mais do que aplicar adaptações, é essencial que o educador compreenda por que elas são necessárias e como impactam o desenvolvimento da criança, fomentando uma práxis consciente e reflexiva.
A escuta atenta e a observação sensível também são habilidades fundamentais, pois comportamentos desafiadores podem ser expressões legítimas de comunicação. Professores familiarizados com os princípios básicos da neurociência tornam-se mais sensíveis às diferenças individuais e mais capazes de criar ambientes positivos de aprendiza-

gem. Esta sensibilidade transcende a mera técnica, adentrando o campo da empatia e do respeito à alteridade.

A integração da neurociência nos currículos de formação docente deve ir além de uma abordagem superficial. É necessário que os futuros e atuais educadores compreendam conceitos como neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de se adaptar e se reorganizar em resposta a novas experiências, e a importância dos períodos críticos no desenvolvimento. Esse conhecimento permite que o professor não só identifique janelas de oportunidade para intervenções pedagógicas mais eficazes, mas também desenvolva uma visão mais otimista sobre o potencial de aprendizagem de todas as crianças, incluindo aquelas com TEA. A neuroplasticidade reforça a crença no potencial de cada aluno, independentemente de seus desafios iniciais, incentivando a persistência e a busca por novas estratégias.

Além disso, a formação deve abordar as bases neurobiológicas das dificuldades de aprendizagem e dos transtornos do neurodesenvolvimento de forma a desmistificar preconceitos e oferecer ferramentas práticas. O conhecimento sobre as especificidades do processamento sensorial no TEA capacita o educador a criar ambientes menos aversivos e mais acolhedores, com estímulos visuais, auditivos e táteis adequados. Compreender a teoria da mente e as nuances da interação social em crianças autistas também auxilia na mediação de brincadeiras e na promoção de relações interpessoais mais significativas, construindo pontes para a comunicação e a interação social.

Outro aspecto crucial é a formação em práticas pedagógicas baseadas em evidências neurocientíficas. Isso inclui o ensino de estratégias como o uso de rotinas visuais, a segmentação de tarefas, o reforço positivo e a personalização do ensino. A capacitação deve enfatizar a importância da avaliação contínua e formativa, que permite ao professor ajustar suas intervenções de acordo com as respostas individuais de cada aluno, reconhecendo que o aprendizado é um processo dinâmico e singular para cada cérebro. A avaliação formativa deve ser vista como um processo contínuo de observação e ajuste, e não apenas como um momento de verificação de conhecimentos.

A formação docente deve promover a capacidade de colaboração e interdisciplinaridade. O professor bem-preparado não atua isoladamente, mas em rede, dialogando com profissionais da saúde, psicopedagogos e, fundamentalmente, com as famílias. Essa troca de saberes e experiências enriquece a prática pedagógica e garante uma abordagem mais coesa e efetiva no desenvolvimento da criança com TEA. Essa colaboração se traduz em um suporte mais robusto e multifacetado para o desenvolvimento da criança, minimizando fragmentações no seu percurso.

A formação continuada precisa ser um processo dinâmico e contínuo, não se restringindo a cursos pontuais. Deve envolver a criação de comunidades de prática, grupos de estudo e o intercâmbio de experiências entre professores, permitindo a construção coletiva de conhecimento e o aperfeiçoamento constante das práticas pedagógicas. A reflexão sobre a prática, a partir de um referencial neurocientífico, pode gerar insights valiosos para a inovação educacional.

É fundamental que os programas de formação abordem não apenas os aspectos cognitivos do desenvolvimento, mas também os socioemocionais. A neurociência afetiva tem demonstrado a indissociabilidade entre emoção e cognição. Professores que compreendem como as emoções impactam a aprendizagem podem criar ambientes mais seguros, acolhedores e propícios ao desenvolvimento de crianças com TEA, que frequentemente apresentam desafios na regulação emocional.

A incorporação de estudos de caso reais e a simulação de situações de sala de aula podem enriquecer a formação docente, preparando os educadores para lidar com a imprevisibilidade e a complexidade do cotidiano escolar. A teoria ganha vida quando é confrontada com a prática, e a neurociência oferece um arcabouço para essa análise profunda.

Outro ponto relevante é a promoção de uma cultura de pesquisa-ação nas escolas. Incentivar os professores a investigar suas próprias práticas, coletar dados e analisar resultados, a partir de uma perspectiva neurocientífica, transforma o educador em

um produtor de conhecimento, e não apenas em um consumidor. Isso contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia mais autônoma e contextualmente relevante.
A formação em neurociência para docentes também deve incluir a desmistificação de "neuromitos", informações errôneas sobre o cérebro que se popularizam e podem levar a práticas pedagógicas ineficazes. É crucial que os educadores aprendam a discernir entre o que é cientificamente comprovado e o que é especulação, garantindo que suas intervenções sejam embasadas em evidências.
Os neuromitos mais difundidos no campo da Educação são:
O lado esquerdo do cérebro é responsável pela habilidade matemática.
Só usamos 10% da nossa capacidade cerebral.
O mito da sinaptogênese e das janelas de aprendizagem: As crianças devem ser estimuladas ao máximo até os 3 anos de idade ou perderão sua capacidade de desenvolvimento.
A promoção da acessibilidade curricular, tanto no sentido físico quanto pedagógico, é um desdobramento direto de uma formação neurocientificamente informada. O professor que compreende as diferentes formas de processamento da informação é mais apto a adaptar materiais, metodologias e avaliações para garantir que todos os alunos tenham acesso ao currículo e participem ativamente do processo de aprendizagem.
Adicionalmente, a formação deve preparar o professor para atuar como um mediador da inclusão social, promovendo a aceitação e o respeito às diferenças entre os alunos. O conhecimento sobre as bases neurais da empatia e da cognição social pode auxiliar os educadores a criar um ambiente de sala de aula que fomente a compreensão mútua e a solidariedade, elementos essenciais para uma sociedade verdadeiramente inclusiva.
Dessa forma, fortalecer a formação docente a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que una neurociência, pedagogia e ética, é um caminho necessário para transformar a escola em um espaço mais acolhedor e equitativo. Avançar nessa agenda exige investimento público, compromisso institucional e reconhecimento de que o conhecimento científico pode — e deve — ser um aliado da prática educativa inclusiva. A formação baseada em neurociência não apenas aprimora a atuação docente, mas contribui para consolidar uma escola democrática, sensível às singularidades e comprometida com os direitos das crianças.
Em suma, a formação de professores que incorpora a neurociência é um investimento no futuro da educação, construindo uma docência mais consciente, eficaz e, acima de tudo, humana. É um compromisso com o direito de cada criança de aprender e se desenvolver em sua plenitude, em um ambiente que reconheça e valorize suas particularidades.

POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil passa, necessariamente, pelo fortalecimento de políticas públicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes fundamentais ao afirmar, em seu artigo 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado em igualdade de condições com os demais, em todos os níveis e modalidades. Essa legislação marca uma inflexão no paradigma educacional, reforçando o dever do Estado de promover condições para o desenvolvimento pleno de cada estudante. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por sua vez, orienta as redes de ensino a adotar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e ofereçam apoio especializado sempre que necessário. Essa política propõe a extinção das classes e escolas especiais, prevendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso complementar e nunca substitutivo à escolarização comum. O documento enfatiza a necessidade de formação continuada dos professores para o trabalho com a diversidade, incluindo o conhecimento das singularidades do desenvolvimento neurológico, como ocorre nos casos de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Nesse cenário, a neurociência aparece como aliada importante na implementação de po-

líticas inclusivas. Conforme estudamos ao longo dos anos, a neurociência oferece subsídios científicos aos pesquisadores da Educação, para que as políticas públicas articulem as necessidades de aprendizagem com as estratégias pedagógicas mais eficazes levando em consideração as peculiaridades e a realidade de cada comunidade escolar ou estudante. A compreensão sobre como o cérebro aprende, se desenvolve e reage a estímulos variados permite fundamentar políticas formativas mais adequadas à realidade escolar.

No município de São Paulo, diversas iniciativas vêm sendo construídas nesse sentido. O Currículo da Cidade – Educação Infantil (2019) apresenta a criança como sujeito de direitos e propõe uma abordagem que respeita os tempos e ritmos individuais. Essa perspectiva está alinhada às descobertas da neurociência, que apontam para a importância de ambientes estimulantes, afetivos e seguros para o desenvolvimento infantil. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação tem promovido cursos de formação continuada voltados à Educação Especial, muitos dos quais incorporam aspectos da neuroeducação. A Instrução Normativa SME nº 47/2016, por exemplo, explicita a obrigatoriedade de atendimento educacional especializado e formação continuada dos professores para atuação junto aos estudantes público-alvo da educação especial. O documento reforça a importância da atuação colaborativa entre professores regentes, professores do AEE e outros profissionais da rede de apoio, de modo a garantir a construção de percursos educacionais significativos para cada criança. Essas políticas se articulam com os princípios da justiça social, garantindo não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência na escola regular. Para tanto, é essencial que a formação docente avance no sentido de integrar conhecimentos científicos — como os da neurociência — com saberes pedagógicos e ético-políticos. Isto posto, entendemos que a efetiva inclusão escolar exige de nós, uma mudança de mentalidade, que só será possível quando houver investimento na formação crítica-reflexiva e atualizada dos educadores e de toda a comunidade escolar. Para além das normativas, a concretização dessas políticas exige uma reestruturação do sistema educacional que abranja a formação inicial e continuada de professores, a adequação da infraestrutura escolar e a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis. A formação deve capacitar os educadores a identificar as particularidades do desenvolvimento neurológico de crianças com TEA, por exemplo, permitindo a criação de estratégias pedagógicas que respondam de forma eficaz às suas necessidades. A flexibilidade curricular e a valorização de diferentes formas de aprendizagem são igualmente cruciais, transformando o ambiente escolar em um espaço que celebre a diversidade e promova a equidade.

A colaboração intersetorial é outro pilar para o sucesso das políticas inclusivas. A integração entre as áreas da educação, saúde e assistência social pode oferecer um suporte mais abrangente às crianças com TEA e suas famílias, garantindo acesso a terapias complementares, acompanhamento psicopedagógico e apoio social. Essa rede de apoio multifacetada contribui para um desenvolvimento mais pleno, ao mesmo tempo em que alivia a carga sobre o sistema educacional.

É fundamental que as políticas públicas promovam a pesquisa e a inovação na área da neurociência educacional. O investimento em estudos que explorem a aplicação de descobertas neurocientíficas no contexto da sala de aula, especialmente no que tange ao TEA, pode gerar novas abordagens pedagógicas e tecnologias assistivas. Essa base de conhecimento científico robusta permitirá que as políticas educacionais sejam continuamente aprimoradas, baseadas em evidências e adaptadas às realidades emergentes.

Embora leis e currículos avancem, a realidade educacional brasileira ainda revela entraves históricos. A ausência de infraestrutura acessível, a falta de recursos humanos especializados e a desigualdade regional acentuam o distanciamento entre a legislação e sua aplicação prática. Do chão da escola, sabemos que a legislação por si só não transforma a realidade escolar; é necessário que haja uma genuína vontade política, com vistas à formação adequada de todos os atores do processo de ensinagem, bem como investimento em ferramentas e demais recursos para a qualificação desse processo. Sem

essa base, as intenções inclusivas tornam-se frágeis diante dos desafios cotidianos enfrentados por educadores e estudantes.
O fortalecimento da articulação entre legislação, formação continuada e neurociência educacional constitui um caminho promissor para tornar a inclusão uma prática efetiva e não apenas um ideal normativo; pois a construção de políticas públicas educacionais mais eficazes perpassa pela difusão e incorporação das evidências científicas sobre o neurodesenvolvimento e o processo de aprendizagem. Essa abordagem permite não só qualificar o trabalho docente, mas também garantir que cada criança, independentemente de suas condições neurológicas, seja reconhecida e respeitada em sua singularidade.

CONCLUSÃO

A formação docente é um ponto crítico para a efetivação das práticas inclusivas na Educação Infantil, especialmente diante das demandas apresentadas por crianças com TEA. Apesar dos avanços legais e das diretrizes que reforçam a importância da capacitação específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), há ainda uma lacuna significativa entre o que é prescrito e o que é realizado nas escolas. Muitas vezes, os cursos ofertados não dialogam com a rotina dos educadores e com os contextos das unidades escolares, enfraquecendo a construção de práticas efetivas e sensíveis às singularidades do desenvolvimento infantil. Essa desconexão entre teoria e prática impede que os professores se sintam verdadeiramente preparados para os desafios diários da sala de aula inclusiva, gerando frustração e, por vezes, a perpetuação de abordagens que não correspondem às necessidades dos alunos.
Embora a legislação de inclusão e as políticas públicas de cidades como São Paulo tenham promovido avanços importantes, persistem desafios práticos: falta de infraestrutura, ausência de apoio interdisciplinar e sobrecarga dos profissionais dificultam a transformação do discurso em realidade. A burocracia excessiva e a carência de recursos materiais e humanos também são obstáculos que impedem a implementação plena das diretrizes inclusivas. Assim, a neurociência educativa surge como aliada fundamental para qualificar as práticas pedagógicas, oferecendo fundamentos que ajudam os educadores a compreender como as experiências moldam o cérebro e influenciam aprendizagem e comportamento desde os primeiros anos de vida. O conhecimento sobre a plasticidade cerebral, por exemplo, empodera o professor, mostrando que cada intervenção, por menor que seja, tem o potencial de impactar positivamente o desenvolvimento do aluno.
Quando o professor compreende os mecanismos de aprendizagem e sente-se instrumentalizado para reconhecer as singularidades de seus alunos, torna-se mais capaz de planejar ações preventivas, empáticas e adaptadas. Essa compreensão aprofundada sobre o funcionamento cerebral permite que o educador não apenas reaja aos comportamentos atípicos, mas que antecipe as necessidades e crie ambientes de aprendizagem que promovam o bem-estar e o engajamento de todos. A formação docente, nesse sentido, vai além da simples transmissão de técnicas, promovendo uma abordagem mais humana, intencional e resiliente. Ela capacita o professor a ser um mediador do conhecimento que respeita os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço de acolhimento e desenvolvimento para cada criança.
Da mesma forma, a autonomia profissional dos professores é fortalecida à medida que compreendem melhor o papel das emoções e das relações na mediação pedagógica, especialmente ao lidar com crianças neurodivergentes. O domínio de conceitos como inteligência emocional e a capacidade de promover a autorregulação em seus alunos tornam o educador um agente de transformação, capaz de construir vínculos afetivos que são a base para qualquer processo de aprendizagem significativa. Essa autonomia permite que o professor adapte o currículo e as metodologias de forma criativa, garantindo que as necessidades individuais sejam atendidas de forma eficaz.
A parceria com as famílias deve ser valorizada como eixo estruturante da inclusão. Não basta que a escola atue isoladamente; políticas e espaços institucionais, como o Dia da Família e as Comissões de Mediação de Conflitos, são essenciais para consolidar

um ambiente escolar mais democrático e receptivo à diversidade. A troca de informações e experiências entre pais e educadores é crucial para a construção de um plano de desenvolvimento individualizado que reflita as necessidades e potencialidades da criança em todos os seus contextos. Ferramentas como reuniões formativas, projetos conjuntos e registros compartilhados aproximam família e escola e favorecem a participação das famílias na construção do percurso educativo, gerando um senso de corresponsabilidade e pertencimento.

A relevância da formação continuada se manifesta na capacidade de oferecer aos docentes as ferramentas necessárias para lidar com a complexidade do TEA, que se apresenta de maneiras diversas em cada indivíduo. Não se trata de buscar uma "cura", mas de oferecer caminhos para que a criança com autismo possa desenvolver seu potencial máximo, utilizando suas particularidades como pontos fortes.

É imperativo que os cursos de formação utilizem metodologias ativas e estudos de caso reais, permitindo que os professores reflitam sobre suas próprias práticas e construam soluções coletivas para os desafios que emergem no dia a dia da escola. O aprendizado colaborativo entre os educadores, com a troca de experiências e a discussão de estratégias eficazes, fortalece a comunidade escolar e promove uma cultura de inclusão.

A criação de laboratórios de neurociência educacional nas universidades e centros de pesquisa, em parceria com as redes de ensino, seria um passo significativo. Esses espaços poderiam desenvolver pesquisas aplicadas, testar novas abordagens pedagógicas e oferecer programas de formação inovadores, conectando a produção científica com a prática pedagógica.

Além disso, a inclusão de disciplinas de neurociência na grade curricular dos cursos de pedagogia e licenciaturas é fundamental. Preparar os futuros professores desde a formação inicial com uma base sólida em neurodesenvolvimento e neurodiversidade garantirá que as próximas gerações de educadores estejam mais aptas a construir uma educação verdadeiramente inclusiva desde o primeiro dia de aula.

A escola, enquanto espaço de construção social e cultural, deve ser um reflexo da sociedade que almejamos: justa, equitativa e acolhedora da diversidade. A inclusão não é um favor, mas um direito humano fundamental, e a educação é o principal motor para a sua efetivação.

O compromisso de todos os envolvidos – gestores, professores, famílias e comunidade – é essencial. A implementação de políticas públicas eficazes, aliada à formação continuada e ao reconhecimento da neurociência como um campo de conhecimento relevante, pode transformar o cenário educacional brasileiro.

Transformar a escola em espaço verdadeiramente inclusivo depende, em grande parte, do compromisso dos profissionais em revisitar pressupostos, questionar práticas e apostar na aprendizagem coletiva. Esse movimento exige coragem, empatia e abertura ao saber científico, mas garante vivências pedagógicas mais ricas e coerentes com os princípios de justiça social.

Portanto, investir na formação continuada dos professores e fortalecer a articulação com as famílias, à luz da neurociência e do respeito às singularidades, é caminho fundamental para promover equidade e assegurar o direito de cada criança ao desenvolvimento pleno e à participação. A escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece a diferença como potência e se compromete com a construção de uma sociedade mais justa e diversa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DELOU, Carmen Moreira Costa. Políticas públicas e neurociência: contribuições para a formação de professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, p. 435–452, set./dez. 2012. DOI: 10.1590/S1413-

65382012000300007.

FERREIRA, Marinalva Maria dos Santos. Neurociência e formação docente: uma articulação necessária para a educação inclusiva. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 30, n. 61, p. 547–562, set./dez. 2017. DOI: 10.5902/1984686X25347.

FONSECA, Vitor da. Psicopedagogia e desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GRANDIN, Temple. Thinking in pictures: my life with autism. New York: Vintage Books, 2006.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. Emotions, learning, and the brain: exploring the educational implications of affective neuroscience. New York: W.W. Norton & Company, 2016.

KANDEL, Eric R. et al. Principles of neural science. 5. ed. New York: McGraw-Hill Education, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MITTLER, Peter. Educating pupils with special educational needs in mainstream schools: the role of the school. In: MITTLER, Peter. Inclusive education: a global agenda. London: Routledge, 2003. p. 31–47.

MORA, Francisco. Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/. Acesso em: 7 maio 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Instrução Normativa SME nº 47, de 21 de setembro de 2016. Dispõe sobre as diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE e o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEESP no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 22 set. 2016. p. 26.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. The new science of teaching and learning: using the best of mind, brain, and education science in the classroom. New York: Teachers College Press, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDER BRINCANDO

JULIANA TERSI ALMEIDA

RESUMO
O presente artigo propõe evidenciar o quanto o jogo, a brincadeira e o brinquedo são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, motores, afetivos, sociais e intelectuais. Através de uma abordagem lúdica, os educadores podem promover a construção de conhecimentos, estimular a criatividade, favorecer a socialização e desenvolver habilidades cognitivas, motoras e emocionais. O estudo visa analisar a importância do brincar como ferramenta essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem na educação infantil, considerando que, por meio do ato de brincar, a criança expressa suas emoções, desejos, conflitos e interpretações da realidade. Muitas vezes, ela não possui recursos verbais suficientes para comunicar o que sente ou pensa, e o brincar torna-se, portanto, uma linguagem própria e poderosa de expressão e elaboração de experiências. O objetivo deste trabalho foi compreender o papel dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, especialmente em sala de aula, destacando como atividades lúdicas bem orientadas são altamente significativas na formação infantil. A mediação do professor é essencial neste processo, pois contribui para ampliar o repertório de vivências da criança, favorecendo a construção de uma base sólida de conhecimento, além de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas indispensáveis para as etapas futuras da vida escolar e social.

PALAVRA-CHAVE: Jogos, Brinquedos, Desenvolvimento Infantil, Ludicidade

INTRODUÇÃO

Considerando que a criança é um sujeito histórico e de direitos, que nas relações e interações que vivenciam constrói sua identidade pessoal e coletiva, esta pesquisa visa apresentar a importância de jogos e brincadeiras na educação infantil.

Entende-se que os jogos e as brincadeiras não são, só momentos de divertimento, mas de aprendizagem onde as crianças expressam sentimentos, conquistam autonomia, desenvolvem a linguagem, trabalha movimento, garantindo seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, social, cognitivo, intelectual e social.

De acordo Oliveira (1995p.36) no brinquedo a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende; "objeto e significado".

As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis dando espaço para criar, recriar, verter e subverter a ordem das coisas favorecendo e explorando a criatividade. Assim, devendo os educadores da educação infantil buscar e colocar as crianças como centro do fazer pedagógico, resgatando o lúdico como instrumento de construção de conhecimento.

Através dos jogos lúdicos, dos brinquedos e das brincadeiras, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor, além destas razões, tornam-se as aulas mais interessantes e atrativas para as crianças.

Segundo o Referencial Curricular para educação Infantil (1998, v1.p.27) "as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa".

A ludicidade faz a criança criar e recriar situações imaginárias, como faz de conta onde os pequenos imitam os adultos no qual fazem parte do seu cotidiano, trazendo suas experiências para dentro da sala de aula, de forma a explorar o mundo, compartilhando conhecimentos.

A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. As crianças brincam de forma espontânea, em qualquer lugar e com qualquer coisa.

Assim, jogos e brincadeiras devem ser os pilares da construção do projeto curricular, graduando as experiências das crianças em todo seu período de vivência nas instituições

de educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

Brincar e jogar chegam a ser sinônimos o brinquedo está relacionado à brincadeira, e está a ação de brincar. O lúdico é relativo a jogos, brinquedo, divertimento. Já brincar é uma proposta criativa de caráter físico ou mental, desenvolvido de forma espontânea cuja a evolução é definida e o final nem sempre é previsto. O valor pedagógico dos jogos e incontestável, as brincadeiras e os jogos são atividades indispensáveis para o desenvolvimento das crianças.

Segundo Kishimoto (1999), todos os jogos são de grande valor educacional, pois oferecem benefícios para aprendizagem da criança. Quando se dominam certos jogos ou brinquedos como educativos, é porque esses se direcionam ao desenvolvimento mais preparado com a finalidade de ensinar algo mais objetivo as crianças.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil proposta pedagógica das instituições de Educação deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, a confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Os jogos unem a vontade e o prazer dos participantes durante a realização da atividade lúdica, criando ambientes gratificantes, atraentes competitivos, ricos e diversificados, de forma que esses ambientes sejam pensados e planejados para e com as crianças, estimulando o desenvolvimento integral dos pequenos.

Sendo assim os jogos faz com que as crenças sejam incentivadas ao trabalho em equipe, a respeitar regras, estimulando a concentração, ao raciocínio, e o mais importante brincando as crianças estarão aprendendo e compartilhando novos saberes explorando as culturas infantis, pois a criança faz parte de uma sociedade no qual adquire conhecimentos mais contribui com ela.

Além da motivação, o jogo influência de forma positiva para o crescimento da criança contribuindo para sua formação como indivíduo perante a sociedade.

A brincadeira faz parte da vida da criança, é considerada como uma forma de aprendizagem. Segundo Kishimoto (1995), Platão colocava a importância de a criança aprender brincando para combater a opressão e a violência.

Brincar é importante para as crianças, por que contribui de forma significativa para o desenvolvimento dos pequenos. Wallon foi o primeiro a quebrar os paradigmas da época ao dizer que aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdo: para que ela ocorra, são necessários afeto e movimento também. Ele afirmava que é preciso ficar atento aos interesses dos pequenos e deixá-los se deslocar livremente para que façam descobertas.

Sendo assim, toda brincadeira começa como uma referência algo que existe de verdade, depois essa realidade é transformada para ganhar outro significado, ao brincarem os pequenos vivem em um mundo imaginário, criando e recriando, de forma que estão sempre produzindo culturas infantis. A criança ao brincar ela assume papéis, estimulando seu desenvolvimento e sua aprendizagem, descobrem o mundo, se comunicam, aflora a linguagem, ganha autonomia e independência. Por isso que o educador da educação infantil deve ter um olhar participativo para com os pequenos, aquela que elabora sua prática educativa com base nos interesses das crianças, respeitando seus tempos e espaços, aquela que cria situações para que os pequenos possam contemplar seus saberes e seus conhecimentos que trazem para as escolas de educação infantil desde que nascem.

Não basta só brincar é preciso ter qualidade nas brincadeiras, para que os pequenos possam aprender de forma significativa, segundo Vygotsky (2007), a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externa a ela.

A Brincadeira na vida da criança deve ser levada a sério, pois é brincando que a criança conquista sua autonomia, imagina fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre

a natureza e a sociedade, produzindo cultura. As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras segundo As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (MEC, 2009).

Sendo a brincadeira para a criança, um dos meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo.

Aprender de forma lúdica pode proporcionar muitos benefícios para as crianças. As brincadeiras direcionadas ofertam às crianças um ambiente agradável e interessante; possibilitando assim, o aprendizado de várias habilidades úteis a sua vida social e afetiva. O lúdico é indispensável para o desenvolvimento psicomotor e afetivo da criança, a atividade lúdica deve ser encarada como uma ferramenta didática a mais na mão do educador como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa e eficaz.

O conhecimento através da ludicidade pode auxiliar a criança a obter melhor desempenho na sua aprendizagem. São muitas as vantagens de se educar ludicamente e, dentre elas, podemos citar: a melhoria da capacidade cognitiva da criança, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de relaciona-se com seus pares.

O lúdico na educação infantil deve dar ao educador que trabalha com crianças a oportunidade de compreender os significados e a importância das brincadeiras para a educação. Instigar o educador a inserir o lúdico na sua forma de educar, fazendo com que este tenha consciência da sua importância na vida das crianças, daquela que escuta as vozes das crianças, tendo sempre um olhar participativo.

Sendo assim, a atividade lúdica é antes de qualquer coisa a principal atividade da criança, pois destaca seu caráter, além da função exercício funcional, de seu valor expressivo e seu caráter de elaboração.

"VIGOTSKY (2006, P.116) afirma "que" a criança em idade pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia, e que essa não é o tipo de atividade predominante na idade escolar"

O acesso gratuito à escola conforme nossa Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo nº. 205, diz que: "A Educação é um direito de todos e dever do Estado [...]." É condição indispensável para a garantia dessa premissa constitucional e para que se complete na totalidade do seu sentido, deve estar acompanhada de procedimentos que assegurem condições para sua concretização. O aprendizado acontece de maneira continuada e progressiva e requer ferramentas que possibilitem seu desenvolvimento, sabendo-se que a criança precisa de tempo para brincar.

A criança é considerada como um sujeito histórico e de direitos que nas interações e relações que vivenciam constrói sua identidade pessoal e coletiva, narra, questiona, experimenta, fazendo com que ela vá construindo partilhando e adquirindo novos conhecimentos por meio das brincadeiras, brincar é a vida criança

As aulas muitas vezes, tornam-se meras repetições de exercícios educativos, ficando a aula monótona e como consequência vazia, procura-se a solução com a utilização dos jogos para despertar na criança o interesse pela descoberta de maneira prazerosa e com responsabilidade.

Vivemos uma época em que a tecnologia avança aceleradamente inclusive na educação, mas as atividades lúdicas não podem ser esquecidas no cotidiano escolar; porque a alternativa de trabalhar de maneira lúdica em sala de aula é muito atraente e educativa

De acordo com RONCA (1989, p.27) "O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência".

Percebemos desse modo que brincando a criança aprende com muito mais prazer, destacando que o brinquedo, é o caminho pelo quais as crianças compreendem o mundo em que vivem e são chamadas a mudar. É a oportunidade de desenvolvimento, pois brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita, vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo.

Para VIGOTSKY (1989, p.84) "As crianças for-

mam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade".
Verificamos, portanto, que as atividades lúdicas propiciam à criança a possibilidade de conviver com diferentes sentimentos os quais fazem parte de seu interior, elas demonstram através das brincadeiras como vê e constrói o mundo, como gostariam que ele fosse quais as suas preocupações e que problemas a estão atormentando, ou seja, se expressa na brincadeira o que tem dificuldade de expressar com palavras.
E aliar atividades lúdicas ao processo de ensino e aprendizagem pode ser de grande valia, para o desenvolvimento da criança, um exemplo de atividade que desperta e muito o interesse dos pequenos é o jogo, sobre o qual nos fala Kishimoto:

"O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola". (1994, p. 13).

Dessa maneira percebemos a necessidade do professor de pensar nas atividades lúdicas nos diferentes momentos de seu planejamento. Lembrando que o jogo e a brincadeira exigem partilhas, confrontos, negociações e trocas, promovendo conquistas cognitivas, emocionais e sociais.
Destacando ainda mais a importância do lúdico, lembramos as palavras de Ronca:

"O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidades, ou cria condições mentais para sair de enrascadas, e ela vai então, assimilando e gastando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades fundamentais, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como também ao longo da construção de seu organismo cognitivo". (1989, p.27).

A tal ponto isso se faz verdade, que a criança sente e expressa curiosidade e importante noção de que viver é brincar.E ao brincar, conhece a si própria e aos outros e realiza a dura tarefa de compreender seus limites e possibilidades e de inserir-se em seu grupo. Aí aprende e internaliza normas sociais de comportamentos e os hábitos fixados pela cultura, pela ética e pela moral.
De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil:

"As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro) jogos tradicionais, didáticos, corporais, etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos da criança por meio da atividade lúdica". (1998, v1.p.28).

E sobre esse ponto de vista o lúdico se torna de vital importância para a educação. Pois de acordo com Ronca:
"O lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil". (1989, p.99).

E nessa perspectiva o lúdico se torna muito importante na escola, porque pelo lúdico a criança faz ciência, pois trabalha com a imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade problematizada, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.
Segundo o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (1998, v1. p.27) "as atividades lúdicas, através das brincadeiras favorecem a autoestima das crianças ajudando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa".
Assim sendo entendemos que o lúdico contribui para o desenvolvimento da autoestima o que favorece a autoafirmação e valorização pessoal.
E ainda, as brincadeiras, os jogos, os brinquedos podem e devem ser objetos de crescimento, possibilitando à criança a explora-

ção do mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si e a sociedade de forma lúdica e natural exercitando habilidades importantes na socialização e na conduta psicomotora.
De acordo com os PCNs de Educação Física (vol. 7. 1997 p.36) "As situações lúdicas competitivas ou não, são contextos favoráveis de aprendizagem, pois permitem o exercício de uma ampla gama de movimentos, que solicitam a atenção do aluno na tentativa de executá-la de forma satisfatória".
A partir dessas definições constatamos que o lúdico está relacionado a tudo o que possa nos dar alegria e prazer, desenvolvendo a criatividade, a imaginação e a curiosidade, desafiando a criança a buscar solução para problemas com renovada motivação.

"O ensino, absorvido de maneira lúdica, passa adquirir um aspecto
significativo e efetivo no curso de desenvolvimento da inteligência da criança". NOVAES (1992, p.28)

Desse modo, brincando a criança vai construindo e compreendendo o mundo ao seu redor. Lembrando que as atividades lúdicas são de grande valia para o educador que souber se utilizar apropriadamente dessas atividades, sendo que o aluno será o maior beneficiado.
O jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir no processo ensino e aprendizagem; porém tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem do jogo.
Os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem e no processo de socialização das crianças
O jogo normalmente é visto por seu caráter competitivo, ou seja, uma disputa onde existem ganhadores e perdedores; esta visão está vinculada à postura de muitos educadores, para estes o jogo é um ato diferente do brincar, não podemos considerar o jogo apenas como uma competição. A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades sociais e intelectuais.
Um dos principais objetivos da escola é proporcionar a socialização, por esse motivo não devemos isolar as crianças em suas carteiras, devemos incentivar os trabalhos em grupos, a trocas de ideais, a cooperação que acontece por ocasião dos jogos.
Dentro da realidade brasileira qualquer instituição que tenha como objetivo potencializar atividades lúdicas ou de aprendizagens terá por si mesma um grande significado social.
Alertar aos educadores em relação à repressão corporal existente e à forma mecânica e descontextualizada como os conteúdos vêm sendo passados para as crianças. O que podemos perceber em algumas escolas, é que existe ainda uma aprendizagem apoiada em métodos mecânicos e abstratos, totalmente fora da realidade da criança. Predominado sempre durante as aulas a imobilidade, o silencio e a disciplina rígida. O professor comanda toda a ação do aluno, preocupando-se excessivamente em colocá-los enfileirados, imóveis em suas carteiras comandando os olhares das crianças para que ficassem com os olhos no quadro – negro.
Nestas escolas, as atividades lúdicas são descartadas, ou sofrem distorções sobre a sua função. Os jogos são vistos apenas como disputa, competições, fruto da imaginação das crianças, deixando de lado o valor pedagógico, a sua importância para o desenvolvimento cognitivo. Para FRIEDMANN (1996: 75) "o jogo não é somente um divertimento ou uma recreação".
Atualmente o jogo não pode ser visto e nem confundido apenas como competição e nem considerado apenas imaginação, principalmente por pessoas que lidam com crianças da educação infantil. O jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, não é apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, proporcionam a relação entre parceiros e grupos. Através da interação a criança terá acesso à cultura, dos valores e aos conhecimentos criados pelo homem.
Para que essa visão seja realmente difundida e aplicada há uma necessidade de reestruturação da formação e conduta profissional dos professores para que se aproveite a

atividade lúdica como centro das ideias sobre o processo de socialização.
Além das indagações sobre a conduta profissional dos professores, pergunta- se ainda se as escolas estão ou não preparadas para essa renovação de atitude do quadro docente, se essa renovação será bem vista e apoiada para que esta realmente obtenha sucesso.
Quando o professor recorre aos jogos, ele está criando na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participarem ativamente do processo ensino aprendizagem, assimilando experiências e informações, incorporando atitudes e valores. Para que a aprendizagem ocorra de forma natural é necessário respeitar e resgatar o movimento humano, respeitando a bagagem espontânea de conhecimento da criança. Seu mundo cultural, movimentos, atitudes lúdicas, criaturas e fantasias.
Brincar e jogar são coisas simples na vida das crianças. Parecem simples, mas depois de observá-los, se verifica que a atividade lúdica está no centro de muitas ideias sobre o desenvolvimento psicológico, intelectual, emocional ou social do ser humano. O jogo, o brincar e o brinquedo desempenham um papel fundamentalmente na aprendizagem e no processo de socialização das crianças.
Consequentemente, entendendo que o jogo deve fazer parte do processo de ensino esta monografia pretende mostrar que a educação lúdica facilita não só o processo de socialização, mas também no processo de aprendizagem.
O ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, na verdade o jogo faz parte da essência de ser dos mamíferos.
O ensino utilizando meios lúdicos cria ambiente gratificante e atraente servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.
Alertar aos educadores em relação à repressão corporal existente e à forma mecânica e descontextualizada como os conteúdos vêm sendo passados para as crianças. O que podemos perceber em algumas escolas, é que existe ainda uma aprendizagem apoiada em métodos mecânicos e abstratos, totalmente fora da realidade da criança. Predominado sempre durante as aulas a imobilidade, o silencio e a disciplina rígida. O professor comanda toda a ação do aluno, preocupando-se excessivamente em colocá-los enfileirados, imóveis em suas carteiras comandando os olhares das crianças para que ficassem com os olhos no quadro – negro.
Nestas escolas, as atividades lúdicas são descartadas, ou sofrem distorções sobre a sua função. Os jogos são vistos apenas como disputa, competições, fruto da imaginação das crianças, deixando de lado o valor pedagógico, a sua importância para o desenvolvimento cognitivo.
O jogo, em sua concepção completa, é o meio mais eficaz de estimular a inteligência. A área do jogo permite que a criança (e até mesmo o adulto) faça tudo que deseja. Agradavelmente, o jogo impõe controle de impulsos, ensina a aceitação de regras, mas sem que se aliene a elas, posto que sejam as mesmas estabelecidas pelos que jogam e não impostas por qualquer estrutura alienante. Brincando com sua espacialidade, a criança se envolve na fantasia e constrói um e precisa conviver.
De acordo com Piaget, o jogo e as brincadeiras mobilizam esquemas mentais:
estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integrações, várias dimensões afetivas, sociais, motoras e cognitivas, favorecendo a aquisição de condutas desenvolvimentos de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração. Segundo o autor:

"O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercícios sensório motor e de simbolismo, na assimilação da rela atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem todos que forneça às crianças um material conveniente, afim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades material conveniente, afim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que sem isso, permanecem à inteligência infantil." (PIAGET,1976, p.16)

O jogo é considerado uma ferramenta e uma forma prazerosa de ensinar e aprender, é um ato natural da criança, além de oferecer a possibilidade do aprimoramento do racio-

cínio lógico, psicológico, emocional, social, físico-motor. A prática educacional do jogo unido à teoria pode servir parar o professor intervir também nas dificuldades individuais de cada aluno. Por meio da brincadeira, a criança expressa sentimentos inexpressíveis, aqueles que não têm palavras para expressar, com jogos, a criança se sente mais à vontade e não se intimida, dando ao professor a possibilidade de intervenção.

As escolas de educação infantil devem oferecer jogos que se assemelhem com a realidade da criança, para que se torne mais interessante e atrativo, permitindo a criança fazer ligações com o dia a dia.

Enquanto as crianças jogam muitas vezes não têm consciência do que aprendem naquele momento, do foi exigido delas para realizar os desafios. O professor perceber se eles observaram, aprenderam se apropriaram dos aspectos mais relevantes que foram estabelecidos como metas ao planejar o jogo escolhido. O uso de material como metas e espaço adequado auxilia para o enriquecimento da aprendizagem para a criança, e o professor como mediador deve propor variedades de jogos que estimulem e acrescente a criança novos conhecimentos estimulando a coordenação motora e mental, além da criatividade e socialização.

Devemos ficar atentos com a diferença entre o brincar e jogo. Enquanto brincar segundo o MEC (MEC/SEF/DEP, 1998) é uma atividade espontânea o jogo possui regras e limites. Para Piaget o jogo não é apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mais meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Através dos jogos a criança desenvolve sensório motor e o simbolismo, transforma o real em necessidades múltiplas do eu, assimila a realidade, interagindo socialmente buscando informações, aprendem regras dos jogos resultando no engajamento individual de soluções de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante esta pesquisa, vimos que a criança aprende enquanto brinca, de alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Assim, a criança estabelece com os jogos e as brincadeiras uma relação natural e consegue extravasar suas tristezas e alegrias, angústias uma relação natural e, entusiasmos, passividades, é por meio da brincadeira que a criança envolve-se no jogo e partilha com o outro, se conhece e conhece o outro. O uso do jogo para o desenvolvimento da criança deve ser estimulado desde pequena, deve ser instigada a criatividade, a imaginação e a curiosidade da criança, para que ela possa ampliar as possibilidades de brincadeiras e desenvolver seus próprios ideias. A aprendizagem de conceitos mais complexos se torna simples quando ensina-se brincando. O jogo é considerado uma ferramenta e forma prazerosa de ensinar e aprender, é um ato natural da criança, além de oferecer a possibilidade do aprimoramento do raciocínio lógico, psicológico, emocional, social e físico-motor. Vemos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente a infância, na qual ela deve fazer parte da vida do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, na qual ela deve ser vivenciada, não apenas como diversão, mas com objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança.

A introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano da educação infantil é muito importante, devido à influência que os outros mesmos exercem frente as crianças, pois quando eles estão envolvidos emocionam-se na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem, conquistando sua autonomia partilhando novos conhecimentos e adquirindo novos saberes. Portanto é necessário considerar o papel do professor ao elaborar os jogos pedagógicos. Os jogos devem ser dirigidos, não se pode deixar a criança brincando sozinha sem uma observação de seus pontos fracos e fortes, e é preciso o máximo de atenção aos sinais dados pelas crianças. Deve se ter também, o conhecimento das fases de desenvolvimento das crianças para poder aplicar os jogos apropriados de acordo com as necessidades e interesses da capacidade de cada um.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o de-

senvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, intelectual, efetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro o utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Ao desenvolvermos o trabalho, afirmamos o quanto os jogos e as brincadeiras favorecem na educação e aprendizado de cada criança. Sendo assim, não podemos deixar de destacar o quanto será importante o resultado em sua fase adulta, a criança que brinca ela amplia seus conhecimentos, aprende, cria, recria, funde e refunde a ordem das coisas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J.S. Jogos para o ensino de conceitos. Campinas: Papirus, 1998.

ANGOTTI, M. O trabalho docente na pré-escola: Revisitando teorias, descortinando práticas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009.

HEINKEL, D. O brincar e a aprendizagem na infância. Ijuí: Unijuí, 2000.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sóciohistórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

REGO, T.C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural na educação.
11. ed.
Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TELES, M.L. Socorro! É proibido brincar! Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

RESUMO

Este trabalho abordou a importância da formação pedagógica para a qualidade do ensino superior no Brasil, com o objetivo de analisar como a capacitação dos professores impacta as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos alunos. A pesquisa teve como base um levantamento bibliográfico, com a revisão de teorias e estudos recentes sobre o tema. A metodologia consistiu na análise de livros, artigos acadêmicos e documentos relacionados às políticas públicas de educação e formação docente. Os resultados evidenciaram que a formação pedagógica é essencial para que os professores possam não apenas dominar o conteúdo, mas também aplicar estratégias didáticas inovadoras e adaptadas às necessidades dos alunos. Além disso, foi possível observar que a capacitação contínua é fundamental para que os educadores acompanhem as mudanças no cenário educacional e se tornem mais preparados para lidar com a diversidade de suas turmas. A pesquisa concluiu que a formação pedagógica deve ser vista como uma ferramenta indispensável para o aprimoramento da qualidade do ensino. Quando os professores recebem uma formação sólida e têm acesso a recursos de atualização, eles conseguem impactar positivamente o aprendizado dos alunos, criando ambientes mais dinâmicos e eficazes. Dessa forma, políticas públicas que incentivem a formação continuada dos docentes são essenciais para a evolução do ensino superior no país.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Qualidade do Ensino. Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This work addressed the importance of pedagogical training for the quality of higher education in Brazil, aiming to analyze how teacher training impacts pedagogical practices and student learning. The research was based on a bibliographic survey, reviewing theories and recent studies on the topic. The methodology consisted of analyzing books, academic articles, and documents related to public education policies and teacher training.The results highlighted that pedagogical training is essential for teachers to not only master content but also apply innovative teaching strategies tailored to students' needs. Furthermore, it was observed that continuous professional development is crucial for educators to keep up with changes in the educational landscape and become better equipped to handle the diversity of their classrooms.The research concluded that pedagogical training should be seen as an indispensable tool for improving the quality of education. When teachers receive solid training and have access to ongoing professional development, they can positively influence student learning, creating more dynamic and effective learning environments. Therefore, public policies that encourage continuous teacher training are essential for the advancement of higher education in the country.

Keywords: Pedagogical training. Quality of Education.Active methodologies.

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior vem passando por grandes mudanças nos últimos anos, impulsionadas pelo avanço da tecnologia, pelo novo perfil dos estudantes e pelas transformações no próprio jeito de ensinar e aprender. O modelo tradicional, com aulas expositivas e pouca interação, já não dá conta das demandas atuais, e os professores universitários se veem diante do desafio de inovar e se adaptar. No entanto, diferentemente da educação básica, a docência no ensino superior não exige, formalmente, formação pedagógica específica, o que levanta uma questão importante: como esses professores se preparam para ensinar?
Essa reflexão é essencial, pois um profissional pode ser um grande especialista na sua área, mas, sem estratégias pedagógicas bem

desenvolvidas, a transmissão do conhecimento pode não ser eficaz. Além disso, os estudantes mudaram, estão mais conectados, mais críticos e esperam algo além do modelo tradicional de ensino. Diante disso, este estudo busca compreender a docência no ensino superior, analisando os desafios enfrentados pelos professores e as metodologias que podem tornar o ensino mais significativo. O tema se justifica pela necessidade urgente de se discutir como os docentes podem aprimorar sua prática, tornando o aprendizado mais dinâmico e eficiente.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a atuação dos professores universitários, com foco nas dificuldades que encontram e nas estratégias que utilizam para tornar o ensino mais atrativo. Para isso, pretende-se identificar os principais desafios enfrentados por docentes, explorar metodologias inovadoras que possam tornar o aprendizado mais eficaz e analisar o impacto da formação pedagógica na qualidade do ensino.

Para chegar a essas respostas, a pesquisa será conduzida a partir de uma revisão bibliográfica, reunindo estudos acadêmicos, artigos científicos e documentos oficiais que abordam à docência no ensino superior, as metodologias ativas e os desafios do ensino universitário. Esse percurso teórico permitirá um olhar mais amplo sobre o tema, trazendo diferentes perspectivas e ajudando a entender como a docência pode ser aprimorada para acompanhar as transformações do mundo e da educação.

DESENVOLVIMENTO

A História do Ensino Superior no Brasil: Origens, Transformações e Desafios

A história do ensino superior no Brasil é marcada por avanços, desafios e mudanças que refletem o próprio desenvolvimento do país. Ao contrário de outras nações da América Latina, que criaram universidades ainda no período colonial, o Brasil demorou a estruturar seu ensino superior, já que Portugal preferia enviar seus estudantes para universidades europeias, especialmente em Coimbra. Isso significava que, por muito tempo, não havia instituições de ensino superior em território brasileiro, o que limitava a formação intelectual da população.

De acordo com Cavalcanti e Guerra (2021) esse cenário começou a mudar em 1808, com a chegada da família real portuguesa. Para atender às novas demandas administrativas e científicas da colônia, foram criadas as primeiras escolas superiores, como as de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Pouco depois, em 1827, surgiram os cursos de Direito em São Paulo e Olinda, fundamentais para formar a elite política e jurídica do país.

No entanto, durante grande parte do século XIX, o ensino superior brasileiro permaneceu fragmentado, composto por faculdades isoladas e sem uma universidade estruturada nos moldes europeus. Foi apenas em 1920 que o Brasil viu nascer sua primeira universidade, a Universidade do Rio de Janeiro, que mais tarde se tornaria a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O século XX trouxe mudanças importantes. Com a modernização do país e a crescente demanda por profissionais qualificados, o ensino superior começou a se expandir. Segundo Gomes e Oliveira (2021) a Reforma Universitária de 1968 foi um marco nesse processo, ao incentivar a pesquisa científica, a pós-graduação e a organização das universidades de maneira mais integrada. Já nos anos 1990, houve um grande crescimento das instituições privadas, tornando o ensino superior mais acessível, mas também levantando discussões sobre a qualidade da formação e os impactos da mercantilização da educação.

Hoje, o ensino superior brasileiro enfrenta desafios como a inclusão de estudantes de diferentes realidades sociais, a necessidade de melhorar a qualidade do ensino e a adaptação às novas tecnologias. A educação a distância e as ferramentas digitais vêm mudando a forma como professores e alunos interagem com

o conhecimento, exigindo novas estratégias para garantir um aprendizado significativo.

A trajetória do ensino superior no Brasil mostra que avançamos muito, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Garantir que todos tenham acesso a uma formação de qualidade e que o ensino acompanhe as transformações do mundo é um desafio

constante, mas essencial para o desenvolvimento social e econômico do país.

Políticas Públicas e Legislação do Ensino Superior no Brasil

O ensino superior no Brasil é regulado por um conjunto de leis e políticas públicas que garantem sua organização, expansão e qualidade. Tudo começa com a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. No caso do ensino superior, a Constituição garante a autonomia universitária, permitindo que as instituições tenham liberdade para decidir sobre seus currículos, administração e gestão financeira, desde que sigam as regras do sistema educacional brasileiro.

Conforme explicam Carneiro e Bridi (2020) um dos pilares dessa estrutura é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a famosa LDB, sancionada em 1996. Ela define as diretrizes para o ensino superior, desde a organização dos cursos até a formação dos professores e os critérios de avaliação das universidades. Também reforça a necessidade de ensino gratuito nas universidades públicas e incentiva a pesquisa e a extensão como parte essencial da formação acadêmica.

Para ampliar o acesso ao ensino superior, o governo criou diversas políticas públicas ao longo dos anos. O Programa Universidade para Todos, o ProUni, lançado em 2004, oferece bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições privadas. O Fundo de Financiamento Estudantil, o FIES, criado em 1999 e reformulado depois, permite que os alunos financiem seus estudos com condições especiais de pagamento. Outra grande mudança veio com o Sistema de Seleção Unificada, o SISU, que usa as notas do ENEM para selecionar estudantes para universidades públicas (Fialho; Neves; Oliva, 2024).

Além disso, a Lei de Cotas, aprovada em 2012, garantiu uma reserva de vagas para alunos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, negros, indígenas e quilombolas, tornando o ensino superior mais acessível. Já a qualidade das instituições e dos cursos é monitorada pelo Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior, o SINAES, criado em 2004. Esse sistema avalia as universidades, os cursos e o desempenho dos estudantes para garantir que o ensino atenda a padrões mínimos de qualidade.

Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados. Muitas universidades precisam de mais investimentos em infraestrutura, melhores condições de trabalho para os professores e mais apoio para que os alunos não apenas entrem, mas consigam concluir seus cursos. As leis e políticas que regem o ensino superior mostram o esforço para tornar a educação mais acessível e de qualidade, mas o caminho ainda exige melhorias e novas estratégias para acompanhar as transformações do mundo e garantir um ensino realmente eficiente.

O Desafio da Docência Universitária: Obstáculos e Estratégias para um Ensino Mais Atraente

Ser professor universitário vai muito além de transmitir conhecimento, envolve despertar o interesse dos alunos, incentivá-los a pensar de forma crítica e criar um ambiente que favoreça o aprendizado. No entanto, essa missão não é simples. Os desafios são muitos e exigem que os docentes estejam sempre se reinventando para tornar suas aulas mais envolventes e significativas.

Para Nóvoa et al. (2023) um dos principais obstáculos enfrentados é a falta de estrutura adequada em muitas universidades. Salas de aula sem recursos tecnológicos, bibliotecas desatualizadas e pouca conexão com a prática profissional podem tornar o ensino engessado e distante da realidade dos alunos. Além disso, lidar com turmas cada vez mais diversas, compostas por estudantes com diferentes níveis de conhecimento, expectativas e dificuldades, exige dos professores um esforço constante para adaptar suas abordagens e garantir que todos consigam acompanhar o conteúdo.

A desmotivação dos alunos também é um grande desafio. Muitos chegam ao ensino superior sobrecarregados, conciliando trabalho e estudo, lidando com dificuldades financeiras ou simplesmente sem enxergar sentido imediato no que estão aprenden-

do. Quando o estudante não vê a aplicação prática do que está sendo ensinado, a aula pode parecer apenas mais uma obrigação a ser cumprida. Para enfrentar essa questão, os professores precisam encontrar formas de tornar o conteúdo mais próximo da realidade e mais interessante.

De acordo com Ferraz, Ferreira e Nova (2021) uma das estratégias mais eficazes é o uso de metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do aprendizado. Em vez de apenas assistir a longas explicações, os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento por meio de debates, estudos de caso e projetos que os desafiem a aplicar o que estão aprendendo. Outra ferramenta poderosa é o uso da tecnologia. Plataformas digitais, vídeos interativos e simulações podem transformar uma aula teórica em uma experiência mais dinâmica e envolvente.
Ainda, sabe-se que a formação continuada é essencial para que os professores consigam acompanhar as mudanças e se adaptar às novas demandas do ensino superior. Participar de cursos, trocar experiências com outros docentes e investir no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia e comunicação, fazem toda a diferença na relação com os alunos e na qualidade do ensino.
Diante de tantos desafios, fica claro que a docência universitária exige muito mais do que domínio do conteúdo. É preciso criatividade, sensibilidade e disposição para inovar. Os professores que conseguem se conectar com seus alunos e transformar a sala de aula em um espaço de troca e aprendizado significativo acabam deixando marcas que vão muito além do conhecimento técnico. Afinal, ensinar não é só passar informação, é inspirar, provocar reflexões e abrir caminhos para o futuro.

Metodologias Inovadoras no Ensino Superior: Caminhos para um Aprendizado Mais Eficaz
Nos dias de hoje, o ensino superior enfrenta uma transformação constante. A maneira como os alunos aprendem e os professores ensinam tem mudado bastante, principalmente por conta das novas demandas da sociedade e dos avanços tecnológicos. O método tradicional de ensino, que se baseia basicamente na transmissão de conteúdo de forma passiva, já não é mais suficiente para garantir um aprendizado realmente eficaz. A necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e de proporcionar uma experiência mais significativa levou ao surgimento de várias metodologias inovadoras.
Segundo Debald (2020) uma dessas metodologias é a aprendizagem baseada em problemas. Ao invés de simplesmente entregar o conteúdo pronto para os alunos, os professores propõem problemas reais para serem resolvidos. Isso faz com que os estudantes se tornem protagonistas do seu aprendizado, investigando, discutindo e

criando soluções para situações que exigem pensamento crítico e colaboração. Essa abordagem acaba tornando o aprendizado mais interessante, pois conecta o que é ensinado à realidade e ao que o aluno realmente precisa saber para lidar com desafios no futuro.
Outra metodologia que tem ganhado bastante espaço é a sala de aula invertida. Para Nascimento, Almeida e Silva (2023) nesse modelo, o estudante se torna o responsável por aprender o conteúdo de forma autônoma, através de materiais online como vídeos e textos, antes de chegar à aula. O tempo em sala de aula, então, é utilizado para discussões, tirar dúvidas e fazer atividades mais práticas. Isso dá ao aluno a liberdade de aprender no seu ritmo e faz com que o tempo presencial seja mais aproveitado para interações, troca de ideias e aprofundamento dos conceitos.
O ensino híbrido também surge como uma alternativa interessante, combinando o melhor do ensino presencial com o online. Weber e Olgin (2020) apontam que a ideia é dar ao aluno mais flexibilidade, permitindo que ele avance no conteúdo de forma mais personalizada. Isso não só ajuda quem tem dificuldades em acompanhar o ritmo da turma, mas também atende àqueles que buscam um aprendizado mais acelerado. O uso de plataformas digitais torna possível esse modelo, com recursos como fóruns de discussão, videoaulas e avaliações online. Além disso, o ensino híbrido estimula habilidades como a autogestão e a responsabilidade

pelo próprio aprendizado.
Outro ponto importante dentro das metodologias inovadoras é a gamificação, que utiliza elementos de jogos para tornar as aulas mais interessantes. Desafios, recompensas e rankings são formas de engajar os alunos, tornando o processo de aprender mais divertido e, ao mesmo tempo, educativo. Ao transformar o aprendizado em algo mais lúdico e desafiador, a gamificação ajuda a motivar os estudantes a se dedicarem mais, pois eles se sentem envolvidos e querem alcançar a próxima etapa (Alexandre; Lopes, 2024).
Não se pode esquecer das tecnologias educacionais, como a realidade aumentada e as simulações virtuais. Essas ferramentas têm o poder de transformar uma aula teórica em uma experiência prática e interativa. Ao usar essas tecnologias, o conteúdo abstrato se torna mais acessível, e os alunos conseguem visualizar e até experimentar aquilo que estão estudando de uma forma muito mais imersiva.
Essas metodologias inovadoras no ensino superior estão mudando a forma como encaramos a educação. Elas ajudam a criar um ambiente de aprendizado mais

ativo, envolvente e adaptado às necessidades dos estudantes. No entanto, é preciso que os professores se preparem para essas novas abordagens, e que as instituições de ensino invistam na infraestrutura necessária para implementá-las de forma eficaz. O caminho está aberto para um ensino mais dinâmico e mais conectado com o mundo em que vivemos, e é fundamental que todos envolvidos se comprometam com esse processo de transformação.

O Impacto da Formação Pedagógica na Qualidade do Ensino
A formação pedagógica é um dos pilares que sustentam a qualidade do ensino. Não basta ao professor saber o conteúdo que vai ensinar, é fundamental que ele também saiba como ensinar de forma eficaz. O ensino de qualidade não se resume a repassar informações, mas sim em entender as necessidades dos alunos, saber como motivá-los e criar estratégias que tornem o aprendizado significativo. Nesse sentido, a formação pedagógica tem um papel essencial, pois capacita o professor para lidar com a diversidade da sala de aula e para aplicar metodologias que realmente funcionem.
O impacto de uma boa formação pedagógica se reflete diretamente no ambiente de aprendizagem. Segundo Almeida (2020) professores bem preparados são mais capazes de perceber as diferentes formas de aprender de seus alunos, e com isso conseguem diversificar suas abordagens. Não existe um único tipo de estudante, e o professor precisa ter uma caixa de ferramentas recheada com diversas estratégias, para que todos possam aprender da melhor forma. Esse tipo de formação ajuda o educador a utilizar metodologias como a aprendizagem colaborativa, o ensino baseado em problemas ou até o uso de tecnologia, o que torna as aulas mais dinâmicas e atraentes.
Além disso, um professor com formação pedagógica tem uma visão mais crítica e reflexiva sobre o seu trabalho. Ele não só sabe o que fazer, mas também entende o “porquê” de suas escolhas, questiona suas próprias práticas e está sempre em busca de novas formas de melhorar. Esse processo de constante aprimoramento permite que o ensino se torne mais inovador, alinhado às necessidades do século XXI, que pede, entre outras coisas, habilidades como pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas.

Outro ponto importante é a relação entre a formação pedagógica e a forma de avaliar os alunos. Huet (2024) explica que um professor bem formado não vê a avaliação apenas como uma maneira de medir o desempenho, mas como uma oportunidade de acompanhar e apoiar o aprendizado dos alunos. Ele entende que avaliação vai além das notas e se torna um processo contínuo, que ajuda a identificar pontos fortes e áreas que precisam de mais atenção. Isso cria um ciclo de aprendizado mais rico, onde o estudante tem feedback constante e sente que está evoluindo de forma significativa.
Vale dizer que a formação pedagógica não é algo que se faz uma única vez. A educação está sempre em transformação, e o professor precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a formação contínua ao longo da carreira é imprescindível. Participar de cur-

sos, seminários, ou até buscar trocas de experiências com outros profissionais são formas de manter a prática pedagógica atualizada. O professor que se dedica a esse processo de aprendizado contínuo garante que sua atuação seja sempre eficaz, mesmo diante dos desafios que surgem ao longo do tempo.

A formação pedagógica tem um impacto profundo na qualidade do ensino. Quando o professor é bem preparado, ele consegue criar um ambiente de aprendizado mais envolvente e eficaz. Ele sabe como lidar com a diversidade dos alunos, como aplicar as metodologias certas e como avaliar de maneira construtiva. Por isso, investir na formação dos educadores é essencial para garantir que a educação realmente cumpra seu papel de transformar vidas e preparar os estudantes para o futuro.

A educação superior EAD

A ascensão da educação superior à distância (EaD) no Brasil transformou-se no dado mais eloquente das estatísticas recentes: no Censo da Educação Superior 2023, nada menos que 77,2 % de todas as vagas oferecidas pelas 2 580 instituições foram a distância, o que equivale a 19,1 milhões de oportunidades acadêmicas três vezes o contingente da modalidade presencial. No mesmo período, a matrícula efetiva em cursos on-line já beirava metade do total de estudantes de graduação (49 %), sinalizando que o eixo do sistema se deslocou para o ambiente digital (Teixeira, 2024).

O motor dessa virada foi, em grande parte, o choque pandêmico de 2020-2022, que acelerou políticas de aprendizagem remota em dezenas de países. Relatório

da OECD (2024) mostra que 24 sistemas educacionais mantiveram, após a crise sanitária, iniciativas virtuais criadas em caráter emergencial de plataformas de aulas síncronas a planos robustos de recuperação de conteúdos. A herança, portanto, não se restringe a tecnologias: consolidou-se uma nova cultura de ensino que naturaliza tempos e espaços flexíveis.

Entre as vantagens mais celebradas figura a democratização do acesso. Evento da UNESCO no Dia Internacional da Aprendizagem Digital (2025) destacou casos de comunidades rurais no Quênia que, por SMS, e de aldeias indígenas no Brasil que, com um único projetor, passaram a cursar disciplinas universitárias, indicando que EaD pode furar bolhas geográficas e culturais. Para trabalhadores adultos, mulheres com tarefas de cuidado e pessoas com deficiência física, a elasticidade de horários converte-se em verdadeira porta de entrada ao ensino superior (UNESCO, 2025).

Outro trunfo é financeiro. Estudo do Instituto Semesp revelou que, em 2024, a mensalidade média de um curso presencial ficou em R$ 1 132, enquanto no EaD despencou para R$ 348, diferença de 3,3 vezes que alivia o orçamento familiar e amplia a base de potenciais ingressantes. Sob a ótica institucional, tal redução decorre do efeito-escala: polos de apoio exigem menos infraestrutura física e permitem alcançar milhares de alunos com um mesmo corpo docente (Fundacred, 2024).

Não por acaso, as universidades sobretudo as privadas, responsáveis por 95,9 % das vagas multiplicaram polos em ritmo industrial: o mesmo Censo 2023 mostra que apenas 22,8 % das ofertas permanecem presenciais. Essa escalabilidade sustentou o crescimento de 13,4 % nas matrículas EaD em 2023, mesmo num cenário de estagnação econômica, indicando que o modelo se converteu em estratégia de sustentabilidade financeira para o setor (Giusti, 2024).

Todavia, qualidade de ensino e engajamento estudantil permanecem pontos nevrálgicos. Pesquisa aplicada em 2024 com 81 universitários paulistas revelou que a satisfação global com a experiência acadêmica não difere significativamente entre o on-line emergencial da pandemia e o retorno presencial, mas 77,8 % dos respondentes pedem ajustes no desenho didático virtual mais aulas síncronas e interação. O dado sugere que, embora aceitável, o formato EaD ainda não atingiu maturidade pedagógica plena.

O principal calcanhar de Aquiles é a evasão. Segundo o Mapa do Ensino Superior 2024, a taxa nacional de abandono chega a 57,2 %, saltando a 64 % nos cursos à distância onze pontos percentuais acima do presencial. A OECD já advertira que a modalidade exibe

maior propensão a ausências e desistências, sobretudo entre estudantes socioeconomicamente vulneráveis, carentes de rotina e apoio acadêmico presencial.

Essa vulnerabilidade dialoga com a persistente exclusão digital: ainda hoje, 2,6 bilhões de pessoas carecem de acesso à internet, e 60 % das escolas primárias globais estão desconectadas, alerta a UNESCO (2025). Ademais, análise da OECD mostra que alunos de famílias de baixa renda relatam menos autoconfiança para aprender sozinhos on-line, reforçando a tese de que a EaD pode reproduzir desigualdades se não vier acompanhada de dispositivos de apoio (MEC, 2025).

No Brasil, também pesa o labirinto regulatório. A Portaria MEC 528/2024 suspendeu, em caráter transitório, novos credenciamentos EaD até que fossem definidos padrões de qualidade e cargas horárias presenciais mínimas; em abril de 2025, o ministério prorrogou o prazo para 9 de maio, mantendo o congelamento e sinalizando revisão mais profunda do marco legal. A moratória evidencia preocupação governamental com possíveis abusos mercadológicos e queda de standards acadêmicos (MEC, 2024).

Portanto, a EaD de nível superior oferece flexibilidade, redução de custos e alcance inédito, mas enfrenta o tripé crítico da permanência, da equidade digital e da garantia de qualidade. Políticas públicas que articulem conectividade universal, bolsas de manutenção e referenciais robustos de avaliação são indispensáveis para que a inclusão quantitativa se traduza em sucesso formativo. A agenda que se impõe não é EaD ou presencial, mas EaD bem regulada, pedagogicamente robusta e socialmente justa".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse estudo, ficou claro o quanto a formação pedagógica é fundamental para garantir que a educação seja de qualidade. Não se trata apenas de dominar o conteúdo, mas de saber como transmitir esse conhecimento de maneira que realmente faça a diferença na vida dos alunos. A formação pedagógica permite que os professores se tornem mais do que simples transmissores de informações, ela os prepara para lidar com a diversidade da sala de aula e para adotar estratégias que ajudem os alunos a aprender de forma significativa.

As metodologias ativas, como o ensino baseado em problemas e o uso da tecnologia, por exemplo, são ótimas ferramentas para engajar os estudantes e torná- los mais participativos no processo de aprendizagem. E tudo isso só é possível porque a formação pedagógica oferece ao professor as bases para escolher e aplicar essas metodologias de maneira eficaz. O educador que investe em sua formação é aquele que tem um olhar mais atento para as necessidades de seus alunos e sabe como adaptar sua prática para atender a todos de forma mais personalizada.

A reflexão constante sobre a prática docente também é algo essencial. Os professores precisam ter a capacidade de olhar para o seu próprio trabalho, analisar o que está funcionando e o que pode ser melhorado. Isso exige um compromisso contínuo com a atualização e com o aprimoramento da sua prática pedagógica. Quando o educador se dedica a essa autoavaliação, ele consegue construir um ambiente de aprendizado mais dinâmico e produtivo, onde o aluno se sente motivado a aprender.

É importante ressaltar que a formação pedagógica não é algo isolado. As políticas públicas educacionais também têm um papel fundamental, oferecendo os recursos e as condições necessárias para que os professores possam continuar sua formação ao longo da carreira. Para que o ensino no Brasil melhore de fato, é necessário que o apoio aos educadores seja constante, com mais investimentos em programas de capacitação e na valorização profissional.

Assim, a qualidade do ensino depende diretamente da formação do professor. Quando ele tem uma base pedagógica sólida e investe no seu desenvolvimento contínuo, o impacto na aprendizagem dos alunos é imenso. A educação é um caminho que transforma vidas e prepara para o futuro, e para isso é preciso que os educadores recebam todo o apoio necessário para desempenharem o seu papel com excelência. Dessa forma, o estudo desenvolvido por esse profissional

se torna uma verdadeira chave para um futuro mais justo e bem preparado para os desafios do mundo atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Brenda; LOPES, Lorena. Gamificação no Ensino Superior. In: Anais Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar (ISSN-2527-2500) & Congresso Nacional de Pesquisa Multidisciplinar. 2024.

ALMEIDA, Marta Mateus de. Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: perspectivas de docentes. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. e250008, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2023: resultados. Brasília, 2023.

CARNEIRO, Luci Annee Vargas; BRIDI, Fabiane Romano. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, p. 146-158, 2020.

CAVALCANTI, Lourdes Maria Rodrigues; GUERRA, Maria Das Graças Gonçalves Vieira; GOMES, Claudia Suely Ferreira. Avaliação de cursos do ensino superior no Brasil: o SINAES na sua relação com a qualidade. Eccos Revista Científica, n. 56, 2021.

DEBALD, Blasius. Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno. Penso Editora, 2020.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia; NOVA, Carla Carolina Costa da. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. Revista Diálogo Educacional, v. 21, n. 68, p. 155-183, 2021.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; OLIVA, Manuel Francisco Romero. Políticas públicas para o Ensino Superior: a produção científica brasileira em circulação internacional. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 32, p. e0244199, 2024.

FUNDACRED. Valor médio de mensalidades de cursos superiores cai 16,7 %. Instituto Semesp, 25 mar. 2024.

GIUSTI, Júlia. Ensino superior no Brasil tem 57 % de evasão na rede pública e privada. Correio Braziliense, Brasília, 8 maio 2024.

GOMES, Ana Paula; OLIVEIRA, Marco Antonio. A ditadura civil-militar: reforma universitária de 1968 e a resistência da UNE. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, v. 8, p. 1-26, 2021.

HUET, Isabel. Desenvolvimento profissional docente no Ensino Superior: Contributos para uma reflexão. Revista Portuguesa de Educação, v. 37, n. 2, p. e24034- e24034, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Portaria n.º 528, de 6 jun. 2024. Diário Oficial da União, Brasília, 7 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Prorroga prazo para regulação da EaD no ensino superior. Agência Brasil, 15 de abril de 2025.

NASCIMENTO, Janaína Rodrigues Reis; ALMEIDA, Barbarah Conrado; SILVA, Mariana Batista. Práticas inovadoras no ensino superior. Revista Internacional de Educação Superior, v. 9, p. e023023-e023023, 2023.

NÓVOA, António et al. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor António Nóvoa. Revista Docência do Ensino Superior, 2023.

TEIXEIRA, J. C. et al. Satisfação dos alunos com a experiência acadêmica: a pandemia versus o retorno ao presencial. Future Journal. v. 16, n. 1, 2024.

UNESCO. A UNESCO destaca como a aprendizagem digital pode promover a equidade em contextos de poucos recursos. 31 de março. 2025.

WEBER, Elson Luciano; OLGIN, Clarissa de Assis. Metodologia de ensino híbrido no

ensino superior: uma revisão da literatura. 2020. Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020

OS PROCESSOS INCLUSIVOS DENTRO DA EDUCAÇÃO

JULYANA GOUVEIA PRATES QUEDAS

RESUMO
A partir de uma revisão bibliográfica, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem dos direitos humanos na educação, destacando a necessidade de uma prática pedagógica que promova a reflexão crítica e a construção de valores democráticos e inclusivos. Neste trabalho são abordadas as estratégias e metodologias que podem ser adotadas para a efetivação da educação em direitos humanos, considerando a diversidade cultural, étnica e social dos estudantes. Por fim, são apresentadas algumas experiências práticas de sistematização da educação em direitos humanos em diferentes contextos educacionais, com o intuito de enriquecer o debate sobre a importância e os desafios dessa prática. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos no contexto educacional.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O processo de formação docente para trabalhar a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste artigo, vamos discutir a importância da formação docente nesse contexto, as principais estratégias utilizadas nesse processo e os desafios encontrados pelos educadores.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos requer a adoção de estratégias e metodologias que promovam a reflexão crítica, a participação ativa dos estudantes e a vivência prática dos princípios e valores dos direitos humanos. Dentre as abordagens mais comuns estão a educação popular, o diálogo intercultural, a resolução pacífica de conflitos e a educação para a cidadania global. A utilização de recursos didáticos diversificados, como jogos, filmes, debates e atividades práticas, contribui para tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo, estimulando a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Diversas instituições de ensino, organizações não governamentais e movimentos sociais têm desenvolvido experiências inovadoras e inspiradoras de sistematização da prática da educação em direitos humanos, buscando fortalecer a cultura de direitos humanos em diferentes contextos educacionais. Exemplos como a implementação de projetos interdisciplinares, a realização de campanhas de conscientização e a promoção de debates sobre temas atuais e controversos têm contribuído para sensibilizar a comunidade escolar e ampliar o alcance da educação em direitos humanos. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a resistência de determinados grupos sociais, a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos financeiros e materiais.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo contínuo e desafiador que exige o comprometimento e a colaboração de todos os atores envolvidos no campo educacional. A promoção de uma cultura de direitos humanos requer a superação de preconceitos, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas no respeito mútuo e na igualdade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos surge como um caminho promissor para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e humanitária.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma:

> Foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido mdb, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a

violação dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos é um tema fundamental nos dias de hoje, pois visa promover o respeito pelos direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, religião ou orientação sexual. Para que essa prática seja efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de forma consciente e crítica em sala de aula.
No contexto atual marcado por desigualdades sociais, violações de direitos e conflitos, a educação em direitos humanos emerge como uma ferramenta essencial para a promoção de uma cultura de respeito, dignidade e justiça. Considerando a complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, a sistematização da prática da educação em direitos humanos torna-se um instrumento fundamental para a efetivação dos princípios e valores inerentes aos direitos humanos. Neste sentido, o presente artigo propõe-se a explorar a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação, abordando os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem, as estratégias e metodologias empregadas, bem como exemplos de boas práticas e desafios enfrentados nesse processo.
A educação em direitos humanos fundamenta-se nos princípios universais da dignidade, igualdade e liberdade, consagrados em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa abordagem reconhece a centralidade do ser humano e busca promover a consciência crítica e a responsabilidade social dos indivíduos, visando a construção de uma sociedade mais justa e solidária. A educação em direitos humanos não se restringe a um conjunto de informações ou conceitos, mas engloba uma visão ampla e integrada dos direitos humanos, permeando o currículo escolar e as práticas educativas de forma transversal e interdisciplinar.
Pinsky (2003), por sua vez, afirma

ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

O ATO DE INCLUIR
Sergio Haddad afirma diante deste contexto: Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.
A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorre no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.
Outra estratégia importante para promover a inclusão educacional é a valorização da participação e do protagonismo dos alunos, incentivando a expressão de suas opiniões, ideias e experiências e promovendo a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa. A promoção de projetos educativos que abordem temas como direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero e inclusão social pode contribuir para a conscientização dos alunos sobre a importância da valorização da diversidade e do respeito às diferenças.
É fundamental que a escola promova ações de sensibilização e conscientização junto à comunidade escolar, envolvendo pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais que atuam na institui-

ção. Essas ações podem incluir palestras, workshops, debates, campanhas de conscientização e eventos culturais que abordem temas relacionados à inclusão, diversidade e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais solidária, acolhedora e comprometida com a promoção da equidade e da justiça social.

Em síntese, uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos é uma educação para todos, que tem como objetivo garantir o acesso equitativo e a qualidade para todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na promoção da inclusão, planejando ações eficazes e criando um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que requer o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, visando a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.

A humildade e o senso de justiça são valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos tenham seus direitos respeitados e suas diferenças reconhecidas. Neste texto, vamos explorar a importância do aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos, discutindo como esses valores podem influenciar positivamente a convivência e as relações interpessoais.

A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

Uma das estratégias mais eficazes para a formação docente em direitos humanos é a realização de cursos e workshops específicos sobre o tema. Nessas formações, os educadores têm a oportunidade de discutir conceitos, trocar experiências e elaborar práticas pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade.

É fundamental que as instituições de ensino promovam a cultura dos direitos humanos no ambiente escolar, criando espaços de debate e reflexão sobre questões sociais e políticas. Os docentes também podem contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais para lidar com situações de discriminação e violência no ambiente escolar.

> (...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

Outra estratégia importante para a formação docente em direitos humanos é o estímulo à pesquisa e à produção de materiais didáticos relacionados ao tema. Os professores podem desenvolver projetos interdisciplinares que abordem questões como a igualdade de gênero, o combate ao preconceito racial e a promoção da inclusão social, incentivando os alunos a refletirem sobre essas temáticas de forma crítica e engajada.

Os esforços empreendidos na formação docente em direitos humanos ainda existem muitos desafios a serem superados. Um dos principais obstáculos é a resistência de parte da sociedade em abordar esses temas de forma aberta e crítica, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas.

A falta de recursos e de políticas públicas voltadas para a promoção da educação em direitos humanos também representa um entrave para a formação docente nesse sentido. Muitos professores enfrentam dificuldades em obter materiais didáticos e apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino, os órgãos governamentais e a sociedade civil se mobilizem em prol da formação docente em direitos humanos, promovendo a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos no

processo educativo. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde todos tenham seus direitos respeitados e garantidos.

A capacitação docente para a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo fundamental para promover uma cultura de respeito, tolerância e igualdade nas escolas. Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por disseminar esses valores entre os alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Por isso, é essencial investir na formação continuada dos professores e na criação de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade. A educação em direitos humanos não é apenas um direito de todos, mas também uma necessidade urgente em um mundo cada vez mais marcado por injustiças e desigualdades.

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Aprender através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos significa reconhecer a importância de respeitar as diferenças, defender a igualdade de direitos e combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas. Significa também agir com compaixão, empatia e solidariedade em relação aos outros, promovendo a equidade e a justiça em todas as esferas da vida social.

Na educação, o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos conscientes, críticos e engajados. Os educadores têm a responsabilidade de promover esses valores em sala de aula, estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, os conflitos e as injustiças existentes na sociedade. Através de atividades educativas que abordam temas relacionados aos direitos humanos, a humildade e a justiça, os alunos podem desenvolver habilidades como o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Uma das formas de promover o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos na educação é através da inclusão de conteúdos relacionados a esses temas nos currículos escolares. Os educadores podem utilizar recursos pedagógicos como filmes, documentários, livros e atividades práticas para estimular a reflexão dos alunos sobre questões como a desigualdade social, a discriminação racial e de gênero, os direitos das minorias e a promoção da justiça social. Além disso, a realização de debates, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que abordem esses temas de forma transversal contribui para a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação às questões sociais e políticas.

Para que o aprendizado através do senso de justiça dos direitos humanos seja efetivo, é necessário que os educadores também cul-

tivem esses valores em sua prática pedagógica e em seu relacionamento com os alunos e a comunidade escolar. A postura humilde e justa dos professores é fundamental para inspirar os estudantes a agirem de forma ética e solidária, respeitando a diversidade e defendendo os direitos de todos.

É importante que as instituições de ensino promovam uma cultura de respeito, diálogo e tolerância em seu ambiente escolar, incentivando a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de políticas de combate ao bullying, à discriminação e à violência, bem como a promoção de programas de formação continuada para os educadores em temas como os direitos humanos, a humildade e a justiça, são medidas essenciais para fomentar uma educação mais inclusiva e democrática.

O aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos é um caminho essencial para promover uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Através da valorização da diversidade, do respeito aos direitos de todos e do compromisso com a igualdade e a justiça, podemos construir um mundo mais humano e fraterno, onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover a reflexão crítica, a empatia e o engajamento dos alunos em relação às questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

É dever de todos consolidar uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos, e sendo fundamental para garantia que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade em todos os níveis de ensino. A inclusão educacional refere-se ao direito de todos os alunos, independente de suas características individuais, terem acesso a um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

> Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos envolve a garantia de que todos os alunos sejam tratados com respeito, dignidade e igualdade, tendo suas necessidades individuais consideradas e atendidas de forma adequada. Isso inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, dificuldades emocionais, problemas de comportamento, entre outros, que precisam de apoio especializado e adaptações curriculares para alcançarem o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

O princípio da inclusão educacional está fundamentado nos direitos humanos, que estabelecem que todas as pessoas têm direito à educação, sem discriminação de qualquer tipo. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno e a realização de cada indivíduo, sendo dever do Estado garantir o acesso equitativo e universal à educação para todos.

A realidade mostra que ainda há muitos desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A falta de recursos, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a falta de estrutura física e a falta de políticas públicas eficazes são apenas algumas das barreiras que impedem a efetivação da inclusão educacional baseada nos direitos humanos.

Para ratificar uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental que a equipe docente esteja preparada e engajada em criar um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e a tolerância e garanta o acesso igualitário

a todos os alunos. Para isso, é necessário planejar e implementar ações eficazes de inclusão, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando sua individualidade e garantindo seu pleno desenvolvimento.

Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3)

É importante que a equipe docente trabalhe em conjunto com profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para identificar as necessidades individuais de cada aluno e planejar ações de apoio e acompanhamento personalizado. A criação de planos de acompanhamento e intervenção, que incluam estratégias diferenciadas de ensino, adaptações curriculares e recursos especiais, pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do âmbito escolar traz à tona reflexões essenciais sobre a forma como a sociedade encara a diversidade e a igualdade de oportunidades.

A busca por uma educação inclusiva que respeite e promova os direitos humanos é um desafio que demanda a ação conjunta de todos os segmentos da sociedade, especialmente no ambiente escolar, que desempenha um papel fundamental na formação dos cidadãos do futuro. Por meio de uma abordagem inclusiva, que acolhe a diversidade de experiências, habilidades e necessidades dos alunos, é possível criar um ambiente escolar mais acolhedor, sensível e que promova a equidade e justiça social.

Promover a inclusão educacional baseada nos direitos humanos requer uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e implementada, valorizando a individualidade de cada aluno e reconhecendo a riqueza que a diversidade traz ao ambiente escolar. A inclusão não se resume apenas à presença física do aluno na sala de aula, mas sim a garantia de que ele seja respeitado em A equipe docente desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, pois é por meio do seu engajamento, da sua formação e da sua prática pedagógica que é possível criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A formação continuada dos professores em temas como diversidade, direitos humanos, igualdade de oportunidades e estratégias pedagógicas inclusivas é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e promover uma educação equitativa e de qualidade.

É fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na elaboração de políticas e práticas inclusivas, que considerem a diversidade de alunos e promovam o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. A criação de planos de ação e de intervenção, que contemplem adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino, recursos especiais e ações de apoio individualizado, é essencial para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar.

A valorização da participação e do protagonismo dos alunos é outro aspecto importante no processo de inclusão educacional. Incentivar a expressão de suas opiniões, ideias e experiências, promover a escuta ativa e o diálogo construtivo e envolver os alunos em projetos educativos que abordem temas relacionados à diversidade, direitos humanos

e igualdade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva.

A sensibilização e conscientização da comunidade escolar também são fundamentais para promover a inclusão educacional e os direitos humanos. Envolver pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais na discussão e reflexão sobre a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da equidade é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com a justiça social.

Em suma, a abordagem dos temas da educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do ambiente escolar revela a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da igualdade de oportunidades. Por meio de uma educação inclusiva e sensível às necessidades de todos os alunos, é possível criar um ambiente escolar mais justo, solidário e acolhedor, que contribua para a formação de cidadãos críticos, comprometidos e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa.sua integralidade, com suas potencialidades, desafios e particularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Lua Nova,São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. Por que Direitos Humanos Belo Horizonte: Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. Historia da cidadania São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

ARTE E RECICLAGEM NA ESCOLA

KATIA CRISTINA DA SILVA BERNARDES MODESTO

RESUMO
O presente estudo tem como objetivo demonstrar as características e a importância do trabalho com material reciclado nas artes plásticas no ensino fundamental. Pensar um projeto de Arte na escola e, especialmente um projeto que contemple o ensinar/aprender Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, requer a clareza de dois pontos fundamentais: Arte é área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade e Arte é linguagem. Apresenta-se um estudo sobre o professor de arte, o significado de arte e o papel do professor mediador. Apresenta um estudo sobre a arte na escola e a arte que mobiliza o ensino de arte. Evidencia-se as experiências do fazer e apreciar arte. Elucida-se a criança no ambiente natural e cultural. Aprensenta uma análise sobre a educação ambiental e a arte. Por fim, esclarece a arte e a arteterapia. A metodologia empregada baseia-se nas referencias bibliográficas.

PALAVRAS-CHAVE: Professor. Ensino de Arte. Reciclagem

.INTRODUÇÃO
O presente estudo tem como objetivo evidenciar o ensino de arte, no campos das artes plásticas com materiais reciclados no ensino fundamental.
Para o professor, é muito importante conhecer o processo expressivo e comunicativo da criança e como ela percebe, reconhece e representa os objetos ao seu redor. O processo de formação do conhecimento da arte depende então de atos que aprimorem essas noções e convertam as aulas em ambientes criadores, interativos, lúdicos e abertos à imaginação.
Objetiva-se ampliar a arte-artesanato não âmbito escolar fazendo uso dos novos materiais recicláveis. Definir e criar recicláveis.
Considerando as diversas dificuldades em adquirir materiais para a construção de artesanato e na expectativa de descobrir e explorar novos talentos, fazer artesanato com recicláveis para ampliar as oportunidades da escola e trabalhar com a sustentabilidade.
Qual a importância do desenho infantil?

A ARTE MOBILIZA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ARTE
Ao assumirmos que a arte pode e deve ser ensinada e aprendida na escola, assumimos também outro compromisso, a necessidade de trabalhar e refletir sobre a organização pedagógica direcionada às inter-relações artísticas e estéticas junto aos estudantes quer sejam crianças, jovens, jovens adultos ou adultos. Evidentemente, os cursos escolares de Arte não são os únicos lugares nem os únicos tempos disponíveis para as pessoas aprenderem saberes de arte.
Outras instituições sociais e culturais (famílias, centros culturais, museus, teatros, igrejas, meios de comunicação) também compartilham produções artísticas e concepções estéticas que as pessoas conhecem e praticam. Mas é na escola que oferecemos a oportunidade para que crianças e jovens possam efetivamente vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para esses estudos.
Há uma especificidade nos saberes de arte que precisa ser discutida com os diversos professores da escola, que permite inúmeras propostas inter-disciplinares, constituição de projetos e integrações de áreas, visando às inter-relações significativas entre esses saberes. Os cursos de Arte desenvolvidos na escola constituem-se em um espaço tempo curriculares em que professores e alunos dedicam-se metodicamente à busca e aquisição de novos saberes, especificamente artísticos e estéticos.

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 a 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. (LIBÂNEO, 1991, p. 54-5)

Em outras palavras, para que a educação escolar de arte possa ser entendida como uma construção poética e interativa, e que contextualize as experiências das crianças e jovens, é preciso que os princípios que atam todo o processo de ensino e aprendizagem, assim como os objetivos e métodos educacionais, estejam direcionados para o conhecimento e estético e trabalhados conjuntamente pelos professores e alunos.
Na escola, os objetivos educacionais de arte a serem alcançados referem-se aperfeiçoamento de saberes, pelos alunos (com a participação dos professores), sobre o fazer e o pensar artísticos e estéticos, bem como sobre a destes. Entretanto, para desenvolver as competências no campo arte de maneira significativa e com sentido para todos, é preciso ainda haja sintonia entre os objetivos do professor e os dos alunos. Assim, o ensino e a aprendizagem serão orientados de modo a desenvolverem-se com sentido para o aluno.

FAZER E APRECIAR ARTE
Quando tratamos do fazer e do apreciar a arte na escola, estamos nos referindo aos procedimentos de ensino e aprendizagem realizados de maneira intencional, criadora e sensível.
A educação do fazer e do apreciar, nessas condições, compreende a participação dos sujeitos que interagem nesse processo e são organizados da mesma forma dos demais processos artísticos, ou seja, incluindo autores, obras, público, meios comunicacionais.
Deste modo, estamos considerando os alunos como autores, suas produções (as obras), a recepção ao seu trabalho, tanto por parte do(a) professor(a), como de seus colegas, pais, familiares e comunidade, e a maneira como os trabalhos são apresentados entre si e para as outras pessoas. Com relação à apreciação da arte, tanto a produzida no âmbito da escola como as das culturas regional, nacional e internacional, de várias épocas e sociedades, parte-se do mesmo princípio.
Destacamos que "o fazer" é mais praticado na escola, embora muitas vezes faltem clareza e objetividade às ações dos professores que orientam a produção de arte. No passado, este fato até contribuiu para que houvesse, inclusive, repetições e cópias pouco refletidas.
A formação inicial e contínua do professor que trabalha com a arte precisa ter bem clara a amplitude desse fazer, que emerge de experiências em que o pensamento, a sensibilidade e a emoção concorrem para a criação. São ações que int-gram a forma ao gesto, a ideia à materialidade, o pensamento à construção. Durante o processo de elaboração artística, o educando (autor do trabalho de arte) vivencia uma situação, em que ele exercita a criação, integrando outras ações, como pensar sobre ela, sobre o uso de materiais, de técnicas, e encontrar caminhos para concretizá-la.
Ao produzir seu trabalho, o educando desenvolve então uma linguagem própria, mas para que ocorra de fato a constituição dessa linguagem, deve ocorrer outro evento, uma comunicação, ou seja, considerar ainda quem a vê. Isto significa a desmistificação de entender-se a produção de crianças e jovens como meramente espontâneas.
Elas partem muitas vezes de atos espontâneos, mas o desenvolvimento e crescimento de uma linguagem pressupõem a reflexão sistemática, experimentações e orientações adequadas dos professores. São eles que observam e orientam cada educando, identificando o estágio de cada um, indicando possibilidades e estimulando a sua produção. Em contrapartida, as demais pessoas que participam de sua escolaridade, as outras crianças e jovens, o professor, acompanhando ou observando o trabalho do educando, vivenciam experiências de outra ordem, a experiência da fruição.
Conhecer os artistas, ver como trabalham, observar suas obras é outro passo para aprender a pensar e apreciar arte.
Segundo ALVES (1996), a cultura moderna valoriza apenas o novo. O reaproveitamento

de materiais encontrados no lixo doméstico significa um incentivo à criatividade para transformação de sucata em matéria-prima e diminuição de impactos ambientais, evitando-se corte de árvores. Segundo GRIPPI (2001), uma tonelada de aparas pode evitar o corte de dez a doze árvores provenientes de plantações comerciais. O mesmo autor diz que a fabricação de papéis com uso de aparas gasta de 10 a 50 vezes menos água que no processo tradicional, que usa celulose virgem, além de reduzir o consumo de energia pela metade.

O ecletismo da Arte Contemporânea trouxe a integração do objeto não artístico, criando uma nova alternativa em que os objetos deixam de ser utilitários se transformando em novas idéias e diversidades múltiplas atingindo o multiculturalismo podendo ser trabalhados diversos temas de fácil compreensão (CIORNAI, 2004).

Há inúmeras possibilidades de se proporcionar momentos de laser com arteterapia. Além disso, utilizando a reciclagem, torna-se viável minimizar os impactos ambientais provenientes da indústria de papel e, de certa forma, conscientizar as pessoas da necessidade de se preservar o planeta para as gerações futuras.

A observação atenta do trabalho artístico e sua inserção na sociedade, a sua identificação, a percepção da linguagem e dos significados que contém, são conhecimentos específicos do campo artístico e que aprimoram tanto o processo de produção como a percepção estética. Como diz Jorge Coli, é muito importante "certa disponibilidade" para desfrutarmos as formas artísticas. Essa disponibilidade é definida como "atenção, tempo de observação, reflexão e o prazer em encontrar, por meios intuitivos, relações que nos seduzem", e isto não é o que ocorre em nossa experiência cotidiana com as imagens.

O autor comenta ainda que elas chegam até nós, hoje, geralmente de modo ininterrupto, obrigando-nos a uma visão ágil, capaz de captar aspectos variados, mas nem sempre nos encaminham ao olhar analítico. (Jorge Coli, Folha Equilíbrio, 15 de maio de 2003, p. 7-8).

Para que se faça a leitura de uma imagem, objetos, ou de uma forma da natureza é preciso, portanto, uma busca de correlações que permitam a interpretação e compreensão da forma. Exige aquele olhar atento do qual nos fala Jorge Coli e depois, como processo, o exercício da observação. Por outro lado, a leitura se inicia com a observação da própria produção. Em continuidade, desenvolve-se com a mediação (observação) dos trabalhos feitos por outras pessoas, como os de colegas, dos artistas e as manifestações culturais. Conhecendo-se as linguagens artísticas, seus elementos e os sistemas de signos — como os visuais, sonoros, corporais — têm-se condições de entender também como se dá a articulação desses elementos nas criações, e saber que eles podem modificar-se de acordo com a época, cultura ou região e ter, com isso, sentidos diversos.

Por outro lado, em nossos dias, no mundo ocidental, a arte no corpo tem outros significados, como intervenção e experiência estética. Em suma, para preparar e/ou desenvolver bem suas aulas, o professor que trabalha com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva destes.

Nessa concepção, se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a atender a ver, olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural. Todas essas ideias aparecem em muitas das propostas para uma educação escolar de arte mais atualizada e com bases contemporâneas. Thomas Nestor Garcia Canclini, Herbert Read, Edmund Feldman, Vincent !nder, Ana Mae Barbosa, entre outros, vêm demonstrando a importância da arte para o indivíduo e para a sociedade. Muitos deles chegaram a impor cursos de Arte fundamentados em uma intermediação estética. É o caso de Vincent Lanier (1984), ao enfatizar que o professor de deve assumir, em suas aulas, "um conceito central forte, vinculado a referenciais artísticos, e que a sua principal finalidade deve ser a evolução domínio dos procedimentos estéticos". Além disso, ele nos desafia a em procedimentos que favoreçam o crescimento es-

tético sem cair mera repetição de quaisquer conteúdos:

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. (...) Devemos explorar esses interesses pessoais. 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 como o denominador comum mais abrangente do 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 reduzirmos o currículo de Arte ao bordado, produção de filmes ou videoteipes, 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 que poderíamos provocar neles. (LANIER, 1984, p. 6-7)

Esse autor, muito lucidamente, nos chama a atenção para a necessidade de garantirmos 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, modelagens, histórias em quadrinhos, vídeos, músicas, teatro, dentre outros. Essas atividades, nas várias modalidades artísticas, devem vincular-se a um projeto pedagógico na área. Elas precisam mobilizar o estudo e desenvolvimento de vivências e conceituações mais definidas. Atividades educativas esparsas e não originárias de conceitos, de ideias artísticas e estéticas, podem concorrer para o desaparecimento do estudo da arte propriamente dito.

"Devolvamos a arte à educação em arte". Fazendo nossas as palavras desse professor, 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 especifica-mente da aprendizagem em arte" (LANIER, 1984, p. 7).

É o conhecimento da arte e sua elaboração que deverá mobilizar cotidianamente o nosso caminhar com a formação estética e artística junto a crianças e jovens na escola.
"Já se tomou consciência da solidariedade exis-tente entre a ambiência e o indivíduo, este não podendo existir sem aquela, sendo, entretanto o indivíduo capaz de também modificar o meio... O porvir da educação se encontra na disposição desses meios. Nada mais eficaz que a ação exercida sobre a criança e igualmente sobre o homem, por intermédio do ambiente". (H. Wallon)
Desde muito pequena a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim, dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai se descobrindo e, simultaneamente, o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia-a-dia.
São tantas as organizações desta ordem que desde criança aprende-se a contemplá-las. Quantas vezes repetimos nossos gestos e olhares indicando a beleza de uma paisagem, de um céu colorido ou de uma pequenina flor que desabrocha! Além das visualidades e sons naturais e do meio ambiente, existem outras experiências que também afetam as emoções e pensamentos infantis e são partilhados com outras pessoas no processo cultural, incluindo o campo estético e artístico.
A criança percebe que a dança, a arquitetura, as festas, as apresentações de teatro e música, a instituição cultural como o museu, por exemplo, também fazem parte de seu mundo.
De modo similar, ela vai convivendo com o universo das máquinas, da industrialização, das tecnologias, da mediação eletrônica e das mídias que a aproximam de outras experiências, muitas vezes com o simples apertar de um botão. E tudo isso dentro de sua própria casa ou junto à cultura local, no

qual o mundo exterior se faz presente dos mais variados modos:

toca o telefone, ouve-se a voz do papai, gira-se o botão do rádio e surgem sons, rumores, músicas; aperta-se um botão do televisor [ou aciona-se o controle remoto] e a tela se enche de imagens, e para cada imagem devagarzinho armazena-se uma palavra, uma informação para decifrar e guardar com a devida prudência, junto das que já possui (RODARI, 1982, p. 89).

Logo, é na vivência cotidiana que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, coragem.
Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com as pessoas e sua ambiência. Em outras palavras, a criança participa de diversas maneiras das complexas manifestações socioculturais, como sucede com as artísticas, estéticas e comunicacionais, e, participando, ela é capaz de reelaborá-las, de reconstruí-las em seu imaginário, formando ideias e sentimentos sobre as mesmas, e expressá-las em ações.
O universo dos sons, das cores e do movimento marca sua presença entre as crianças e nós com encantos e inquietações. Ora nos detemos para contemplá-los, ora nos atingem provocativamente. São imagens e sons que se justapõem ininterruptamente, constituindo a dimensão da nossa ambiência natural e cultural. No âmbito artístico, um processo de comunicação cultural tem se encarregado de efetivar essa difusão de imagens e sons por vários meios: rádio, CDs, cartazes, luminosos de rua, revistas, exposições, concertos, cinema, vídeos, DVDs, televisão, internet. E o faz com uma velocidade tal que nos desafiam — os educadores de hoje — a encontrar maneiras contemporâneas de intermediar esses inúmeros conhecimentos ou representações de mundo, presentes em nossas práticas sociais cotidianas. Mas, que imagens e sons tão estimulantes são esses, por meio dos quais as crianças vêem, ouvem e sentem o mundo? E que mundo é esse que os adultos estão lhes mostrando por meio de suas produções artísticas e comunicacionais? Como e com quais potenciais as crianças estão mediando a sua interação com o mundo em que vivem?
Na diversidade das culturas e classes sociais em que vivem, quais são as várias relações dessas crianças com os objetos, as pessoas, as práticas sociais?
E com as imagens e sons de um mundo que lhes é mostrado pelos adultos nos meios eletrônicos e audiovisuais?
O papel da Educação Ambiental na Educação Infantil è fundamental para trabalhar valores com as crianças, para transformarem suas atitudes perante o meio ambiente Seguindo a tradução popular que se diz: serem as crianças o futuro do nosso pais; deve se considerar que as crianças apreciam o contato com a natureza, plantas bichos, árvores etc; qualquer ser vivo é admirado por elas, isso deve ser aproveitado o máximo, possibilitando atividades lúdicas , interativas e o contato direto com o meio ambiente, construindo valores, esclarecendo junto ás crianças fenômenos da natureza e da sociedade.
As práticas adotadas nas instituições de ensino de Educação Infantil têm despertado interesse a imaginação e a capacidade da criança pequena para conhecer questões significativas e compreendê-las de forma consciente; manifestando opiniões próprias e contribuindo com a preservação do planeta. A construção da personalidade moral da criança, com base na teoria piagetiana, ou seja, nas relações de cooperação e respeito mútuo, se torna suporte para o desenvolvimento das virtudes que são necessárias para a transformação da sociedade e de sua forma de perceber, compreender e lidar com o meio ambiente . A educação Ambiental já faz parte da educação de base. As crianças além de adquirirem esse ensinamento, também aplicam o que sabem dentro de casa e ajudam os pais nesse papel tão importante para o planeta. A educadora Berenice G. Admans, criadora do livro Coletânea de Práticas da Educação Ambiental de 2011, relata:

[...] Se realmente somos os animais mais inteligentes da terra chegou a hora de provar . Provar que pela inteligência a mesma que promoveu o caos, é capaz de uma reforma geral pela mudança do mundo , deixando o que está bom e excluindo o que está mal . Seria um começo. Seria o mínimo a fazer por essa divina esfera que nos permite ex-

perimentar essa maravilhosa viagem que se chama vida. Então ...Ou mudamos para viver para simplesmente , consumi-la. A escolha ... É de cada um! [...].

Trabalhar com crianças por meio das atividades recreativas com sucata, construindo instrumentos musicais em uma aula de arte é uma grande oportunidade pra que o docente em sala de aula desperte o senso crítico com o objetivo de consciência da educação ambiental. Essa forma, por meio das vivências e brincadeiras musicais, é possível também trabalhar junto as crianças alguns conceitos ligados à importância da necessidade da preservação e o cuidado com o meio ambiente, relativos à vida na cidade e no dia-a-dia de seus moradores. Esses materiais recicláveis, que fazem parte do cotidiano das crianças e que iriam parar no lixo, ou, na melhor das hipóteses, seriam encaminhados para a reciclagem, ao se transformarem em brinquedo-sucata que passam ter outro significado para os pequenos. A educação ambiental é um processo participativo, em que o educando assume o papel de elemento central do processo ensino /aprendizagem pretendido participando ativamente no diagnóstico dos problemas ambientais e busca de soluções, sendo preparado como agente transformador.

"O desafio da Educação Ambiental, vai além de encontrar "certo ou errado", 'culpados e inocentes', mas circunscreve-se na necessidade de reconhecer a limitação das potencialidades da educação ambiental (...) (MAFFESOLI, 1995).

Segundo ainda o mesmo autor, o grande desafio da Educação Ambiental está em não dar ênfase a preservação do meio ambiente apenas no dia mundial do meio ambiente (5 de junho), mas proporcionar uma mudança realmente comportamental. No âmbito da Educação Ambiental para Educação Infantil, acrescenta aquisições de conhecimentos, habilidades, atitude se competências, venha permeada pela construção de valores e devem ser voltados pra a proposição de soluções que atuem nas causas dos problemas do planeta.

Segundo Sato e Tamaio (2000), (...) o primeiro passo para a preservação do meio ambiente está relacionado com o caráter entrelaçado do ser humano com a natureza (...).

Sustentabilidade é um termo usado para definir ações e atividades humanas que visam suprir as necessidades atuais dos seres humanos, sem comprometer o futuro das próximas gerações. Ou seja, a sustentabilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento econômico e material sem agredir o meio ambiente, usando os recursos naturais de forma inteligente para que eles se mantenham no futuro. Seguindo estes parâmetros, a humanidade pode garantir o desenvolvimento sustentável.

Ações relacionadas a sustentabilidade:

Exploração dos recursos vegetais de florestas e matas de forma controlada, garantindo o replantio sempre que necessário.

Preservação total de áreas verdes não destinadas a exploração econômica.

Ações que visem o incentivo a produção e consumo de alimentos orgânicos, pois estes não agridem a natureza além de serem benéficos à saúde dos seres humanos;

Exploração dos recursos minerais (petróleo, carvão, minérios) de forma controlada, racionalizada e com planejamento.

Uso de fontes de energia limpas e renováveis (eólica, geotérmica e hidráulica) para diminuir o consumo de combustíveis fósseis. Esta ação, além de preservar as reservas de recursos minerais, visa diminuir a poluição do ar.

Criação de atitudes pessoais e empresárias voltadas para a reciclagem de resíduos sólidos. Esta ação além de gerar renda e diminuir a quantidade de lixo no solo, possibilita a diminuição da retirada de recursos minerais do solo.

Desenvolvimento da gestão sustentável nas empresas para diminuir o desperdício de matéria-prima e desenvolvimento de produtos com baixo consumo de energia.

Atitudes voltadas para o consumo controlado de água, evitando ao máximo o desperdício. Adoção de medidas que visem a não poluição dos recursos hídricos, assim como a despoluição daqueles que se encontram poluídos ou contaminados.

A adoção de ações de sustentabilidade garantem a médio e longo prazo um planeta em boas condições para o desenvolvimento

das diversas formas de vida, inclusive a humana. Garante os recursos naturais necessários para as próximas gerações, possibilitando a manutenção dos recursos naturais (florestas, matas, rios, lagos, oceanos) e garantindo uma boa qualidade de vida para as futuras gerações.
Além do reaproveitamento ser uma necessidade, é algo que desenvolve nos alunos o interesse e a responsabilidade de cuidar do meio em que vivem, se preocupando em não degradar-lo e poluí-lo, brincar com sucata é uma ótima alternativa para o professor de educação infantil, trabalhar com sua turma, pois o trabalho com sucata proporciona às crianças, sob a pesquisa lúdica, momentos de vivência e percepções. Para Schultz (1991), (...) "é importante que o educador observe, acompanhe e somente quando absolutamente necessário venha a intervir durante a produção das crianças, dando-lhe espaço e tempo para realização do desafio (...)".
De acordo com Silva (2008), as atividades com sucatas são criativas, permitem o brincar e o aprender ao mesmo tempo e são propicias para o desenvolvimento das crianças.

Cuidar e educar constituem, atualmente, a espinha dorsal do discurso produzido nos debates sobre a educação infantil, campo que vem sendo delineado por meio da lutas dos movimentos sociais durante as últimas décadas. Na LDB (9394/96), com a nova constituição e diretrizes para a educação infantil, o ministério da educação e cultura, de acordo com a LDB, promove esse segmento educativo, instituindo-o como a etapa inicial da educação básica e reconhece a importância de subsidiar a elaboração de políticas públicas como vistas à melhoria de qualidade e equalização do atendimento a essa faixa etária [...] Os referenciais demonstram o esforço que tem sido feito na tentativa de se promover um espaço educativo de qualidade para as crianças nos primeiros anos de vida. A incorporação das creches e pré-escolas ao sistema educacional brasileiro reforçou essa polêmica que se expressa na dicotomia ou apenas se cuida da criança pequena ou se escolariza [...]. (KUHLMANN, 1999).

O educador deve compreender de que maneira as crianças atribuem significados aos fatos quando observam, questionam e experimentam fenômenos naturais. A criança demonstra de forma mais genuína, a capacidade de maravilhar-se diante da vida. A aprendizagem se baseia nessa fase na racionalização e na construção de conhecimento. A observação do mundo da natureza traz surpresa e perplexidades (KRAMER, 1996). Para Kuhlmann (1999), o professor deve investigar de que maneira as crianças pequenas se comportam quando envolvidas em atividades programadas de exploração do mundo da natureza. O interesse recai sobre as possibilidades de trazer à tona a maneira com que as próprias crianças investigam o mundo natural, a dinâmica da construção desses significados, considerando a natureza do conhecimento no campo da ciência, sua especificidade para crianças na educação infantil, bem como as estratégias elaboradas pelas professoras (KUHLMANN, 1999). A formação dos educandos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual; é um processo global e complexo no qual "conhecer e intervir no real" não se encontra dissociados, aprende–se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Assim o pensamento ecologicamente correto inspira ação e as mudanças no cotidiano que vão preservar e conservar o ambiente.

[...] um projeto é uma atividade instrucional. Num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essências . A autencidade é uma característica fundamental de um projeto. Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas [...]. (LEITE,1996, p.32).

Os referenciais demonstram o esforço que tem sido feito na tentativa de se promover um espaço educativo de qualidade para as crianças nos primeiros anos de vida. Ensinamentos desse tipo só acrescenta oportunidades de conhecimentos, tornado fácil a compreensão de tais conceitos, ao mesmo tempo que se integra e enriquece praticamente todas atividades escolares.
As evoluções tecnológicas, que tiveram seu

início a partir da Revolução Industrial no decorrer do século XVII, trouxeram inúmeras transformações no processo produtivo, na quantidade de itens, na disposição da população e na facilidade de descarte e substituição de um produto por outro.
Acompanhando tais mudanças nota-se que a população aumentou e a ampliação de renda proporcionou a melhoria da qualidade de vida trazendo consigo novos padrões de consumo e consumismo.
Ilustrando este contexto, Mattos e Granatto (2005, p.18) afirmam: O lixo está diretamente relacionado com o aumento da população humana e de suas necessidades. Os primeiros povoados datam de 8.000 a.C. e marcaram o início do período histórico. Na pré-história, os seres humanos eram nômades e se dedicavam a caça de animais e coleta de raízes, tubérculos e frutos dos vegetais. A produção de lixo era pequena e não se acumulava.
A transição para o período histórico foi marcada pela fixação de populações humanas em determinados locais propícios a prática de pastoreio e da agricultura. Esses lugares habitados passaram a acumular lixo. A criação de animais e a produção de alimentos permitiram um rápido crescimento da população humana e, consequentemente, um aumento do lixo no mundo.
Em consonância com este processo assim como o consumo, o descarte de Lixo aumentou significativamente exigindo dos governos a tomada de medidas embasadas no recolhimento destes sedimentos, transporte e disposição adequada como forma de evitar o aumento de roedores e insetos transmissores de doenças.
Como reflexo desta situação repetida em inúmeros países, Dias (1997, p.20) alerta:

As cidades do ponto de vista ecológico são consideradas parasitas do ambiente rural. Estudiosos afirmam que a cidade é uma espécie de animal gigantesco, imóvel que o tempo todo consome oxigênio, água e alimentos, e excreta gases tóxicos e restos orgânicos. Não sobreviveria por dez dias sem a entrada dos recursos naturais dos quais depende. Os ecossistemas afetam e são afetados pela biosfera inteira.

O crescimento populacional é acompanhado pelo aumento da produção de lixo na sociedade global, sendo assim, pensar em reciclagem e adotar medidas que propiciem seu desenvolvimento se consolida em uma atitude preponderante para que o meio ambiente possa recuperar parte de seus recursos.
Para Silva (2004, p.01) a Educação Ambiental reproduz os seguintes valores: [...] a necessidade de preservar o meio ambiente, por conhecermos a acelerada destruição dos recursos naturais do nosso planeta e entendermos que Reduzir, no sentido de diminuir a quantidade de lixo produzido, desperdiçando menos e consumindo só o necessário, sem exageros. Reutilizar, dando nova utilidade a materiais que na maioria das vezes consideramos inúteis e jogamos no lixo, e Reciclar, no sentido de dá "nova vida" a materiais a partir da reutilização de sua matéria-prima para fabricar novos produtos [...]
Portanto, se a Reciclagem não se tornar um hábito comum a todos os cidadãos brasileiros e do mundo, as espécies vivas podem entrar em extinção, uma vez que a exploração dos recursos naturais ultrapassa a capacidade que o planeta possui de se recuperar.
O caminho criativo em arteterapia tem o propósito de concretizar, dar forma e materialidade ao que é intangível, difuso, desconhecido ou reprimido. Ao cuidar de cada ser, ao trabalhar com o micro (o indivíduo), o processo arteterapêutico possibilita a transformação pessoal, ocasionando mudanças nas relações entre os indivíduos, modificando os grupos humanos na essência.

. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de reciclagem artesanal de papel proporcionou atividades lúdicas, que além de trabalharem a parte motora e cognitiva dos envolvidos, viabilizaram a construção de uma relação que facilita a ampliação da consciência e do auto-conhecimento, possibilitando mudanças de comportamento nos alunos, dentre as quais podemos citar a melhora da autoestima e a superação pessoal pelo contato com a arte e pelo relacionamento interpessoal.
Além de possibilitar prazer e entretenimento aos educandos, a experiência com reciclagem artesanal de papel torna-se ainda mais

rica por constituir uma oportunidade de gerar renda, pela venda das peças fabricadas, mais especificamente cartões, embalagens de presente e objetos de arte. Há ainda o objetivo mais nobre que é a conscientização dos alunos da importância de se reaproveitar o lixo, atitude demonstra responsabilidade diante das gerações futuras e que permite a preservação do meio ambiente.

REFERENCIAS

ALVES, Alfredo. Como fazer um audiovisual. Petrópolis; Vozes, 1987

CIORNAI, Selma. Percursos em Arteterapia. ClickBooks, São Paulo, 2004.

URRUTIGARAY,M.C. Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens, 2ª Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

FARINA, C. Formação estética e estética da formação. In: MOREIRA, J.; FRITZEN, C. (Org.). Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 95-107.

KUHLMANN, A. (1991), Professora Língua Portuguesa "Educar e amar e não desistir".

KOZEL, S. & FILIZOLA, R. Didática de Geografia: Memórias da terra, espaço vivido. São Paulo: Ed. FTD, 1996.

LANIER, Vicent. Desenvolvendo a Arte à Arte-Educação. Arte. São Paulo:1984

LEITE, L. H. A. A Pedagogia de Projetos Intevenção no presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1996

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. 54 p

RODARI, G. Gramática da fantasia. São Paulo : Summus, 1982.

SATO, M.; TAMOIO, M. H. Livro "Educação Ambiental" Pesquisas e Desafios. Artmed Editora, (2002) .

SHUSTERMAN, Richard (1998). Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34.

RESUMO
Este artigo traz questões sobre a necessidade e a importância da inclusão nas escolas, indagando sobre envolvimento e o apoio ofertados aos educadores que se deparam com a inclusão, assim como analisa as possibilidades de intervenções, orientações e auxilio no cotidiano de crianças com deficiências (pessoas com deficiências), contribuindo assim com a concretização da construção do conhecimento, do direito a cidadania e também o envolvimento de todos os pais, alunos, professores e comunidade escolar. Busca visualizar a inclusão educacional, como uma realidade possível a todas as escolas, assentindo que a inclusão pode ser oferecida a todos os cidadãos como meio de interação e aprendizado, enfatizando o trabalho permanente do professor pela busca de uma Educação Inclusiva de qualidade, reconhecendo e analisando o trabalho da escola e dos educadores no processo de inclusão, envolvendo toda comunidade escolar e também a sociedade no processo de inclusão, visando um Brasil melhor sem distinção ou preconceitos. O trabalho foi desenvolvido de acordo com o estudo de livros, textos periódicos sobre o assunto. As leituras, pesquisas, análises de autores diversos sobre inclusão e estudos realizados possibilitaram a expressão de opiniões sobre o assunto e sobre questões que norteiam o mesmo. O artigo foi elaborado a partir da análise e compreensão da importância de se trabalhar a inclusão nas escolas e também a importância do apoio oferecido aos professores que tem em sala de aula crianças com deficiências (PCD).

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; pessoa com deficiência; diferenças, professor, comunidade

ABSTRACT:
This article raises questions about the need and importance of inclusion within schools, questioning the involvement and support offered to educators who are faced with inclusion, as well as analyzing what is possible to do in the daily lives of children with disabilities (people with disabilities) so that the construction of knowledge can realize the right to citizenship and also the involvement of all parents, students, teachers and the school community. It seeks to view educational inclusion as a possible reality for all schools, assuming that inclusion can be offered to all citizens as a means of interaction and learning, emphasizing the teacher's permanent work in the search for quality Inclusive Education, recognizing and analyzing the work of the school and educators in the inclusion process, involving the entire school community and also society in the inclusion process, aiming for a better Brazil without distinction or prejudice. The work was developed according to the study of books and periodic texts on the subject. The readings, research, analyzes of different authors on inclusion and studies carried out made it possible to express opinions on the subject and on issues that guide it. The article was prepared based on the analysis and understanding of the importance of working on inclusion in schools and also the importance of support offered to teachers who have children with disabilities (PWD) in the classroom.

KEYWORDS: Inclusion; person with disability; differences; teacher; community

INTRODUÇÃO

Considerando as necessidades de um mundo mais igualitário e que promova incontáveis possibilidades para que ocorra a inserção de todas as crianças na escola, este artigo vem de encontro a busca da idealização e realização deste mundo mais justo em que todos trabalhem por um bem comum ou seja a inclusão de toda criança sem distinção de raças, cor e deficiências, sejam elas físicas, mentais e ou motoras.

Visando a importância do professor ser devidamente orientado, receber estudos e treinamentos para aprender a trabalhar, cuidar, ensinar e receber essas crianças que precisam de uma inclusão respeitosa e justa, juntamente com a disposição em ser um professor de qualidade, possibilita que a es-

cola seja uma escola inclusiva de qualidade que visa a transformação da humanidade. O aprendizado com significado dependerá da preparação do professor e do o apoio familiar, buscando aguçar e incentivar o interesse da comunidade em formar cidadãos conscientes visando uma aprendizagem significativa e de qualidade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, "PROFESSOR PREPARADO E SUPORTE PEDAGÓGICO, SÃO FUNDAMENTAIS PARA UM BOM TRABALHO DENTRO DA SALA DE AULA".

A preparação do professor e o suporte pedagógico, são fundamentais para a excelência do trabalho dentro da sala de aula.

Desde os primórdios, há pessoas com deficiências. E até pouco tempo essas pessoas eram vistas, como incapazes de aprender. Não tinham nenhum acesso à educação escolar, porque eram excluídos do convívio social e vítimas de preconceito e ainda muitas pessoas não PCD's, ditas como normais os consideravam seres que não vinham de Deus, o castigo pelos pecados da família, a vergonha e que deveriam ser escondidos dos olhares críticos e assim eram excluídos da sociedade.

Com o passar do tempo, a visão em relação as pessoas com deficiência foi mudando. Atualmente, há leis direcionadas a eles buscando ampará-los em suas especificidades.

Quando o assunto é Educação Inclusiva, pode-se pensar em várias hipóteses, vários eixos que abrangem este tema.

No chão da escola deve-se falar e vivenciar sentimentos como, afeto, compreensão, cumplicidade e troca mútua, estendendo-se principalmente a sala de aula entre professor e aluno. Esta cumplicidade e respeito na escola devem partir de todos os envolvidos com a educação.

No entanto é sabido que ao estar dentro de uma sala de aula com tanta homogeneidade, onde tanta cultura se mistura torna-se uma barreira trabalhar com diferentes alunos, sem a preparação consistente e também sem apoio pedagógico de qualidade.

Baseada nessa pluralidade cultural e nas diversas deficiências no ensino e na aprendizagem, bem como em compreender o aprimoramento que se faz necessário à conduta e métodos de um professor que tem em sua sala um ou mais alunos PCD"s, é possível constatar a deficiência nas escolas. Assim apoiar o professor que tem dificuldades bem como as crianças com deficiências é primordial no avanço à qualidade de ensino.

Sendo assim toda escola precisa apoiar os professores, bem como as famílias, alcançando o objetivo maior que é a verdadeira inclusão, a equidade, o melhor aprendizado que beneficie ao aluno com deficiência.

Acreditando que pessoas com deficiências também são capazes de aprender, trabalhar e viver em sociedade. Fazendo com que as leis sejam cumpridas, os direitos respeitados, que sejam todos tratados como seres capazes de aprender é dever da sociedade e também de todos nós, professores, pais, alunos comunidade escolar em geral, a humanidade.

As discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiências nas escolas são intensas, pois vivemos em uma sociedade amplamente competitiva e individualista. Há pessoas defendem que esses alunos necessitam de escolas especiais e que devem conviver apenas entre eles e que o convívio em diferentes ambientes, isto inclui escola, lazer, trabalho dentre outros é indiferente.

O presente trabalho foi elaborado mediante estudos de autores abordando várias questões a respeito de pessoas com deficiência, a inclusão escolar e a preparação dos professores para se trabalhar a inclusão. Bem como leis que norteiam as discussões sobre inclusão e desafios que precisam ser superados para que as propostas de inclusão escolar sejam uma realidade.

Compreender como é importante a atenção a dedicação dos pais e profissionais da educação e a sociedade no geral para vencer os desafios e obstáculos, colocando em prática as propostas de inclusão escolar, é o ponto culminante para uma escola de qualidade, inclusiva e preocupada com a sociedade.

Mostrando sistematicamente propostas para que a escola possa ser e ou manter-se detentora de um poder forte que possibilite e ampare crianças com suas especificidades e uma entidade capaz de criar laços afetivos e de combater atitudes que favoreçam a discriminação e a não inclusão.

O QUE É A INCLUSÃO ESCOLAR?

A inclusão no geral significa tornar parte do todo, envolver, tornar participante. Já a definição de inclusão escolar de acordo com pesquisa realizada na internet é:

"Inclusão escolar é um conceito que busca garantir o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades e habilidades. Ela se refere à criação de um ambiente escolar que acolhe a diversidade e promove a igualdade de oportunidades para que todos os alunos possam desenvolver seu potencial. A inclusão escolar vai além da presença física na sala de aula, buscando garantir que cada aluno tenha suas necessidades atendidas e seja reconhecido em suas singularidades, com acesso a uma educação de qualidade" (PROESC)

É tornar possível a existência de uma escola verdadeiramente inclusiva, em virtude do empenho de muitos profissionais da educação, motivados e envolvidos no objetivo de incluir os alunos com deficiência.

"O Termo Deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social" (Wikipédia, Convenção Interamericana, 1999, artigo 1.1).

Inserir crianças com deficiências em uma escola regular é um importante processo que se deve promover, desenvolvendo as potencialidades e habilidades para a inserção dessas crianças no âmbito social, bem como a busca pelo conhecimento sistemático, respeitando o limite individual e a especificidade de cada aluno. Possibilitando o contato e o conhecimento com o mundo que o cerca. Tornandoos assim cidadãos conscientes e participativos na vida e na comunidade.
Atualmente é imprescindível que a escola, professores e a comunidade escolar sejam adequadas as pessoas com deficiência, atendendo suas necessidades, tornando prazeroso o espaço escolar e as vivencias como um todo.
O ser humano é dotado de sabedoria e ao passar do tempo foi se aperfeiçoando e se transformando, foi adquirindo conhecimento e transformando-se em cultura, crenças e tradições.
Segundo Gilberto Cotrim:

Ao longo da história humana, verificamos que conjunto das ideias, normas e valores pertencentes à cultura das classes dominantes tendem a ser impostos, mediante os mecanismos do poder como a cultura dominante de toda sociedade. Desta maneira, certas crenças, normas e valores que correspondem aos interesses específicos dos dominadores são definidos como se tivessem um caráter universal e atendessem aos interesses gerais da sociedade como um todo. A isto podemos chamar de difusão ideológica da cultura dominante. (Cotrim, 1988: 24-25).

Porém, em pleno século XXI, ainda vivemos em uma sociedade preconceituosa, cercada de tabus e reações que cerceiam a própria inteligência humana. O preconceito é uma doença que destrói o físico e a alma. As pessoas com deficiência são julgadas e rotuladas pelas pessoas tidas como "normais", muitas vezes são intituladas como diferentes ou "anormais". Isto porque é mais fácil ignorar e/ou diminuir o que não se conhece ou não se entende, do que conhecê-los, buscar informações, estudar e assim passar a respeitá-los como pessoas de direitos e deveres com particularidades, mas que devem ser tratadas com equidade.
Quando se tem atitudes preconceituosas fecha-se o olhar e as portas para o conhecimento, escurecendo assim o olhar da humanidade sobre as pessoas e o semelhante, impedindo que se veja o outro como ele realmente é, valorizando-o, respeitando-o, sendo verdadeiramente humano em cada olhar. Faz-se necessário descortinar o véu do preconceito, analisar como vemos o outro, mudar atitudes e ações.
A qualidade da educação depende da inclusão social, é necessário que todos tenham os mesmos direitos, a educação geral, ampla e irrestrita. A legislação e as políticas públicas favorecem todo o processo necessário para que as escolas inclusivas seja uma vivência em todo o país. É necessário não retroceder e constantemente evoluir.

"A política é definida, em minha opinião, o conteúdo está muito bem construído, mas tão importante quanto o conteúdo desta política é trabalhar para que ela aconteça". Torna-se um desafio diminuir os temores que ainda possam existir nos sistemas de ensino, algumas preocupações precisam ser superadas e de fato, a experiência das escolas vai transformar essa realidade." (Haddad, 2008).

O Brasil assim como outros países já traçou seus objetivos para a educação visando promover a inclusão. Porém, para tanto deve-se acontecer uma reforma geral e muito consciente, porque se isto não acontecer, ao invés de humanizar a sociedade; favorecerá ainda mais a desigualdade social, tornando-a cada vez mais deficiente. Deve-se dar suporte e envolver toda a escola no processo contínuo da educação inclusiva, não basta incluir os alunos com deficiência em turmas regulares. De acordo com Cotrim, (1988, p. 24-25),

Ao longo da história humana, verificamos que conjunto das ideias, normas e valores pertencentes à cultura das classes Dominantes tendem a ser impostos, mediante os mecanismos do poder como a cultura dominante de toda sociedade. Desta maneia, certas crenças, normas e valores que correspondem aos interesses específicos dos dominadores são definidos como se tivesse um caráter universal e atendessem aos interesses gerais da sociedade como um todo. A isto podemos chamar de difusão ideológica da cultura dominante.

A convivência humana, é marcada por conflitos, por diferentes pontos de vista, que resultam dos mais diversos tipos de preconceito e discriminação, que nos fazem voltar séculos e séculos atrás. A inclusão ocasiona muitos desafios, pois, não basta simplesmente dividir a sociedade em dois eixos, o eixo das pessoas sem deficiências e o eixo das pessoas com deficiências e esperar que tudo se resolva magicamente sem que o governo e a sociedade façam alguma coisa.

As instituições escolares tem um importante papel na construção de um mundo mais justo, solidário e comprometido com o futuro da humanidade, porém as famílias devem ser participantes e conhecedoras do projeto político pedagógico da escola. Cabe aos pais o compromisso e a parceria com professores e escola para juntos transformarem os obstáculos que cercam a inclusão em uma oportunidade de esclarecimento, busca do conhecimento e de aprimoramento. Muitas vezes, os pais não se comprometem com a escola, não buscam informações, não percebem ou desconhecem as dificuldades ou a deficiência da criança, desconhecem detalhes sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, dificultando a inclusão de sua criança, pois a não aceitação de um diagnóstico, ou a não aceitação a respeito da orientação do professor ou coordenador quanto a possibilidade de investigar possível diagnóstico dificultam e atrasam o desenvolvimento da criança.

É nesta perspectiva, que a escola se torna um "depósito", onde as crianças ficam para os pais trabalharem, ou porque todos devem frequentar a escola regular. Mas a inclusão vai além disso, sabe-se que não é esse tipo de escola que a inclusão propõe. A inclusão não almeja uma escola com salas de segregação, a inclusão espera uma escola com ambiente que propicie a interação entre todos os seus alunos. Dessa forma, as relações são fortalecedoras de momentos de convivência, onde exista cooperação, aulas motivadoras, ambiente favorável a aprendizagem e cultura, respeito ao próximo, busca de conhecimento significativo, troca do mesmo e laços fortes com a família.

O primordial é receber alunos com deficiência, para serem devidamente inserida, em turmas regulares, com os mesmo direitos e deveres dos demais alunos.

Aprendendo e compartilhando conhecimento.

"A inclusão escolar enquanto paradigma educacional tem como objetivo a constituição de uma escola acolhedora, onde não existem critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os alunos. Este paradigma requer um processo de significados diferenciados de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um

lugar: preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todas e em cada um. (Experiência educacionais inclusivas, 2007= p. 15).

No entanto como consequência de tudo o que o nosso país desenvolveu relativo à inclusão, as escolas hoje procuram novas metas e traçam objetivos que visam uma qualidade de ensino a todos, para fazer valer e progredir uma constante reforma estrutural e organização adequada e de qualidade. Nesse contexto a importância de colocar em pratica a democracia, as nações em conjunto os deveres e os direitos de cada um se fazem necessário para que as ações inclusivas sejam constantes e reestruturadas.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Alguns professores não se sentem preparados para trabalhar com inclusão, sentem medo ou insegurança, quando recebem um aluno com deficiência. Mesmo hoje em dia havendo mais acesso a cursos, livros e tantos acessos a informações e formações que proporcionam a abrangência de diversas práticas e leis inclusivas, que favorecem o absolutos amadurecimento e enriquecimento de diversas situações que o professor vivencia em seu cotidiano, a insegurança prevalece e o que contribui para reforçar essa insegurança talvez seja a falta de apoio, de auxílio dentro de salas de aulas cheias e professoras sem apoio, que precisa dar conta de ensinar e cuidar.

Vivemos um momento de pleno enriquecimento da educação inclusiva, para formar uma cultura que efetivamente respeite os direitos dos seres humanos. O comprometimento do professor juntamente com a escola é necessário para que uma inclusão de qualidade realmente esteja dentro da escola. Incluir implica abrir-se à convivência social e psicológica com aspectos que historicamente negamos, ocultamos ou delegamos.

O ser humano está em constante mudança e transformação e não deve ser diferente em relação a escola/professor. Não basta que o professor passe por cursos de reciclagem, mas com o auxílio de pais e comunidade escolar, ele possa praticar a inclusão diariamente em seu cotidiano. Assim o processo de formação dos professores necessita ser contínuo, significativo e de qualidade e o desafio se faz presente, é constante no dia a dia, pois em uma sala de aula heterogenia, cada aluno é diferente e tem suas especificidades.

A partir dos anos 80 foi possível observar a importância da escola para à vida dos alunos. Assim constatou-se que a escola é um poder primordial para a construção do conhecimento, em que se desenvolve a socialização, o aprimoramento de ideias, onde a cidadania deve ser promovida e o compromisso de formar cidadão que conhece seus deveres e direitos sabendo reivindicá-los quando for necessário e promover o cumprimento de leis que regem nosso país é fundamental nos dias de hoje.

Na medida em que a escola se envolve, derrubando barreiras e paradigmas ofertando uma sociedade justa e igualitária para todos. A sociedade também muda. E preparar o professor e o professor se preparar para atender esses alunos com deficiências é de suma importância para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, o professor é ponto importante nessa mudança de paradigmas e na evolução da qualidade e equidade na educação inclusiva.

AS DIFERENÇAS DENTRO DA ESCOLA INCLUSIVA

Devemos pensar na diferença, como algo que nos faz crescer, um meio de ultrapassar limites, de conhecermos aquilo que é desconhecido, de viver com o novo sem ter medo, ver a vida com novos olhares, experimentar o novo. A diferença incomoda isto é um fato, porque não é fácil lidar com ela.

“O princípio fundamental da escola inclusiva precisa ser o de que todas as crianças aprendem juntas, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença. Todas as escolas devem ser inclusivas, precisam e devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, adequando-se aos diferentes tipos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade e com equidade a todos por meio de parcerias com as famílias e a comunidade.

A escola é um dos principais meios de se adquirir conhecimento para viver a vida com dignidade e respeito, pois propicia o conta-

to com diversas culturas, costumes, crenças diferenciadas, prioriza as relações como um todo inclusive com as inclusões.
Para haver inclusão educacional é necessário o apoio de toda a sociedade, e uma contínua renovação das práticas pedagógicas. O ensino inclusivo é capaz de proporcionar às pessoas com deficiências, oportunidades de interação, de conhecimento, de habilidades para viver em comunidade. É o ato de reconhecer e atender às diferenças de qualquer aluno. Mas, não deve ficar só no papel, nos discursos e ou nas reuniões pedagógicas, deve ser real, ativa em todo o dia-a-dia escolar. Mostrando aos alunos que devemos respeitar as diferenças, sem conduzi-las e reforça-las em desigualdades, ampliando as oportunidades de um mundo justo para os alunos fora da escola e sem distinção ou discriminação.

"O fracasso da escola homogeneizadora da sociedade envolvente em respeitar a diversidade cultural levou os povos indígenas no Brasil a se mobilizarem por uma educação diferenciada, a fim de manter seus modos próprios de pensar produzir e transmitir conhecimento; é uma proposta na qual, em princípio não se busca o diálogo intercultural. É, contudo, uma estratégia fundamental para assegurar a manutenção da diversidade de grupos." (Ensaio Pedagógicos. 2007).

Há a necessidade de se construir um mundo novo, um mundo melhor, humanizado que respeite as diferenças de cada indivíduo, valorizando cada um com suas especificidades, considerando as pessoas com um ser único e isso é possível.
Ocorre ainda um preconceito incontestável relacionado às pessoas com deficiências e infelizmente mesmo hoje em dia ainda há escolas em que os alunos portadores de deficiências são colocados em um canto da sala de aula, somente para atender o direito que o aluno tem de frequentar a escola, porém são deixados à margem, pois não há apoio especializado, a professora não tem formação para lidar com tal aluno e precisa dar conta de salas lotadas e/ou muitas vezes precárias com turmas carentes de recursos ou mesmo não se dispõe em atender aos alunos com deficiências.
Apesar de tudo muitos professores buscam aperfeiçoamento e cursos especializados para a inclusão, mas infelizmente nem todos colocam em prática o aprendizado. Se as diferenças são muitas cabe ao professor elaborar e proporcionar atividades variadas e diversificadas, propiciando que, todos possam interagir, renovando, construindo e reconstruindo, fazendo experiências e trocando ideias favorecendo a aquisição do aprendizado de qualidade. Mesmo tendo consciência de que o sistema educacional não oferece tudo isso aos alunos, é preciso continuar e não desistir, pois esta é a melhor forma de quebrar as muralhas da inclusão.
A política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva procura assegurar que toda a criança com necessidade especial tenha direito de estudar em escola regular de qualidade, tendo a capacidade de assegurar-lhes acesso com participação e aprendizagem. Isto significa uma inclusão, sem o destaque das diferenças, porém vem melhorando ano após ano, a partir de documentos criados e direcionados a inclusão e políticas públicas que visam mudar o olhar das pessoas em relação as diversas deficiências que existem, direcionando esse olhar para o potencial e a capacidade de aprender de cada aluno e de cada pessoa.
Assim, somente há inclusão se os alunos verdadeiramente estiverem inseridos em uma escola democrática, em que não exista discriminação e preconceito. Alunos com e sem deficiência infelizmente ainda são excluídos dentro de escolas, muitas vezes, sem que nada efetivamente seja feito para resolver o problema, e os alunos acabam por ter que conviverem com medidas paliativas.
Várias escolas procuram com seriedade, refletir sobre as práticas inclusivas, uma reflexão mais séria acerca do conhecimento da concepção de escola e das práticas pedagógicas, tais concepções, discussões e propostas são alternativas que podem consolidar a escola inclusiva, perpassando o pensamento e atingindo a vontade de ampliar a perspectiva do inovador, afinal é direito e dever de todos que acreditam que a escola é local onde os alunos podem ser sujeitos de educação digna, inclusiva e com equidade.
De acordo com Mantovan (2003, p. 17) (...) a escola não pode continuar ignorando o que

acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais formam e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos

A escola e os profissionais da educação, que não estiverem preparados para lidar com a diversidade de seus alunos, sem separá-los, precisam preparar-se com urgência. É um desafio árduo, porém prazeroso, acolher as diferenças no dia a dia escolar não é tarefa fácil, mas necessária para se construir uma escola cidadã. Todos são responsáveis por esta construção, a família, os técnicos da educação, os gestores, os educadores, os alunos, bem como as autoridades governamentais responsáveis por definir, implementar e viabilizar as políticas educacionais e públicas.

Vários autores discutem a questão, mostrando que é possível a inclusão, que não é um modismo, um assunto do momento, é uma necessidade educacional, que precisa torna-se sólida e permanente.

A inclusão acontece somente com envolvimento e trabalho, desta forma os educadores devem acreditar que seus alunos, independentes de sua especificidade são sujeitos capazes de aprender, isso é um dever do professor, o mesmo deve encarar este compromisso com sabedoria e prazer. A escola inclusiva está ligada ao integrar, a heterogeneidade é uma situação que deve ocasionar a interação entre crianças com as mais diversas potencialidades. Se a escola tem a pretensão de ser inclusiva, ela jamais poderá ser uma escola em que permanece a segregação, a escola deve ser detentora de uma prática pedagógica, capaz de atender a todos os alunos, independente de suas características, necessidades, etnias e etc...

Para que ocorra uma aprendizagem significativa de qualidade, o professor deve reger suas aulas de forma inclusiva, flexível, com comprometimento e vontade, envolvendo os alunos na aprendizagem. Pois, a inclusão, será capaz de assegurar a permanência dos alunos na escola, garantindo a participação nas diversas atividades escolares, baseadas em conteúdos curriculares, que proporcionarão o crescimento de todos.

A inclusão é uma oportunidade de todos terem acesso a uma educação de qualidade em que haja respeito às diferenças e em que todos se envolvam e se unam em prol de um bem maior. Sobretudo é direito de toda pessoa ser diferente, é e dever de todo cidadão respeitar as diferenças e limites de cada um. Infelizmente ainda temos escolas que se mostram resistentes em abrir suas portas às diferenças e de forma velada repele alunos com deficiência, pois atender esses alunos dá certo trabalho e faz-se necessário ter um quadro de funcionários mais amplo e disposto a contribuir, ser paciente e dedicado, além de ter treinamento, preparo e estudo para tal cuidado e estas escolas não querem ter trabalho, em algumas situações requer a revisão e ressignificação de suas práticas pedagógicas que se arrastam com o passar do tempo e maquiam uma realidade.

Mesmo com leis que regem nosso país, em favor da inclusão a discriminação ainda é permanente em nosso dia-a-dia.

Até pouco tempo, alunos com deficiências não participavam da vida escolar, muitos pais nem matriculavam seus filhos nas escolas, eram até mesmo excluídos da sociedade se eles tivessem algum tipo de deficiência, até que as concepções foram sendo modificadas através de estudos e insistência de pessoas, pensadores e estudiosos comprometidos, que aos poucos conseguiram que essas pessoas passassem a ser sujeitos de direitos e ganharam escolas especializadas, próprias para atendê-los e então com mais insistências e novo olhar, novas políticas públicas e políticas de e para a educação concluiu-se que o melhor jeito de incluir é participálos da vida escolar das demais crianças consideradas não deficientes ou diferentes, para que aprendam a respeitar, interagir e não excluir. Especializar o ensino escolar para alguns, vai contra a escola inclusiva, porque a escola inclusiva pretende um tratamento homogêneo para que seja heterogêneo.

Sabe-se da urgência que todas as escolas tem de enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em prática os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. As práticas escolares que são inclusivas são capazes de levar alunos com diferentes poten-

cialidades ou com deficiências, ao saber e a participarem da sociedade de forma natural, sem preconceitos e estereótipos.
Sendo um direito humano, a inclusão mostra um leque de direitos humanos, baseados na justiça social que parte da premissa que o acesso e participação de todos na escola é um ato democrático, humanitário. A inclusão não pretende tornar todos iguais, sabemos que isto nunca irá acontecer visto que ninguém é igual a ninguém, a justiça pretende valorizar a respeitar cada um, coletivamente. Quando se vive o processo transitório, entre a escola tradicional e a escola inclusiva, devem ser construídos e praticadas estratégias que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.
Contudo, a organização da política de educação inclusiva, não será feita em nenhuma escola, sem alguma resistência. A transformação acontece com uma dinâmica de transição que abala antigas estruturas e envolve mudanças na visão tradicionalista de educação.
É dever de todos colaborar de alguma forma com a inclusão para que seja real e permanente. São muitos os obstáculos encontrados no percurso de projetos pedagógicos inclusivos: falta de projetos de capacitação continuada para os professores, escassez de equipamentos e materiais didáticos necessários para atender os alunos com deficiência, políticas públicas adequadas e ainda, professores desmotivados por salários baixos e falta de reconhecimento e valorização, entre outras coisas.
Enfim basta a cada um comprometer-se com um mundo melhor em que todos respeitem as particularidades de cada ser.
A mudança está dentro do ser e é na escola que começa a mudança, de pensamentos e atitudes que visam a ampliação do convívio e assim "a inclusão acontece efetivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e dos estudos para a elaboração da mesma, foi possível perceber que ainda há muito o que se fazer para que a inclusão seja uma realidade presente e habitual na vida das pessoas, pois diante de tantas barreiras e muitas vezes diante da ignorância de tantas outras pessoas que vivem submersas em pensamentos arcaicos, egoístas e pensamentos preconceituosos a inclusão não seja vivenciada pela maioria das pessoas com deficiências e quando são vivenciadas normalmente é feito de forma falha e incompleta, cheia de lacunas a serem preenchidas.
Os seres humanos, estão em constante transformação, a cultura os costumes ao longo do tempo, também se transformam e aos poucos as leis e organizações surgem em defesa da igualdade dos direitos humanos para todos, tornando-se necessário vivenciar as diferenças, tornar possível a inclusão não só nas escolas, mas também em todos os lugares desde uma praça até a sua casa, é um avanço que persiste e deve ser a prioridade hoje do ser humano.
No Brasil, medidas significativas, tem sido tomada, para que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos. Mas é necessário mudar muito mais. Sobre tudo inserir as pessoas com deficiências na escola regular comum, é de grande importância, todos devem ter seus direitos garantidos e para que isso ocorra devem ser cidadãos conscientes e formadores de opinião.
A escola deve ter plena consciência, de que é preciso estar preparada para atender os alunos com deficiências em turmas regulares, para que os mesmos, não sejam excluídos do convívio com os demais, também deve concentrar seu trabalho, para aceitar e receber todos os alunos, como seres humanos, portadores dos mesmos direitos, mesmo que com potencialidades diferentes, respeitando os limites favorecendo o avanço gradativo das crianças com necessidades e tendo ciência de que aos poucos as mesmas vão evoluindo em diante de suas especificidades.
Sobretudo se faz necessário o avanço das metodologias de ensino que regem uma sala de aula, concebendo a inclusão como o pico principal para o avanço no aprendizado significativo e consequentemente atingir uma escola igualitária, sem discriminação e adequada para todos é uma função urgente que deve partir principalmente de cada professor que tem um contato especial com seu aluno.
Mesmo que a aprendizagem de alunos com deficiência ocorra em momentos diferentes dos outros ou de alguns alunos, ela ainda

ocorre, o que não se deve permitir é pensar que apesar das dificuldades que todo aluno com deficiência tem, ele nunca irá aprender ou ainda desprezar suas potencialidades, se professores e toda a comunidade escolar, conseguirem enxergar as potencialidades e competências individuais de cada aluno com dificuldades de aprendizado. A família também é muito importante para auxiliar nessa identificação, para que o professor possa traçar suas práticas, com o objetivo de melhorar cada dia a qualidade do ensino.
Sobretudo cabe a cada cidadão fazer sua parte perante a inclusão, as crianças são a única esperança de um mundo melhor, solidário, ético e consciente.

REFERÊNCIAS

Contrim, Gilberto. Educação para uma escola democrática: História e Filosofia da Educação/Gilberto Cotrim. 2. Ed. São Paulo: Saraiva 1988.

Crochick, J. Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola
pública. In= conselho Regional de Psicologia. Educação Especial em debate. São
Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. - Declaração de salamanca adotada pela Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais acesso e qualidade- UNESCO, 1994.

Ensaios Pedagógicos Brasília: Ministro da Educação, Secretária de Educação Especial (2007. P. 58).

Experiência Educacional Inclusivas: Programa Educação Inclusiva:
direito à diversidade/Organizadora, Berenice Wissheimer Roth- Brasília: Ministério da Educação: Secretária da Educação Especial, 2007. P. 15

Freitas, Ana Beatriz Machado- Letramento e inclusão Social e Escolar, Revista da Educação Especial: inclusão, secretária de Educação Especial/MEC v.4.
nº 2 junho/Outubro 2008. P. 32.

Gentili,. P. Escola e Cidadania em Era de Desenvolvimento. In. Silva, Shirley e Vizim, Marli (org). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras. Associação de Leitura do Brasil, - ALB. 2001. (coleção Leituras no Brasil).

Haddad, Fernando, Ministro da Educação. Revista da educação Especial, Inclusão: Secretaria da Educação Especial/MEC, edição Especial, v.4.
Janeiro/Junho 2008.
Montoan, M.T.E. Inclusão Escola: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna.

Montoan, M.T.E. Todas as crianças são bemvindas á escola. Campinas, SP LEPED/FE/ UNICAM, 1996.

Preston, John. Vença a Depressão- Um guia para a Recuperação – Tradução: José Luiz Meurer- Rio de Janeiro, Record, 1989.

Rodrigues/Davi, Entrevista para revista da Educação Especial, Inclusão, Secretaria da Educação Especial/MEC, Edição Especial, v.4. Janeiro/junho 2006. Professor da Universidade Técnica de Lisboa.

Wikipédia, Convenção Interamericana para a eliminação de todas as
formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, Guatemala, 1999, artigo 1.1.

LAÍS PASSARELLI GONÇALVES

RESUMO

A Educação Inclusiva na Educação Infantil tem como princípio fundamental o direito de todas as crianças, com ou sem deficiência, à aprendizagem e à convivência em ambientes escolares que respeitem a diversidade e promovam a equidade. Este trabalho busca refletir sobre os principais desafios e possibilidades da inclusão na primeira infância, considerando os aspectos pedagógicos, estruturais e formativos envolvidos no processo. A inclusão efetiva demanda formação continuada dos profissionais da educação, adaptações curriculares e um ambiente escolar acessível e acolhedor. Um dos grandes desafios é a quebra de paradigmas excludentes ainda presentes nas práticas educativas, bem como a superação da falta de recursos e preparo de muitos educadores. Por outro lado, as possibilidades são vastas quando há compromisso institucional, apoio das famílias, uso de metodologias ativas e valorização do brincar como ferramenta inclusiva. Assim, a educação infantil inclusiva se consolida como espaço de construção de uma sociedade mais justa e plural. Conclui-se que investir na formação docente e em políticas públicas eficazes é essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Desafios; Possibilidades.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todo ser humano, e sua universalização é uma das bases para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Nesse contexto, a educação inclusiva se destaca como uma proposta pedagógica que visa garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todas as crianças no ambiente escolar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. No âmbito da Educação Infantil, que compreende a primeira etapa da educação básica, a inclusão assume papel crucial, pois é nesse período que se formam as bases do desenvolvimento humano e das relações sociais.

Historicamente, pessoas com deficiência foram excluídas dos espaços escolares ou, quando inseridas, eram colocadas em instituições separadas, baseadas em uma lógica de segregação e padronização. Com o avanço das discussões sobre os direitos humanos e a valorização da diversidade, houve uma mudança de perspectiva que culminou na defesa da inclusão como direito inalienável. A partir de legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e mais recentemente a Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13.146/2015), tornou-se dever do Estado, da escola e da sociedade garantir uma educação de qualidade para todos, desde a primeira infância.

A Educação Infantil inclusiva busca oferecer às crianças com deficiência oportunidades de aprendizagem e interação em ambientes escolares regulares, adaptando práticas pedagógicas e estruturais de modo a atender suas especificidades. Para isso, é necessário repensar o currículo, os espaços físicos, os recursos didáticos, e principalmente a formação e postura dos profissionais da educação. Mais do que incluir fisicamente, é preciso construir relações pedagógicas que promovam o pertencimento, a valorização das potencialidades e o respeito às singularidades de cada criança.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e legais, ainda são muitos os desafios enfrentados na efetivação da inclusão na Educação Infantil. Dentre eles, destaca-se a falta de preparo específico dos professores para lidar com as diferentes necessidades educacionais, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, a ausência de apoio multidisciplinar nas escolas e, sobretudo, a persistência de preconceitos e estigmas que dificultam a plena aceitação da diversidade. Em muitos casos, a inclusão é tratada como um favor ou como uma obrigação formal, sem um compromisso real com o desenvolvimento integral da criança.

Por outro lado, diversas possibilidades se abrem quando se compreende a inclusão não como um problema, mas como uma oportunidade de enriquecimento pedagógico e humano. A convivência entre crianças com diferentes características e habilidades favorece a empatia, o respeito às diferenças e a construção de um ambiente escolar mais solidário. Além disso, metodologias como o brincar inclusivo, os projetos interativos, o uso de tecnologias assistivas e a pedagogia da escuta, contribuem para o desenvolvimento de práticas mais acolhedoras e eficazes.

É importante destacar também o papel da gestão escolar, das famílias e da comunidade nesse processo. A inclusão não se realiza apenas pela ação do professor em sala de aula, mas exige o envolvimento coletivo e o compromisso com uma mudança de cultura. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que valoriza cada criança como sujeito de direitos, capaz de aprender, se desenvolver e conviver em igualdade de condições com os demais.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades da educação inclusiva na Educação Infantil, à luz dos princípios legais, pedagógicos e sociais que fundamentam essa proposta. Pretende-se, ainda, evidenciar a importância da formação docente, das estratégias pedagógicas diferenciadas e da construção de uma cultura escolar inclusiva como elementos centrais para a efetivação desse direito. A partir de uma revisão bibliográfica e da análise de experiências práticas, busca-se contribuir para a construção de um olhar mais sensível e comprometido com a inclusão desde os primeiros anos escolares.

Com isso, reafirma-se que a inclusão não é um favor, mas um direito; não é um desafio impossível, mas uma responsabilidade coletiva; não é uma adaptação de última hora, mas uma proposta pedagógica que reconhece a riqueza da diversidade como elemento fundamental do processo educativo. É na Educação Infantil que se plantam as sementes de um futuro mais inclusivo, e cabe aos profissionais da educação, gestores e toda a sociedade cultivarem esse solo com compromisso, afeto e conhecimento. Acreditar na inclusão é, acima de tudo, acreditar no potencial de cada criança e no poder transformador da educação.

DESENVOLVIMENTO

A construção de uma educação inclusiva desde os primeiros anos escolares exige, antes de qualquer coisa, uma mudança profunda na maneira como a sociedade compreende a infância, a deficiência e a própria função da escola. Durante muito tempo, o modelo educacional vigente foi pautado em uma lógica homogênea, excludente e voltada para o desempenho acadêmico, desconsiderando as singularidades das crianças e suas diferentes formas de aprender. A inclusão surge, então, como uma proposta de ruptura com esse modelo tradicional, propondo uma abordagem pedagógica centrada na valorização das diferenças e na promoção da equidade. A Educação Infantil, por ser o primeiro espaço institucional de aprendizagem e convivência, é um campo privilegiado para a consolidação dessa nova perspectiva. É nela que as crianças começam a se reconhecer como sujeitos sociais, desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e afetivas, e constroem as primeiras relações de pertencimento fora do ambiente familiar.

Nesse sentido, promover a inclusão na Educação Infantil é mais do que garantir acesso físico à escola. É assegurar que cada criança tenha oportunidades reais de participar, aprender e se desenvolver em um ambiente que respeite seu ritmo, sua história e suas potencialidades. Isso implica em rever práticas pedagógicas, promover adaptações curriculares, investir em formação docente e garantir condições estruturais adequadas. A simples presença da criança com deficiência na sala de aula não é suficiente. É preciso garantir sua participação efetiva nas atividades, seu envolvimento com os colegas e sua valorização como parte integrante do grupo. O brincar, por exemplo, que é a linguagem da infância e um dos principais instrumentos pedagógicos nessa etapa, deve ser planejado de forma a incluir todas as crianças, com ou sem deficiência, promovendo interações significativas e experiências compartilhadas. No entanto, diversos desafios ainda dificultam a efetivação da inclusão no cotidiano das instituições de Educação Infantil. A formação inicial dos professores, muitas

vezes, não contempla de forma adequada os conhecimentos e as práticas relacionadas à educação inclusiva. Os cursos de licenciatura, de modo geral, ainda apresentam uma abordagem fragmentada e superficial sobre as questões da deficiência e da diversidade, o que compromete a atuação docente nas salas de aula inclusivas. Além disso, a ausência de formação continuada, aliada à sobrecarga de trabalho e à escassez de apoio técnico, acaba gerando insegurança, resistência e até mesmo rejeição por parte de alguns profissionais. Em muitos casos, os professores sentem-se sozinhos diante dos desafios de incluir uma criança com deficiência em sua turma, o que reforça a importância da presença de uma equipe multiprofissional nas instituições, com psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos, entre outros profissionais que possam atuar de forma colaborativa no processo educativo.

Outro desafio relevante está relacionado às condições físicas e estruturais das escolas. Muitas instituições ainda não possuem espaços acessíveis, mobiliários adequados, materiais pedagógicos adaptados ou recursos tecnológicos assistivos que permitam a plena participação das crianças com deficiência. A acessibilidade, nesse contexto, deve ser compreendida em um sentido amplo, que vai além das rampas e banheiros adaptados. Trata-se de garantir o acesso ao currículo, à comunicação, à interação e às experiências educativas de forma equitativa. É necessário que os gestores escolares e os sistemas públicos de ensino assumam a responsabilidade de promover essas condições, assegurando que a inclusão não dependa apenas do esforço individual dos professores, mas de um compromisso institucional coletivo.

Apesar das dificuldades, é possível identificar muitas experiências bem- sucedidas de inclusão na Educação Infantil, que revelam o potencial transformador dessa proposta quando há compromisso, sensibilidade e criatividade por parte dos educadores e da gestão escolar. Em contextos onde a inclusão é efetivada com intencionalidade pedagógica, as crianças com deficiência se desenvolvem de maneira significativa, ampliando sua comunicação, sua autonomia e suas relações sociais. Ao mesmo tempo, as demais crianças aprendem a conviver com a diversidade, desenvolvem empatia e se tornam mais preparadas para viver em uma sociedade plural. Esses ambientes inclusivos também favorecem a construção de vínculos afetivos sólidos, o que é fundamental para o desenvolvimento emocional de todas as crianças.

A participação das famílias também se mostra um fator determinante no sucesso da inclusão. O diálogo constante entre escola e família fortalece o vínculo de confiança e permite a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Quando os pais e responsáveis são envolvidos no processo educativo, eles se sentem valorizados e se tornam aliados na promoção do desenvolvimento da criança. No entanto, muitas vezes as famílias enfrentam obstáculos para participar ativamente da vida escolar, seja por falta de tempo, de informação, de acolhimento ou até mesmo por experiências negativas anteriores. Por isso, é essencial que a escola desenvolva uma postura acolhedora, aberta ao diálogo e sensível às realidades de cada família, construindo uma parceria baseada no respeito e na escuta.

As políticas públicas também desempenham um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva. É preciso que os sistemas de ensino garantam a alocação de recursos financeiros, humanos e pedagógicos necessários para sustentar práticas inclusivas de forma contínua. Isso inclui a oferta de formação para os professores, a criação de centros de apoio à inclusão, o acompanhamento pedagógico das escolas, e a fiscalização do cumprimento da legislação vigente. A articulação entre os diversos setores – educação, saúde, assistência social – é indispensável para assegurar um atendimento integral às crianças com deficiência, respeitando seus direitos e promovendo sua qualidade de vida. Além disso, é necessário que a sociedade como um todo se engaje na defesa da inclusão, combatendo o preconceito, promovendo campanhas de conscientização e valorizando as diferenças como parte da riqueza humana.

A educação inclusiva na Educação Infantil, portanto, não é apenas uma exigência legal, mas uma necessidade ética e pedagógica. Ela exige coragem para transformar práticas excludentes, compromisso para enfrentar

os desafios e sensibilidade para enxergar o potencial de cada criança. Quando a inclusão é vivenciada de forma autêntica, ela se torna uma oportunidade de crescimento para todos os envolvidos – crianças, educadores, famílias e sociedade. É no cotidiano da sala de aula, nas interações, no brincar e no cuidado, que se constrói uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de transformar a escola em um espaço de pertencimento e respeito à diversidade.

A longo prazo, os benefícios da inclusão na infância reverberam de forma positiva na sociedade. Crianças que crescem em ambientes inclusivos tendem a se tornar adultos mais empáticos, respeitosos e preparados para conviver com as diferenças. Ao incluir hoje, estamos formando as bases para uma geração mais justa, solidária e consciente de seus direitos e deveres. Por isso, investir na inclusão desde a Educação Infantil não é apenas uma questão de justiça social, mas um compromisso com o futuro de todos. A escola que acolhe, escuta e respeita cada criança contribui para a construção de um mundo melhor – mais humano, mais equitativo e verdadeiramente democrático.

A presença de crianças com deficiência na Educação Infantil desafia os educadores a refletirem sobre suas práticas e a buscarem alternativas que rompam com o modelo tradicional de ensino, muitas vezes centrado na uniformidade. Ao lidar com diferentes formas de aprender e se expressar, o professor precisa adotar posturas pedagógicas mais flexíveis, criativas e adaptadas às necessidades de cada criança. Esse processo exige um olhar atento para o cotidiano escolar, que considere as individualidades, respeite os tempos de aprendizagem e incentive a autonomia das crianças. As estratégias de diferenciação pedagógica, como o uso de recursos visuais, atividades sensoriais, apoio individualizado e reorganização dos espaços e tempos escolares, tornam-se fundamentais para garantir que todos possam participar de maneira significativa das experiências propostas.

Além disso, a construção de uma prática inclusiva está diretamente relacionada ao desenvolvimento de vínculos afetivos entre professor e aluno. A afetividade, quando presente na relação pedagógica, favorece a confiança mútua e proporciona um ambiente seguro para que a criança explore o mundo ao seu redor. Na Educação Infantil, onde o cuidar e o educar caminham juntos, o acolhimento emocional é essencial para o desenvolvimento pleno da criança. O professor que estabelece uma relação de respeito, escuta e empatia com seus alunos está mais preparado para perceber suas necessidades, valorizar suas conquistas e ajudá-los a superar desafios. A afetividade também é um componente importante para a construção da autoestima, do senso de pertencimento e da motivação para aprender, fatores essenciais na formação da identidade infantil.

Outro aspecto relevante a ser considerado no contexto da inclusão é a importância da mediação entre as crianças. A convivência entre pares em um ambiente inclusivo favorece a construção de valores como solidariedade, cooperação e respeito às diferenças. Crianças que convivem desde cedo com a diversidade aprendem que todos têm direitos e potencialidades, mesmo que expressem isso de maneiras diferentes. A mediação do professor, nesse processo, é indispensável para promover interações significativas, resolver conflitos e incentivar a participação coletiva. O educador atua como facilitador das relações sociais, promovendo atividades que estimulem o trabalho em grupo, a escuta ativa e o apoio mútuo. Assim, a inclusão contribui não apenas para o desenvolvimento das crianças com deficiência, mas para o crescimento humano de todos os envolvidos no processo educativo.

Vale destacar ainda que a Educação Infantil inclusiva não se limita às crianças com deficiência. Ela abrange também aquelas em situação de vulnerabilidade social, com transtornos de desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, ou que pertencem a grupos historicamente marginalizados, como indígenas, quilombolas, imigrantes e outras minorias. A inclusão deve ser compreendida como um compromisso com a diversidade em sua totalidade, reconhecendo que todas as crianças têm o direito de aprender em um ambiente que valorize suas culturas, experiências e formas de ser. Isso requer uma postura pedagógica aberta ao diálogo intercultural, à escuta sensível e à valorização das múltiplas infâncias presentes no espaço

escolar. A escola inclusiva é, portanto, aquela que acolhe a complexidade do mundo em sua pluralidade e transforma essa diversidade em potência educativa.

Outro ponto que merece atenção é o papel das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que apontam para uma concepção de criança como sujeito de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem e participante ativo na construção de conhecimentos. As diretrizes reforçam a importância das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil, elementos que devem ser garantidos para todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência. O planejamento das atividades precisa considerar esses princípios, assegurando que as propostas pedagógicas sejam significativas, desafiadoras e acessíveis a todos. Isso exige sensibilidade do educador para adaptar as atividades conforme as necessidades específicas dos alunos, sem comprometer os objetivos educativos, mas sim enriquecendo o processo com diferentes formas de vivência e expressão.

A escola também precisa se preparar para lidar com situações de preconceito e discriminação, que infelizmente ainda estão presentes no cotidiano. É necessário que o ambiente escolar seja um espaço de combate a qualquer forma de exclusão, promovendo o respeito à diferença como valor essencial para a convivência democrática. Trabalhar a inclusão desde os primeiros anos contribui para a construção de atitudes positivas diante da diversidade e para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na promoção da justiça social. As crianças, quando educadas em um contexto inclusivo, aprendem a valorizar o outro, a desenvolver empatia e a compreender que todos têm o direito de participar e pertencer. Essas aprendizagens não se restringem ao espaço escolar, mas se estendem para outros contextos sociais, influenciando positivamente as futuras gerações.

É importante lembrar que a inclusão é um processo contínuo e em constante construção. Não se trata de uma receita pronta ou de um modelo único a ser seguido, mas de uma prática que se reinventa diariamente, a partir das necessidades e possibilidades de cada realidade. A escuta ativa, a reflexão constante e a disposição para aprender com os erros e acertos são atitudes fundamentais para que os profissionais da educação consigam avançar nesse caminho. A formação continuada desempenha um papel estratégico nesse processo, oferecendo subsídios teóricos e práticos que fortalecem a atuação docente. Espaços de formação colaborativa, como grupos de estudo, rodas de conversa e encontros pedagógicos, são fundamentais para que os educadores compartilhem experiências, tirem dúvidas e construam coletivamente soluções para os desafios cotidianos da inclusão.

Nesse sentido, o trabalho em equipe dentro da escola é essencial. A articulação entre professores, coordenadores, gestores e demais profissionais do quadro escolar possibilita a construção de um projeto pedagógico mais coerente, integrado e comprometido com a inclusão. A colaboração entre os diferentes atores da comunidade escolar favorece o planejamento de ações mais eficazes, a identificação precoce de dificuldades e a promoção de intervenções pedagógicas mais adequadas. A construção de uma cultura inclusiva na escola depende da disposição de todos em rever práticas, acolher críticas, dialogar e agir de forma ética e responsável. A inclusão não é tarefa de um só, mas uma construção coletiva que demanda compromisso, diálogo e solidariedade.

Assim, é possível afirmar que a Educação Infantil inclusiva representa um avanço significativo nas políticas educacionais e nos direitos das crianças. Ela propõe uma escola mais justa, mais humana e mais próxima das reais necessidades da infância. Os desafios são muitos, mas as possibilidades são ainda maiores quando se compreende que cada criança tem o direito de ser acolhida, respeitada e valorizada em sua singularidade. Quando a inclusão é vivida com verdade e sensibilidade, todos ganham: as crianças, os professores, as famílias e a sociedade. A escola torna-se, então, um espaço de transformação, onde o diferente é visto não como obstáculo, mas como oportunidade de crescimento e aprendizagem mútua.

A consolidação de uma Educação Infantil inclusiva exige, acima de tudo, um comprometimento contínuo com a formação humana

em sua integralidade. É necessário compreender que a criança não é apenas um ser em desenvolvimento, mas um sujeito de direitos, capaz de aprender, interagir e contribuir para a construção do ambiente escolar, desde que lhe sejam garantidas as condições adequadas de acolhimento, estímulo e escuta. Para que isso ocorra, a escola deve ir além da mera adaptação curricular ou da presença física do aluno em sala. Ela precisa promover práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, que valorizem as múltiplas formas de aprender, de se expressar e de se relacionar com o mundo.

A atuação da equipe pedagógica deve estar voltada para a valorização da diversidade, reconhecendo as diferenças como riquezas e não como entraves ao processo educativo. A formação contínua dos profissionais da educação é uma condição indispensável para que a inclusão seja efetiva e não apenas um ideal distante. Professores preparados, sensíveis e abertos ao novo são agentes fundamentais na construção de ambientes que favoreçam o desenvolvimento pleno de todas as crianças, especialmente daquelas que historicamente foram excluídas ou invisibilizadas dentro da escola.

Além disso, a parceria com as famílias é um dos pilares mais importantes para o sucesso de uma prática inclusiva. É preciso estreitar laços, promover momentos de escuta e diálogo, acolher as vivências familiares e construir, em conjunto, estratégias de acompanhamento e apoio ao processo de aprendizagem e socialização das crianças. Quando a escola se coloca como espaço de acolhida e parceria, os vínculos se fortalecem e os desafios educacionais tornam-se mais possíveis de serem enfrentados com responsabilidade e solidariedade.

Outro aspecto relevante na promoção da inclusão na Educação Infantil é o papel das políticas públicas. É essencial que os governos garantam recursos, formação, estrutura física adequada e acompanhamento técnico às escolas para que estas consigam atender às especificidades de seus alunos com dignidade. A falta de investimentos compromete diretamente a qualidade do processo educativo e penaliza, sobretudo, as crianças em situação de maior
vulnerabilidade social e/ou com deficiência. A presença de profissionais especializados, como psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, deve ser garantida como suporte às ações pedagógicas, fortalecendo uma rede de atenção integrada.

É nesse contexto que a figura do assistente social na educação torna-se cada vez mais relevante. Sua atuação contribui para a mediação entre escola, família e comunidade, além de oferecer suporte na identificação de barreiras sociais que dificultam a permanência e o sucesso escolar de determinadas crianças. O assistente social trabalha com as dimensões éticas e políticas das relações sociais, e seu olhar contribui para que a escola atue de maneira mais consciente das desigualdades e das necessidades de intervenção social junto às famílias.

A cultura da inclusão também passa pela revisão dos paradigmas que sustentam o modelo tradicional de ensino, baseado na homogeneidade e no rendimento padronizado. É preciso romper com a lógica excludente que rotula, classifica e compara crianças, muitas vezes sem considerar seus contextos de vida, suas experiências prévias e seus modos próprios de aprender. O currículo deve ser flexível, contextualizado e acessível a todos. O brincar, a ludicidade, a afetividade e a criatividade devem ser princípios norteadores das práticas cotidianas na Educação Infantil, respeitando os tempos e ritmos de cada criança.

Quando a inclusão é efetivamente praticada, a escola se transforma em um espaço de pertencimento. As crianças aprendem que o respeito às diferenças é uma prática cotidiana e que todos têm algo a ensinar e a aprender. A experiência de conviver com a diversidade amplia horizontes, quebra preconceitos e constrói valores de empatia, cooperação e solidariedade, fundamentais para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com uma sociedade mais justa.

Portanto, o caminho para a Educação Infantil inclusiva é árduo, mas profundamente transformador. Ele exige coragem institucional, vontade política, formação adequada, sensibilidade humana e, principalmente, um compromisso coletivo com os direitos da infância. Incluir não é apenas abrir as portas

da escola, mas garantir que dentro dela todas as crianças possam florescer com dignidade, respeito e alegria. É afirmar que a escola é para todos e que ninguém deve ficar para trás. É reconhecer que a inclusão não é um favor, mas um direito.

É, enfim, acreditar que a verdadeira educação se faz com equidade, amor e compromisso com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva na Educação Infantil se configura como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais significativas possibilidades de transformação social no campo educacional. Por meio dela, a escola tem a oportunidade de se tornar um espaço verdadeiramente democrático, onde todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, possam ser acolhidas, respeitadas e valorizadas em suas singularidades.

Ao longo deste trabalho, foi possível refletir sobre os diversos aspectos que envolvem a inclusão no ambiente da Educação Infantil. Observou-se que, para que a inclusão aconteça de forma efetiva, não basta apenas garantir o acesso das crianças com deficiência ou com necessidades específicas à escola. É necessário promover mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente, na estrutura física das instituições e nas relações interpessoais que se constroem dentro do espaço escolar.

A inclusão requer o reconhecimento das potencialidades de cada criança e a construção de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral, por meio de atividades lúdicas, interativas, afetivas e que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem. Os profissionais da educação devem estar preparados, não apenas tecnicamente, mas também ética e emocionalmente, para atuar em contextos de diversidade, buscando sempre o diálogo, a empatia e a escuta atenta.

Outro ponto fundamental é o papel da família e da comunidade no processo de inclusão. A parceria entre escola e família fortalece os vínculos afetivos e amplia as possibilidades de sucesso escolar e social da criança. Além disso, a atuação dos órgãos públicos, por meio de políticas educacionais inclusivas, é imprescindível para garantir recursos, formação contínua e apoio técnico-pedagógico aos profissionais da educação.

Conclui-se que a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva depende do compromisso coletivo de todos os envolvidos no processo educativo. É um caminho que exige esforço, dedicação e, sobretudo, sensibilidade. Quando olhamos para a criança como um sujeito de direitos, capaz de aprender, brincar e conviver, independentemente de suas limitações, damos um passo essencial rumo à construção de uma sociedade mais justa, solidária e plural. A inclusão não é um favor, é um direito. E fazer valer esse direito é uma tarefa de todos nós.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.
8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PAPEL DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LAISE GONÇALVES RAPOSO

RESUMO

A literatura desempenha um papel fundamental na formação das crianças, sendo uma ferramenta poderosa que amplia horizontes, estimula a imaginação e promove o desenvolvimento cognitivo e emocional desde a mais tenra idade. Na educação infantil, a literatura não é apenas um meio de entretenimento, mas uma porta de entrada para um mundo de possibilidades. Ao introduzir as crianças ao universo dos livros, estamos não apenas incentivando a leitura, mas também proporcionando um espaço de reflexão, aprendizado e crescimento. Por meio das histórias, os pequenos exploram novas realidades, desenvolvem a empatia ao se colocarem no lugar de personagens diversos e aprendem importantes lições de vida de forma lúdica e envolvente. Além disso, a literatura na educação infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem, estimulando a criatividade, a expressão oral e escrita, e enriquecendo o vocabulário das crianças. Os livros infantis são uma ponte para o mundo da fantasia e da imaginação, ajudando a construir a base para uma relação saudável e duradoura com a leitura. Por meio da literatura, as crianças podem explorar diferentes culturas, tradições e valores, ampliando sua visão de mundo e fortalecendo sua identidade. As histórias infantis são um convite à diversidade e à inclusão, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade. Dessa forma, o papel da literatura na educação infantil vai muito além de ensinar a ler e escrever. Ela é um instrumento poderoso de transformação e crescimento, que acompanha as crianças em sua jornada de descobertas, aprendizados e crescimento pessoal. Investir na leitura desde cedo é investir no futuro de nossas crianças, preparando-as para serem cidadãos críticos, criativos e sensíveis às complexidades do mundo que as cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizados; Descobertas; Leitura.

INTRODUÇÃO

Paradoxalmente, muitas vezes ouvimos que a leitura está em crise, que em geral as pessoas leem muito pouco e que as crianças não querem ler, embora hoje se publiquem mais livros do que antes e mais pessoas tenham acesso à educação e saibam ler.

É impressionante que os benefícios da leitura sejam reconhecidos e, ao mesmo tempo, que se tenha pouco interesse por essa atividade, principalmente na leitura de livros. Esse problema é complexo, multifatorial e, a partir daí, aumenta o quadro limitado da sala de aula, ao qual alguns tentam circunscrevê-lo.

Não obstante o exposto, é necessário qualificar e relativizar diagnósticos categóricos como "as crianças não leem", "as crianças não gostam de ler" ou "não sabem ler". Talvez, em vez de insistir na importância e no bom que é ler, sem maiores fundamentos e com os argumentos tautológicos de que a leitura é importante para melhorar a compreensão da leitura ou para valorizar a literatura, seria mais produtivo vivenciar a leitura, ou seja, ler, aproximar os livros das crianças, jovens, pessoas e falar sobre e com base em livros.

O circuito de produção e recepção de livros infantis tem características específicas e complexas: os atores da comunicação correspondem a diferentes esferas: autores, intermediários ou mediadores (instituições, editoras, escolas), críticos e leitores.

No entanto, hoje em dia as crianças estão cada vez mais exercendo seu direito de escolher o que leem e de opinar sobre os livros, uma vez que há uma maior definição de um campo da literatura para crianças, com escritores que assumem seu destinatário.

Portanto, as crianças também são consideradas destinatários desses textos. Encontramos cada vez mais livros cujos paratextos apelam diretamente às crianças e não aos mediadores. As crianças estão sendo mais ouvidas em termos de gostos, o que é evidenciado pelas taxas de vendas das obras de alguns autores, que muitas vezes superam as vendas de escritores adultos cuja produção é best-sellers.

Entretanto, isso não significa que os adultos estejam desvinculados de nosso papel na formação da leitura. Pelo contrário, a vasta produção de literatura infantil nas últimas décadas torna essa tarefa mais premente, o que é ainda mais urgente para os professores. Hoje em dia assistimos a um aumento significativo da publicação de literatura infanto-juvenil, o que num primeiro momento me faz pensar: que bom! há um maior interesse em incluir as crianças como leitores, há um maior interesse no mundo infantil por parte de quem escreve e edita. Mas depois de se aventurar nessa literatura, a alegria dá lugar a um olhar inquisitivo e decepção em muitos casos, porque nem tudo que reluz é ouro.

Ao contrário do que se possa pensar, não é fácil escrever literatura infantil de qualidade, assim como não é fácil escrever literatura ou, de forma mais geral, criar uma obra de arte. Isso se não renunciarmos à dimensão estética da literatura infantil como condição imperdoável.

POTENCIAL PARA GERAR DIÁLOGO ENTRE LEITORES INFANTIS E LEITORES ADULTOS

A literatura infantil de qualidade oferece um espaço para o sujeito criança se encontrar e o sujeito adulto, um reencontro com a criança que éramos; portanto, permite uma maior aproximação com as crianças ao nosso redor. Isso não é alcançado por nenhum texto classificado sob o rótulo de literatura infantojuvenil, mas por obras que conseguem gerar experiência de leitura em crianças e adultos. Para isso, a honestidade do escritor no momento da criação afetará a autenticidade que ele imprime em suas obras, seja qual for o tema e o tratamento que decida adotar, seja bem-humorado ou sério. A infância nunca nos deixa, mesmo quando nos esquecemos muito dela.

É interessante perguntar que formas de diálogo as obras provocam entre os personagens infantis e os personagens ou figuras dos adultos, e entre a criança histórica e os leitores adultos contemporâneos.

É verdade que o prazer da leitura é uma experiência muito pessoal que não podemos passar para o outro. Portanto, o próprio prazer não garante o do outro, mas é um germe que amplifica as possibilidades de espalhar o interesse por uma obra e despertar o interesse por outras. Agora, quando falamos sobre o prazer da leitura, temos que entender algo mais complexo e sutil do que mero entretenimento, riso ou alegria. É essa ideia que tem feito alguns questionarem a ênfase que algumas abordagens têm colocado no prazer da leitura.

Em princípio, quando se escreve livremente, isto é, quando se escreve por profissão literária, sem coerção interna ou externa, quando o leitor não é subestimado e quando se renuncia à escrita sob o mandato de educá-lo, no sentido de projetar uma intenção didática, funcional, que determina as características da obra e que se impõe à função estética da literatura. Embora tenham sido feitos progressos no campo literário e educacional no que diz respeito à visão da literatura para crianças, a função educativa, especialmente baseada em valores, com um tratamento reducionista das obras, ainda tem forte presença na produção e seleção de obras para crianças e é frequentemente imposta em catálogos de livros e na prática docente.

A literatura é instrumentalizada para ser útil, e é percebida como útil na medida em que serve para trabalhar algum conteúdo linguístico, como aprender vocabulário, ou algum tema objetivo ou transversal. Mas sabemos que esses aspectos por si só não garantem a qualidade literária das obras.

As obras clássicas da literatura infantil são caracterizadas por transcender a idade. Em certos casos, trata-se de textos que não foram intencionalmente concebidos para destinatários, ouvintes ou leitores, crianças, mas cuja escrita consegue incluí-los. Em outros casos, obras destinadas ao público infantil envolvem leitores adultos porque configuram experiências humanas diversas e profundas, em uma composição praticamente cativante. Uma literatura infantil que consiga isso certamente transcenderá a passagem de gerações.

A literatura oferece um espaço para a criança e o sujeito adulto se encontrarem, um reencontro com a criança que éramos; portanto, permite uma maior aproximação com as crianças ao nosso redor. A infância nunca nos deixa, mesmo quando nos esquecemos muito dela em nossa consciência. Um traba-

lho infantil de qualidade pode e merece ser lido em qualquer idade, embora os significados e significados variem entre adultos e crianças. Portanto, no caso dos contos de fadas, é claro que as crianças não elaborarão uma análise psicanalítica, mas suas leituras envolvem um aprendizado psíquico que as conecta com suas experiências e seu mundo afetivo.

No entanto, a literatura infantil tem sido injustamente minorizada. A qualidade literária é diversa em todas as ordens literárias, de modo que a marginalização da literatura infantil não se deve tanto à qualidade, mas à concepção de infância e ao lugar que lhe foi atribuído nas sociedades.

Esse encontro ou relação entre a criança e o sujeito adulto é uma das experiências psíquicas sensíveis, como a psicanálise, a literatura e outras formas artísticas nos mostraram.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO UNIVERSO INFANTIL

Contar uma história é diferente de ler uma história, e na escola há espaço para as duas práticas. O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor.

Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minuciosa do conto, buscando apreender o sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa.

Por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

De acordo com Caldin (2001, p. 32):

> Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

Percebe-se que os contos de fadas são influenciados pela política que o país vivencia, sendo também uma forma de expressar opiniões em forma de metáforas para denunciar os governos.

Segundo Coelho (1991, p.57):

> Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato foi o autor que deu início à literatura infantil, criando mundos e seres imaginários, por meio das aventuras de seus personagens, sempre instigando a imaginação das crianças que têm contato com suas obras até os dias atuais.

De acordo com Turchi (2018, p. 14):

> No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos

disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Portanto, atualmente a literatura preserva seus elementos da narrativa dos contos de fadas, mostrando uma preocupação com os problemas da vida cotidiana por meio dos livros, que são adaptados às necessidades sociais.

Segundo Freud (apud Franz, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

As histórias podem ajudar as crianças a elaborar e vencer dificuldades psicológicas bastantes complexas, pois oferecem possibilidades de se construir uma ponte entre o inconsciente e a realidade, visto que em cada história uma linguagem simbólica que se comunica diretamente com o inconsciente e mesmo que a criança não expresse sua compreensão acerca da mensagem contida na história, isto não significa que esta não foi assimilada.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

ASPECTOS POSITIVOS PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

Desde os tempos antigos contar histórias, ler para o outro fazia parte de uma tradição, a qual nossos pais, avós contavam e recontavam histórias belíssimas, cheias de encanto. A família se reunia e partilhava momentos que fazia viajar pela imaginação.

Essa prática foi se perdendo e infelizmente nos dias de hoje dificilmente ouvimos ou temos tempo para contar uma história ou uma prosa. E é por isso que devemos refletir melhor as práticas de aprendizagem dentro da escola, de maneira com que favoreça e possa suprir a necessidade de cada indivíduo.

Segundo Abramovich (1997, p.23): "[...] O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o representar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o querer ouvir de novo [...]. Afinal, tudo pode nascer de um texto [...]".

A leitura proporciona inúmeros aprendizados, desenvolve capacidades cognitivas, diferentemente de um filme, que oferece os conteúdos já prontos. Cada leitura feita deixa marcas em seus leitores/ouvintes, oferecendo ingredientes para se aventurar por meio das palavras, tais como: ideias, paisagens, estratégias, singelezas, bondades, encantamentos, sustos, indignações e ternuras.

Dar oportunidades para que a criança conte história numa roda de amigos, deixar aquela escolha o que vai contar o que quer partilhar naquele momento, pode ser uma história que já ouviu e que gostou muito, como também histórias que costumam ouvir em suas famílias, essas particularmente, observei terem mais ênfase por parte deles, com certeza, por fazer parte do real, do vivido, que apenas eles sabem como será o final. Práticas desse tipo possibilitam trabalhar:

entonação, dicção, expressão facial, corporal, interpretação, vocabulário, fluência, desenvolvendo também o exercício da socialização.
Atividades orais oferecem condições ao aluno de falar com fluência em situações formais, adequando a linguagem às circunstâncias apresentadas, apurando a fala a cada novo aprendizado. Possibilita ainda a praticar e aprender a convivência democrática, que supõe o respeito do falar e do ouvir.
A oralidade trabalhada através de textos, histórias ouvidas, é grande facilitador para que o processo de produção textual aconteça.
A partir das narrações a criança desenvolve um esquema de texto. Em se tratando de histórias, por exemplo, a criança começa a entender que nelas há um começo, meio e fim. Percebe também que estão contando alguma coisa que aconteceu, seja verídico ou não. Notam que existe uma ordem, onde há um fato que aconteceu primeiro e que levou a outros fatos se chegando a um determinado final. Essa prática auxilia as crianças a lembrar-se de histórias que já ouviram e até mesmo a construírem novas histórias, ficando entendido que necessitará de um começo, meio e fim, mesmo que apresente ainda no início essa ordem meio desconexa.
Ao ouvir histórias a criança percebe que existe nelas uma sequência, uma ordem para que tudo aconteça, e ao reconstruir essa sequência mentalmente, seja para lembrar-se ou para contar a alguém, desenvolve um esquema de história, fazendo dela uma representação mental.
A partir disso, desenvolverá representações das partes que compõem uma história, sendo elas, os personagens, o cenário, o tema, a trama da história e o desfecho. O ato de recontar histórias permite que a criança amplie seu vocabulário desenvolvendo uma linguagem interna mais sofisticada, potencializando tanto a linguagem oral quanto a escrita.
A criança que ouve muitas histórias ao se deparar com o livro, tenta reproduzir a mensagem como se realmente estivesse lendo, fazendo uso de um vocabulário próprio de um leitor, podendo observar então, a diferença com a maneira com que se expressa na linguagem informal. Ao contrário disso, uma criança que não possui um contato relevante com a leitura poderá fazer o mesmo gesto apenas na decifração de imagens apresentadas, não acompanhando assim o desenrolar da história. Nota-se aqui a importância da leitura ser apresentada de maneira precoce para a criança, contribuindo assim, como fator decisivo para seu processo de evolução.
O contato da criança com o livro, segundo estudo acontece em diversas fases, inicialmente com a criança apontando e nomeando figuras e vai se evoluindo até chegar à leitura de faz de conta.
Várias atividades podem ser propostas a partir de uma leitura. Deve se incentivar as crianças a recontar, no início é importante que a mesma seja orientada para que possa perceber elementos significativos. De acordo com a necessidade da criança é possível intervir com perguntas que auxiliarão na aprendizagem, tais como: e agora? O que aconteceu depois disso? Onde aconteceu? Essas e muitas outras intervenções servirão como base para próximos recontos. Para crianças que já possuem contanto com a leitura, podese dar início á história e pedir para que a criança dê continuidade.
O reconto de histórias feito pelas crianças não é uma atividade presente nas salas de aula da educação infantil, o professor está mais acostumado a expor a criança à ouvir histórias, talvez não sendo parte do seu conhecimento os benefícios que o reconto proporciona para a mesma e o quão significativo é para a evolução de aprendizagens futuras. Muito raramente nos colocamos como espectador frente à criança que reconta ou cria uma história, deixando assim de conhecer, incentivar e prestigiar os avanços presentes nelas.
É necessário dar mais atenção quando uma criança fala. Geralmente só nos atentamos no produto final da mensagem que ela deseja transmitir. Esse é um erro gravíssimo, pois devemos nos guiar pela maneira que a mesma faz e as palavras que utiliza para se comunicar, pois só assim poderemos avaliar alguns aspectos do seu desenvolvimento linguístico.
Ao valorizar e permitir a escuta da criança, o professor poderá verificar o número de palavras que a mesma utiliza para construir uma frase, poderá também perceber se os

assuntos que ela traz têm coerência, se existe uma sequência, uma lógica, no caso dos livros, se a criança dá relevância apenas às imagens, ou se tenta construir uma história a partir das páginas.

Desde cedo a criança tem contato com brincadeiras que envolvem palavras. Enquanto bebês se deliciam com as cantigas de ninar, com cantigas de roda e aos poucos vão conhecendo as rimas, trava-línguas, parlendas, adivinhas, mostrando-se cada vez mais interessadas por esses tipos de brincadeira, as quais memorizam com facilidade. Tendo em vista que são conhecimentos subentendidos da criança, considerando não ser um processo apenas do seu desenvolvimento, são consideradas essenciais para o processo de alfabetização, necessitando assim de um trabalho pedagógico intencional para que a mesma evolua.

As brincadeiras com as palavras estão muito presentes na educação infantil, e delas podemos tirar proveitos significativos que as auxiliarão na transição da educação infantil para o ensino fundamental, já que serão úteis para que avancem na compreensão das relações entre os sons da língua e sua representação na escrita.

Desenvolvendo atividades significativas e intencionais, tendo em mente que a alfabetização não está centrada em um único ano de escolaridade, entende-se assim que muito pode ser feito na educação infantil para que a mesma possibilite o avanço da criança no processo de alfabetização.

Levando em consideração a importância da leitura e escrita na nossa cultura, a escola deve garantir às crianças o contato com as práticas letradas desde a educação infantil, trabalhando de maneira lúdica textos de diferentes gêneros, refletindo assim as palavras escritas, sem cobranças que não estão ao alcance da criança pequena.

Em suma, a educação infantil é fase importante para o processo de início da alfabetização, dessa maneira torna-se imprescindível voltar as experiências da criança à atividades significativas, proporcionando às vivências com a linguagem oral, escrita, corporal, desafiando as mesmas a refletir sobre os diversos assuntos, participando de maneira lúdica.

Pode-se concluir que, um trabalho diferenciado no qual, desde a educação infantil, a criança seja inserida em práticas de leitura e escrita alfabética é de grande importância para sua transição já que terá uma bagagem considerável ao chegar no ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de leitura se tornam mais esperadas pela criança quando são feitos usos de objetos para representar a ação, essa prática sem dúvida deixa a leitura mais divertida. Através das representações feitas pelas crianças, pode-se ter uma noção do que ela assimilou, e ela transmitirá esse aprendizado através de seus comentários, comportamentos, faz de conta ou um desenho.

A imaginação da criança começa a trabalhar antes mesmo da história se iniciar. Ficam curiosas por saber qual estratégia será utilizada pelo professor naquele momento para determinada história.

É importante que o professor seja criativo, pois a criança necessita de repertórios para que possa então reproduzir as histórias, já que a imitação está intimamente ligada a ela. O reconto das histórias feitas pelas crianças é rico de detalhes, e deve ser observado e avaliado.

A criança precisa de conhecimentos significativos para que seu desenvolvimento na aprendizagem ocorra de forma eficiente. É muito mais interessante para ela aprender através de experiências, das quais possam ver, tocar e dominar.

Deve-se levar em consideração a singularidade de cada pessoa, respeitando seus ritmos. Cada criança tem seu tempo, para engatinhar, andar, falar, e tudo isso não pode ser apressado.

Fazer a troca do eletrônico por um livro não é uma tarefa impossível e nem fácil, devemos mostrar que o livro é tão interessante quanto o eletrônico, basta que o mesmo seja apresentado de maneira atrativa e diversificada, despertando assim a curiosidade da criança e o desejo por aprender.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. Scipione, 1989.

CALDIN, Clarice Forkamp. A poética da voz e da letra na literatura infantil: (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças). 2001. 261 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4 ed. Ática, 1991. SOARES, M. A reinvenção da alfabetização- Presença pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, jul/ago., p. 15-21, 2003.

TURCHI, Sandra R. Estratégia de Marketing Digital e E-Commerce. 2 ed. São Paulo: Atlas LTDA, 2018.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS PERCALÇOS

LAUDENIZ PINTO RIBEIRO

RESUMO

O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição neurobiológica que afeta a comunicação, interação social e comportamento das pessoas que o possuem. Este transtorno, muitas vezes, traz consigo uma série de desafios e percalços tanto para os indivíduos autistas quanto para suas famílias e cuidadores. Para a pessoa com TEA, o dia a dia pode ser permeado por dificuldades na compreensão das emoções e intenções dos outros, na expressão de seus próprios sentimentos e na adaptação a mudanças na rotina. Além disso, questões sensoriais podem gerar desconforto e sobrecarga, tornando ambientes comuns, como supermercados ou locais barulhentos, verdadeiros desafios. A interação social pode ser uma das áreas mais impactadas, levando a situações de isolamento e dificuldade em estabelecer e manter amizades. A falta de compreensão por parte da sociedade em geral muitas vezes resulta em estigmatização e exclusão, ampliando os desafios enfrentados por indivíduos autistas. Para as famílias, os percalços também são significativos. A busca por serviços especializados, terapias e suportes adequados nem sempre é fácil, e muitas vezes esbarra em barreiras financeiras e de acesso. O estigma social também pode afetar a família, que muitas vezes se vê lidando com o preconceito e a falta de compreensão por parte da comunidade. No entanto, é fundamental reconhecer que o TEA não define uma pessoa por completo. Muitos indivíduos autistas possuem habilidades únicas, um olhar singular sobre o mundo e contribuições valiosas para a sociedade. Com o apoio adequado, incluindo intervenções precoces, educação especializada e um ambiente acolhedor e inclusivo, é possível minimizar os percalços e potencializar as habilidades das pessoas com TEA. A conscientização, a educação e a promoção da aceitação e inclusão são cruciais para garantir que os desafios enfrentados por indivíduos autistas e suas famílias sejam compreendidos e superados.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação; Compreensão; TEA.

INTRODUÇÃO

É inegável que a comunidade está passando por várias mudanças que têm um impacto direto no sistema educacional. Dentro desse cenário, a quantidade de estudantes que requerem apoio personalizado está em ascensão, e, portanto, a escola precisa alterar as maneiras de lidar com esse grupo.

Dessa forma, a integração surge como uma força motriz desse desenvolvimento. Para isso, foi estabelecida a pesquisa focada nos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e é essencial compreender teoricamente como ocorre a sua inclusão na educação convencional.

Nesse contexto, o estudo é embasado por uma análise de obras de autores que exploram o assunto de maneira relevante. Além disso, é importante mencionar que antes da implementação da inclusão do aluno autista, muitos paradigmas foram superados e legislações foram criadas para garantir a sua realização.

É evidente que o aluno com autismo necessita de métodos eficazes para que a sua integração no ambiente escolar potencialize as suas habilidades. Portanto, o professor precisa de uma formação contínua para proporcionar a esses alunos condições mínimas de igualdade no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Desta forma, a inclusão, nos primeiros anos do ensino fundamental, dos alunos autistas, é essencial e deve ser realizada na educação convencional, de forma que, com as diversidades, a educação promova a interação e respeito pela pluralidade. Ao discutir sobre o aluno dentro do espectro autista, o objetivo principal foi compreender teoricamente como ocorre o seu processo de inclusão nos primeiros anos do ensino fundamental.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode afetar significativamente a capacidade de uma pessoa se relacionar socialmente, o que por sua vez pode dificultar seu processo de aprendizagem se não forem feitas adaptações adequadas. Diante dessa realidade,

tornou-se essencial buscar alternativas para garantir a inclusão adequada dos alunos com TEA.

A INTEGRAÇÃO ESCOLAR

Segundo Mantoan (2003), a integração escolar envolve a junção do ensino especial com o regular, o que muitas vezes resulta em um sistema sobrecarregado, com a transferência de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial para as escolas regulares. Por outro lado, a inclusão questiona não apenas as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. A inclusão não admite exceções, defendendo a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, de modo que todos os alunos frequentem as salas de aula do ensino regular.

Ainda hoje, observam-se dificuldades nas escolas ao lidar com crianças autistas, em parte devido à resistência em flexibilizar as formas de ensinar. Como aponta Mantoan (2003), uma das principais barreiras para a mudança na educação é a neutralização dos desequilíbrios que as novas abordagens pedagógicas podem provocar. Essa neutralização muitas vezes vem do próprio sistema educacional, que, embora busque inovações e reformas para melhorar a qualidade do ensino, enfrenta dificuldades em se adequar a essas mudanças.

O desafio da inclusão vai além da dificuldade de educar, pois implica que a escola se mobilize, se informe e acolha as diversidades. É crucial considerar a legislação quando se trata do direito à educação inclusiva. Dentre as importantes leis e decretos que orientam o cenário inclusivo, destaca-se o Decreto N° 7.611 de 17 de novembro de 2011, que estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação, visando a igualdade de oportunidades e o aprendizado ao longo da vida, entre outros aspectos.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) é uma legislação que visa garantir os direitos e liberdades das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social. No âmbito educacional, o poder público é responsável por assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o processo de inclusão educacional desses indivíduos, proporcionando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de recursos de acessibilidade e serviços especializados.

Outra legislação relevante é a "Lei Berenice Piana" (Lei nº 12.764/2012), que reconhece o portador do Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência, assegurando seus direitos por lei. Essa lei representa uma conquista significativa para a comunidade, ao estabelecer direitos específicos e essenciais para as pessoas com TEA.

O suporte às crianças com incapacidades, desafios de aprendizagem ainda é um dos temas mais debatidos da ideia de inclusão, sendo a dificuldade mais abrangente. A Declaração de Salamanca afirma que:

> O princípio essencial da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Deveria haver uma continuidade de serviços e apoio adequado às diferentes necessidades encontradas na escola. (BRASIL, 1994, p. 5).

Em 1990, o direito é confirmado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, independentemente de suas particularidades. É respaldado por várias declarações das Nações Unidas, culminando na Declaração de Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, assinada em 1993 e publicada em 1994, assegurando que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. A Declaração de Salamanca, 1994, veio consolidar o conceito de inclusão no contexto da educação comum, originado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 18) menciona o conceito de inclusão, como:

> Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve, portanto, adaptar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se ajustar aos supostos princípios sobre o ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, consequentemente, para toda a sociedade.

Sob a orientação da Resolução CNE/CEB n° 2/2001, foi implementado em 2003 pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir o acesso de todos à educação, à oferta de atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Segundo Santos (2008), o TEA é um distúrbio que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder adequadamente ao ambiente que o rodeia. Por ser um transtorno global do desenvolvimento, evolui com a idade e persiste ao longo da vida. Marra e Andrade (2021) afirmam que Siluk (2012) conceitua o TEA como uma síndrome comportamental, com múltiplas causas, comprometendo o processo de desenvolvimento infantil. Além disso, há autores que afirmam que, além das possíveis origens genéticas do autismo, alguns casos estão relacionados a fatores de risco durante a gravidez e o parto.

Para que o ensino seja significativo, é fundamental haver um currículo que atenda às necessidades. Para esse tipo de ensino, é crucial um currículo adequado, que promova mudanças organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, incluindo tecnológicos. O currículo é a implementação, viabilizando as intenções expressas no projeto pedagógico. Existem diversas definições de currículo, princípios orientadores da prática, seleção e organização da cultura a serem proporcionadas aos estudantes (MARRA; ANDRADE, 2021).

A INCLUSÃO E SUA HISTÓRIA

A narrativa da integração no Brasil remonta ao desfecho do século XIX, quando surgiu a primeira instituição para indivíduos com problemas auditivos no Rio de Janeiro. Contudo, a inclusão social de cidadãos com limitações em outros setores da vida, como emprego, transporte e entretenimento, só foi debatida no país no final do século XX.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco crucial na batalha pela inclusão, ao reconhecer a equidade de todos perante a lei, sem qualquer forma de distinção, incluindo deficiências. A partir desse momento, diversas leis e políticas foram elaboradas para garantir a inclusão dos portadores de deficiência, como a Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91), que estipulou a reserva de postos de trabalho para pessoas com deficiência.

Em 1994, foi introduzida a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Indivíduos com Deficiência, que reconhece o direito dessas pessoas à igualdade de oportunidades e à plena fruição de seus direitos. O Brasil ratificou essa convenção em 2001.

No ano de 2008, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15), que estabeleceu diretrizes para a inclusão dos portadores de deficiência em todos os aspectos da vida, como educação, trabalho, transporte, cultura e esporte. Essa lei reconheceu a deficiência como um fenômeno sociocultural, e não apenas como uma limitação individual.

Nos últimos tempos, o Brasil tem progredido na integração social dos portadores de deficiência, embora ainda enfrente desafios consideráveis, como a falta de acessibilidade em diversos setores da sociedade, a discriminação e o preconceito. A inclusão é um processo contínuo e deve ser uma preocupação de todos os setores da sociedade, visando garantir que os portadores de deficiência desfrutem das mesmas oportunidades e direitos que os demais cidadãos.

O movimento de inclusão escolar no Brasil é uma iniciativa que busca garantir que todos os alunos tenham acesso à educação formal, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais e sociais. Seu objetivo é fomentar a equidade de oportunidades e a diversidade cultural e social no ambiente educacional.

A inclusão escolar no Brasil teve início nos anos 90, com a implementação de leis e políticas públicas que visavam assegurar o acesso à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entre essas legislações, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que determinou a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

A inclusão no Brasil é respaldada por legislações e documentos oficiais que advogam pela formulação e implementação de políticas públicas para capacitar professores na educação inclusiva, visando mitigar os efeitos da exclusão e atender à nova diretriz de educar todos sem distinção (ALMEIDA et al., 2007, p. 145).

Desde então, o governo brasileiro tem adotado uma série de medidas e iniciativas para garantir a inclusão escolar, como a instauração de salas de recursos multifuncionais, a capacitação de professores para atender alunos com necessidades educacionais especiais, e a provisão de transporte e alimentação adequados para estudantes com deficiências.

Apesar dos progressos, a inclusão escolar no Brasil enfrenta desafios, como a escassez de recursos financeiros e materiais apropriados, a falta de formação adequada para os professores, e a falta de conscientização da comunidade sobre a importância da inclusão escolar. No entanto, é crucial continuar trabalhando para assegurar que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças ou limitações.

A integração de alunos com necessidades especiais no ensino regular é um tema de grande relevância na área educacional. Essa prática consiste em inserir esses alunos em salas de aula convencionais, ao invés de segregá-los em ambientes especiais ou escolas exclusivas para pessoas com deficiência.

Dessa forma, a inclusão busca criar um ambiente educacional que ofereça a todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, a chance de aprender juntos, compartilhando vivências e contribuindo para o desenvolvimento mútuo. Ela também auxilia na promoção da igualdade de oportunidades e na luta contra a discriminação.

Para que a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular seja efetiva, é essencial que as escolas forneçam recursos e apoios específicos, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas, capacitação para professores e assistentes, e orientação de profissionais da saúde e assistência social. Além disso, é fundamental que a escola adote uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo entre todos os alunos.

Entretanto, Sousa e Tavares (2010, p. 07) afirmam que:

A estratégia de integração de estudantes com exigências especiais na rede convencional de educação transcende a mera presença física desses estudantes ao lado dos outros colegas, representando também a reavaliação de ideias e modelos dominantes, bem como a promoção do potencial desses indivíduos, respeitando suas distinções e atendendo a suas demandas.

É indispensável salientar que a integração de estudantes com exigências especiais no ensino convencional não é uma tarefa descomplicada e requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, incluindo docentes, funcionários, responsáveis e alunos.

Os responsáveis e familiares de crianças com necessidades educacionais especiais necessitam de orientações sobre a natureza e extensão da particularidade, assim como sobre os recursos e serviços disponíveis para o suporte, cuidado e instrução, e sobre o futuro reservado ao indivíduo com necessidades especiais (ARRUDA; ALMEIDA, 2014, p. 06).

Contudo, quando executada de maneira apropriada e com os recursos adequados, a integração pode ser vantajosa para todos os envolvidos, fomentando a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento social e educacional dos estudantes com exigências especiais.

A inclusão é um conceito fundamental que permeia diversas áreas da sociedade e que tem uma história marcada por lutas e conquistas significativas. Desde os primórdios da humanidade, a inclusão tem sido uma batalha constante em busca de igualdade, respeito e dignidade para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças.

Ao longo da história, diferentes movimentos sociais e grupos minoritários têm lutado arduamente por espaços de inclusão e reconhecimento. Um marco importante nesse contexto foi a luta pelos direitos civis, que

teve seu auge no século XX, com movimentos como o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, liderado por figuras como Martin Luther King Jr., que lutaram contra a segregação racial e pela igualdade de direitos para todos os cidadãos.

Na esfera da educação, a inclusão também desempenha um papel fundamental. A luta por uma educação inclusiva e de qualidade para todos os indivíduos, independentemente de suas necessidades especiais, tem sido uma bandeira levantada por educadores, pais e ativistas em todo o mundo. A implementação de políticas de inclusão educacional tem sido um desafio, mas também uma conquista importante na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

No mercado de trabalho, a inclusão também é um tema relevante. A luta por oportunidades iguais de emprego para todos, sem discriminação por gênero, raça, orientação sexual ou deficiência, tem sido uma pauta constante. A inclusão no ambiente de trabalho não apenas promove a diversidade, mas também contribui para a construção de equipes mais criativas, inovadoras e produtivas.

Além disso, a inclusão também se faz presente no campo da saúde, com a luta por um sistema de saúde acessível e inclusivo para todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica. A busca por políticas de saúde que garantam o acesso universal a serviços de qualidade é essencial para promover a inclusão e o bem-estar de toda a população. (SASSAKI, 1997).

No âmbito cultural, a inclusão também desempenha um papel importante. A valorização da diversidade cultural e o respeito às diferenças são fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural. A promoção de eventos culturais que celebrem a diversidade étnica, racial, religiosa e de gênero contribui para o fortalecimento do respeito mútuo e o combate à discriminação. (SALAMANCA citado por MANTOAN, 2003).

Em suma, a história da inclusão é marcada por lutas e conquistas significativas em diversas áreas da sociedade. A busca por uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária é um desafio constante que exige o engajamento de todos os cidadãos. Promover a inclusão em todas as esferas da vida social é essencial para construir um mundo mais humano, solidário e respeitoso com as diferenças.

É imprescindível substituir a avaliação escolar classificatória por um processo contínuo e formativo de todo o ensino e aprendizagem. A inclusão implica em práticas pedagógicas inovadoras visando ao sucesso de aprendizagem de todos os alunos (GLAT, 2009).

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas é um tema complexo e desafiador que exige uma abordagem multidimensional e sensível. O TEA é um distúrbio do desenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e comportamento dos indivíduos, e a inclusão desses alunos em ambientes escolares regulares é essencial para promover sua aprendizagem, desenvolvimento e integração social.

Nas escolas o papel da inclusão envolve a implementação de práticas educacionais e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses alunos, respeitando sua individualidade e promovendo seu pleno desenvolvimento. Isso requer a colaboração de profissionais da educação, familiares, terapeutas e demais envolvidos no processo educativo, a fim de garantir um ambiente acolhedor, inclusivo e favorável ao aprendizado de todos os alunos.

É fundamental que as escolas adotem uma abordagem inclusiva e centrada no aluno, considerando suas habilidades, interesses e desafios específicos. Isso envolve a adaptação do currículo escolar, a utilização de recursos educacionais diferenciados, a implementação de estratégias de ensino individualizadas e o oferecimento de apoio especializado, como o acompanhamento de profissionais de apoio e terapeutas.

Além disso, a formação e capacitação de professores e demais profissionais da educação são fundamentais para garantir uma prática pedagógica inclusiva e eficaz. Os educadores devem estar preparados para identificar as necessidades dos alunos com TEA, desenvolver planos de ensino adequados, promover a interação social e comunicativa, e criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a participação ativa e a inclusão de todos os alunos.

A promoção da inclusão de alunos com TEA nas escolas também requer o envolvimento e apoio da comunidade escolar, dos pais e responsáveis, e de profissionais de saúde e assistência social. A parceria entre todos os envolvidos no processo educativo é essencial para garantir o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo sua autonomia, autoestima e inclusão social.

É importante ressaltar que a inclusão de alunos com TEA nas escolas não beneficia apenas esses alunos, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade promove a empatia, o respeito às diferenças e o enriquecimento mútuo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e solidária.

Portanto, a inclusão de alunos com TEA nas escolas é um processo complexo que exige o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo. A promoção de práticas inclusivas, a formação de profissionais capacitados, o envolvimento da comunidade escolar e o respeito à individualidade de cada aluno são fundamentais para garantir uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. (MANTOAN, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na escola é um processo pelo qual a própria instituição se adapta e se transforma para integrar em suas classes regulares crianças e jovens com deficiência que buscam seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

De um modo geral, pode-se observar que nas escolas inclusivas as crianças vão conquistando espaço, abrindo novos caminhos, e quanto mais tempo passam nesse ambiente, melhor é o desempenho delas nos aspectos educacionais e sociais. Muitos pais já perceberam que essa é a melhor abordagem para seus filhos, pois assim eles aumentam sua adaptação na vida.

Quando a escola decide incluir todas as formas de deficiência, ela está demonstrando respeito pelas diferenças e pela sociedade, que confia e apoia uma educação que abrange a todos.

Frequentemente, quando nos deparamos com situações desafiadoras que parecem difíceis de resolver, é comum nos sentirmos incapazes. No entanto, é essencial compreender que cada aluno é único em sua maneira de agir, pensar e aprender. É fundamental que a educação seja transformada, pois uma das maiores barreiras que enfrentamos atualmente é a falta de desafios.

Diante do tema abordado sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os percalços enfrentados por indivíduos com essa condição, é fundamental refletir sobre a importância da inclusão e do acolhimento na sociedade e no ambiente educacional.

Os obstáculos e desafios enfrentados por pessoas com TEA são variados e complexos, impactando não apenas a própria individualidade, mas também suas interações sociais, seu desenvolvimento educacional e suas oportunidades de integração na comunidade. A falta de compreensão, a discriminação e a falta de recursos adequados são apenas algumas das barreiras que podem dificultar o progresso e o bem-estar dessas pessoas.

É fundamental destacar a necessidade de promover a conscientização e a educação sobre o TEA, visando a redução do estigma e o aumento da compreensão em relação a essa condição. A informação adequada e a sensibilização da sociedade são passos essenciais para a construção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor para indivíduos com TEA.

No contexto educacional, a inclusão de alunos com TEA requer não apenas a presença física, mas também a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, o fornecimento de recursos específicos e o apoio adequado para atender às necessidades individuais de cada aluno. A educação inclusiva não é apenas um direito, mas uma necessidade para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam capazes de desenvolver todo o seu potencial.

As legislações e diretrizes que orientam a inclusão de pessoas com TEA são fundamentais para garantir seus direitos e promover a igualdade de oportunidades. No entanto, é necessário ir além das leis e implementar ações efetivas que promovam a inclusão, a diversidade e o respeito pela individualidade de cada pessoa.

Em última análise, a superação dos percal-

ços relacionados ao TEA requer um esforço conjunto da sociedade, das instituições educacionais, dos profissionais da saúde, das famílias e dos próprios indivíduos com TEA. É preciso construir uma cultura de respeito, empatia e aceitação, que valorize a diversidade e promova a inclusão de todos, independentemente de suas diferenças. Somente assim poderemos criar um ambiente mais acolhedor e inclusivo para as pessoas com TEA, permitindo que alcancem seu pleno potencial e contribuam de forma significativa para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. Educação (UFSM), Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 327-342, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://legislacao.planalto.gov.br/ legisla/legislacao.nsf/viwTodos/509f2321d97cd2d203256b280052245a?OpenDocum ent&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed. Acesso em: 04 mar.2025.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: MJ/CC, 1991.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mar.2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em 03 mar.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, Eliza Martins; TAVARES, Helenice Maria. Acessibilidade da criança com deficiência física na escola. 2010. Disponível em: http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosn4v2/19-pedagogia.pdf. Acesso em: 05 mar.2025.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LEDA ROSÂNGELA SCHIAVOLIN

RESUMO
Este artigo busca analisar como o professor pode contribuir ativamente para a construção da autonomia das crianças, especialmente na fase da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa apoia-se em uma revisão bibliográfica que considera as contribuições de autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Maria Montessori, além de documentos legais e normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No decorrer do estudo, discute-se a importância de metodologias que favoreçam o protagonismo infantil, bem como de práticas de ensino que estimulem a curiosidade, a tomada de decisão e a autorregulação. Os resultados apontam que o desenvolvimento da autonomia não é apenas um fim em si, mas um instrumento para a formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de interagir de forma mais ativa e responsável em sociedade. Conclui-se que o professor desempenha um papel fundamental ao criar ambientes acolhedores, desafiadores e reflexivos, promovendo o engajamento da criança em seu próprio processo de aprendizagem. Além disso, ressalta-se que a autonomia desenvolvida em sala de aula pode extrapolar o ambiente escolar, impactando positivamente as relações familiares e comunitárias. Crianças que são incentivadas a pensar por conta própria, formular hipóteses e buscar soluções criativas tendem a demonstrar maior segurança emocional e flexibilidade para lidar com situações imprevistas. Essa dimensão extrapola os limites de uma formação meramente acadêmica, abrangendo valores como solidariedade, empatia e responsabilidade coletiva, princípios essenciais para a convivência em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Educação Infantil; Papel do Professor; Protagonismo Infantil; BNCC

INTRODUÇÃO

A construção da autonomia na infância é um processo que ultrapassa a simples aquisição de competências acadêmicas, abrangendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e éticas que permitem à criança posicionar-se de forma ativa no mundo. Nesse contexto, o professor atua como mediador, orientador e facilitador, criando situações de aprendizagem que incentivem as crianças a tomar decisões, resolver conflitos e expressar seus interesses. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996), é dever da escola promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e para o trabalho. Tal responsabilidade requer práticas pedagógicas que valorizem a iniciativa e o protagonismo infantil.

Grandes educadores dedicaram-se ao estudo de como a criança constrói a sua autonomia. Piaget (1976), por exemplo, enfatiza o papel do desequilíbrio cognitivo como motor de novas aprendizagens, sugerindo que o professor deve propor atividades que desafiem o aluno na medida certa. Vygotsky (1978), por sua vez, aponta a importância da interação social e da mediação adulta para a interiorização de conceitos, o que também se reflete na elaboração de atividades colaborativas que promovam a troca de ideias entre pares. Já Montessori (1967) destaca a relevância de um ambiente preparado, no qual o mobiliário e os materiais estejam organizados para que a criança possa escolher livremente suas tarefas, desenvolvendo independência e senso de responsabilidade.

O presente artigo tem como objetivo analisar o papel do professor na construção da autonomia da criança, discutindo abordagens teóricas e práticas pedagógicas que possam nortear a ação docente. Tomamos como base uma pesquisa bibliográfica e exploratória, considerando a legislação educacional brasileira e estudos acadêmicos que discutem a autonomia na perspectiva da Educação Infantil e das séries iniciais. A partir desses fundamentos, propõe-se uma reflexão sobre o dia a dia escolar, apontando caminhos para a implementação de uma prática docente que estimule a descoberta,

a cooperação e o pensamento crítico. Espera-se, dessa forma, contribuir para a valorização do protagonismo infantil como eixo fundamental na formação de crianças mais autônomas, criativas e solidárias.

É importante destacar que a autonomia infantil não pode ser construída de forma isolada, dependendo também do envolvimento de diferentes agentes, como a família e a comunidade local. A escola, portanto, funciona como um espaço privilegiado de articulação dessas parcerias, permitindo que as ações do professor sejam reforçadas ou até mesmo ampliadas em outros contextos. Desse modo, quando há consonância entre o que se vivencia na instituição de ensino e o que se pratica em casa, o processo de fortalecimento da autonomia ganha consistência e continuidade, evidenciando a importância de uma rede de apoio que trabalhe em prol do desenvolvimento integral da criança.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção, apresenta-se o referencial teórico que embasa a discussão sobre a construção da autonomia infantil e descrevem-se os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Em seguida, discutem-se os principais achados acerca das práticas pedagógicas que favorecem a autonomia, relacionando-as às concepções de autores clássicos e às diretrizes educacionais brasileiras.

Cabe salientar também que o debate em torno da autonomia está fortemente relacionado à democratização das relações educativas, na medida em que possibilita à criança participar ativamente de decisões que afetam o seu cotidiano escolar. O desenvolvimento dessas habilidades reflete valores democráticos, pois o exercício da escolha e da responsabilidade por suas consequências promove uma cultura de respeito, diálogo e cooperação. Paralelamente, essa perspectiva exige uma reflexão contínua das instituições sobre suas práticas avaliativas, de modo a enfatizar processos em detrimento de resultados imediatistas, promovendo uma educação centrada na formação integral do aluno.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica sobre a autonomia também se expande para além dos clássicos da Psicologia e da Pedagogia, envolvendo reflexões trazidas por autores que analisam a questão da infância numa perspectiva histórica e cultural. Dessa forma, compreende-se que a maneira como a autonomia é compreendida e estimulada em sala de aula varia conforme o contexto social e as políticas educacionais em vigor. Estudos comparados entre diferentes países indicam que culturas que valorizam a participação infantil em processos decisórios tendem a apresentar crianças mais engajadas e confiantes em sua capacidade de aprender e contribuir para a vida coletiva.

CONCEITO DE AUTONOMIA NA INFÂNCIA

O conceito de autonomia, no âmbito educacional, está relacionado à capacidade de a criança tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades proporcionais à sua faixa etária (PIAGET, 1976). Não se trata de um estado que a criança atinge de uma vez por todas, mas de um processo gradual que envolve a aquisição de autoconfiança, autorregulação e consciência das consequências de suas escolhas. Para Vygotsky (1978), o desenvolvimento da autonomia também está ligado à interação social, pois a criança aprende a partir de trocas com os colegas e com adultos que atuam como mediadores, ampliando sua “zona de desenvolvimento proximal”.

Ainda que cada autor enfoque aspectos específicos, há um consenso de que a criança não é um ser passivo no processo educativo, mas constrói ativamente seus esquemas mentais e sua compreensão do mundo. Nesse sentido, Montessori (1967) alerta para a importância de preparar o ambiente escolar de modo que a criança possa exercer livre escolha, respeitando os limites estabelecidos e desenvolvendo autorresponsabilidade a partir de tentativas e erros. Assim, o professor deve ser um “observador atento”, que intervém no momento oportuno para orientar, mas evita a superproteção ou a imposição de soluções prontas.

A fundamentação teórica sobre a autonomia também se expande para além dos clássicos da Psicologia e da Pedagogia, envolvendo reflexões trazidas por autores que analisam a questão da infância numa perspectiva histó-

rica e cultural. Dessa forma, compreende-se que a maneira como a autonomia é compreendida e estimulada em sala de aula varia conforme o contexto social e as políticas educacionais em vigor. Estudos comparados entre diferentes países indicam que culturas que valorizam a participação infantil em processos decisórios tendem a apresentar crianças mais engajadas e confiantes em sua capacidade de aprender e contribuir para a vida coletiva.

Em complemento às definições já apresentadas, alguns teóricos contemporâneos pontuam que a autonomia infantil envolve também a habilidade de planejar objetivos e metas pessoais, mesmo que simples, e de avaliar criticamente suas próprias ações. Assim, a autonomia não se limita ao cumprimento de tarefas de forma independente, mas engloba a consciência sobre o porquê e o como realizar essas tarefas, estimulando a criança a refletir sobre suas escolhas e a reconhecer que é parte ativa na construção de seu próprio conhecimento. Essa visão reforça a ideia de que a autonomia é um processo dinâmico, sujeito a avanços e retrocessos, e profundamente marcado pelas interações sociais.

PAPÉIS E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

O professor que almeja desenvolver a autonomia infantil precisa atuar simultaneamente como facilitador e mediador. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a prática docente deve favorecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, oportunizando situações em que as crianças possam investigar, levantar hipóteses e formular explicações sobre o mundo. Dessa forma, a autoridade do professor não se manifesta apenas no controle disciplinar, mas na capacidade de promover um ambiente que estimule a participação ativa dos alunos, despertando neles o desejo de aprender.

A pesquisa de Rego (2003) aponta que a mediação docente eficaz requer empatia, escuta atenta e flexibilidade. O professor, ao se aproximar das crianças com genuíno interesse em suas ideias, contribui para o fortalecimento de sua autoestima e para a aceitação do erro como parte natural do processo de aprendizagem. Esse olhar também se reflete no planejamento de atividades em grupo, nas quais as crianças possam colaborar, trocar opiniões e encontrar soluções coletivas para os desafios propostos.

METODOLOGIA

Este artigo foi elaborado a partir de uma **pesquisa bibliográfica e exploratória**, cujo objetivo principal foi analisar estudos que discutem a autonomia na infância, considerando, sobretudo, o papel do professor. O percurso metodológico abrangeu:

Levantamento de literatura: Pesquisa em livros, artigos científicos e documentos oficiais, com foco em autores clássicos (Piaget, Vygotsky, Montessori) e estudos brasileiros contemporâneos sobre educação infantil (Rego, Oliveira, Brasil – BNCC).

Critérios de inclusão: Textos que abordassem a relação entre professor e desenvolvimento da autonomia, publicados preferencialmente nos últimos 20 anos, sem deixar de considerar obras de referência anteriores, como Montessori (1967) e Piaget (1976).

Análise de conteúdo: Os textos selecionados foram submetidos a uma leitura analítica, buscando-se identificar convergências entre as teorias e as práticas propostas para o contexto escolar.

Não se realizou coleta de dados empíricos ou entrevistas, pois a natureza do estudo é essencialmente teórica, voltada à compreensão dos princípios que alicerçam a formação de crianças autônomas.

Além dos critérios mencionados, buscou-se também analisar como diferentes abordagens teóricas dialogam com a realidade brasileira, em especial quanto aos desafios estruturais enfrentados por muitas escolas públicas. Dessa forma, ao longo da revisão de literatura, valorizou-se a inclusão de estudos de caso que apresentassem experiências bem-sucedidas de formação para a autonomia em contextos de vulnerabilidade social. Tais investigações evidenciam que, mesmo em circunstâncias adversas, o trabalho consistente do professor, aliado à participação ativa das famílias, pode transformar o ambiente escolar em um espaço de construção de autonomia e emancipação.

Além dos critérios mencionados, buscou-se também analisar como diferentes abor-

dagens teóricas dialogam com a realidade brasileira, em especial quanto aos desafios estruturais enfrentados por muitas escolas públicas. Dessa forma, ao longo da revisão de literatura, valorizou-se a inclusão de estudos de caso que apresentassem experiências bem-sucedidas de formação para a autonomia em contextos de vulnerabilidade social. Tais investigações evidenciam que, mesmo em circunstâncias adversas, o trabalho consistente do professor, aliado à participação ativa das famílias, pode transformar o ambiente escolar em um espaço de construção de autonomia e emancipação.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEM A AUTONOMIA

CRIAÇÃO DE AMBIENTES DESAFIADORES E SEGUROS

Para que a criança seja encorajada a agir de forma autônoma, é fundamental que o ambiente escolar seja preparado de modo a oferecer liberdade com responsabilidade (MONTESSORI, 1967). Isso implica dispor materiais e recursos ao alcance das crianças, promover cantos temáticos ou estações de aprendizagem e assegurar condições de segurança física e afetiva. Ao manusear objetos, resolver pequenos conflitos e assumir pequenas tarefas (como servir-se à mesa ou organizar materiais), a criança exercita habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais que contribuem para sua independência.

VALORIZAÇÃO DO ERRO E ESTÍMULO À AUTORREGULAÇÃO

Piaget (1976) ressalta que o erro é parte integrante do processo de aprendizagem, pois é por meio do desequilíbrio cognitivo que a criança busca novas informações e reorganiza seus esquemas de pensamento. Desse modo, as práticas pedagógicas inclusivas devem evitar punições excessivas e, em vez disso, orientar as crianças a refletir sobre o que deu errado e como podem agir de forma diferente. Nessa perspectiva, o professor orienta, mas não impõe respostas, permitindo que as próprias crianças encontrem caminhos para superar seus desafios.

Sob essa perspectiva, o erro passa a ser visto não como falha, mas como informação valiosa que direciona a próxima tentativa. O professor pode, por exemplo, promover momentos de reflexão coletiva, em que as crianças compartilham o que aprenderam a partir de determinada tentativa frustrada, entendendo que a aprendizagem envolve um percurso repleto de experimentação. Esse exercício de pensar sobre o próprio erro também contribui para a autorregulação emocional, pois a criança começa a perceber que errar faz parte do processo, reduzindo assim sentimentos de vergonha ou frustração extrema.

INCENTIVO À COLABORAÇÃO E AO DIÁLOGO

A interação com os pares desempenha um papel essencial na construção da autonomia (VYGOTSKY, 1978). Quando as crianças participam de atividades cooperativas — como projetos de investigação, jogos de tabuleiro, dramatizações ou construção de painéis coletivos —, aprendem a ouvir opiniões diferentes e a articular argumentos para defender suas ideias. O professor, ao planejar tarefas em grupo, amplia as oportunidades de desenvolvimento da linguagem, do respeito mútuo e da capacidade de negociar conflitos. Esse ambiente colaborativo reforça a autonomia na medida em que cada criança encontra espaço para se expressar, mas também precisa se adaptar às regras e à perspectiva dos colegas.

É válido salientar que a prática colaborativa não se restringe a trabalhos de grupo em sala de aula. Ela pode envolver projetos que integrem a escola e a comunidade, como feiras culturais, hortas coletivas ou campanhas solidárias, nos quais as crianças assumam diferentes funções, desde a organização até a execução das atividades. Essas experiências práticas tendem a reforçar a autonomia, pois exigem gestão de tempo, divisão de tarefas e negociação de papéis, habilidades que se tornam cada vez mais necessárias em uma sociedade dinâmica e plural.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Para exercer esse papel mediador, o professor precisa investir em sua própria formação, seja por meio de cursos de especialização, leituras, participação em grupos de estudo ou trocas com colegas (REGO, 2003). A autorreflexão sobre a prática permite ao

docente identificar estratégias que funcionam melhor em sua turma, ajustando o planejamento quando necessário. Além disso, manter um registro sistemático de observações das crianças ajuda a acompanhar seu progresso e a oferecer intervenções mais efetivas em prol de sua autonomia.

Nessa perspectiva, a formação continuada deve contemplar não apenas conteúdos teóricos, mas também a possibilidade de o professor vivenciar metodologias ativas, trocando experiências com colegas e participando de oficinas práticas. Ao experimentar na própria pele atividades que estimulam a autonomia, o docente se apropria de ferramentas que poderá adaptar à sua realidade escolar. Além disso, a manutenção de grupos de estudo ou comunidades de prática sustenta uma cultura de aprendizagem profissional permanente, na qual os educadores desenvolvem um senso de responsabilidade coletiva pela melhoria do ensino e pela promoção da autonomia infantil.

DISCUSSÃO

A análise das práticas pedagógicas que favorecem a autonomia revela uma convergência entre as ideias de Piaget, Vygotsky, Montessori e as orientações da BNCC. Todas enfatizam o papel ativo da criança no processo de aprendizagem, a relevância das interações sociais e a importância de o professor criar oportunidades para a expressão de ideias e descobertas. No entanto, esses princípios ainda encontram desafios na realidade escolar brasileira.

Em diversas instituições, há falta de recursos materiais e espaço adequado, bem como turmas superlotadas que dificultam o acompanhamento individualizado. Além disso, muitos professores lidam com pressões relacionadas a resultados imediatos, currículos extensos e avaliações padronizadas, o que pode ofuscar a perspectiva de investir na formação de sujeitos autônomos. Apesar dessas dificuldades, experiências bem- sucedidas demonstram que é possível equilibrar o cumprimento de conteúdos curriculares com propostas pedagógicas que encorajem a curiosidade, a colaboração e a responsabilização da criança por suas escolhas.

Vale ressaltar que a consolidação de práticas pedagógicas autônomas também depende do engajamento político das escolas e dos educadores, na busca por políticas públicas e investimentos que garantam condições mais equitativas de aprendizagem. A falta de recursos e de formação específica não pode ser encarada como um obstáculo intransponível, mas sim como um alerta para a urgência de se repensar prioridades e formas de financiamento educacional. Assim, ao defender a autonomia como um princípio educativo, defende-se igualmente uma visão de escola como espaço de transformação social, onde o desenvolvimento integral de cada criança ganha centralidade.

CONCLUSÃO

A construção da autonomia na infância é um processo de vital importância para a formação integral do indivíduo, pois implica a capacidade de pensar criticamente, de gerir emoções e de atuar de forma responsável na sociedade. O professor, nesse cenário, assume um papel de destaque ao criar as condições para que as crianças se envolvam em tarefas desafiadoras, tomem decisões e avaliem as consequências de suas ações, sem deixar de oferecer suporte quando necessário.

As contribuições de Piaget, Vygotsky e Montessori, aliadas às diretrizes da BNCC, orientam o professor a assumir uma postura dialógica e investigativa, estimulando o protagonismo e o engajamento ativos das crianças. Ao mesmo tempo, identificamos que barreiras estruturais e culturais ainda restringem o pleno desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à autonomia. Portanto, recomenda-se o fortalecimento da formação docente contínua, a adequação dos ambientes escolares e o incentivo ao trabalho colaborativo, envolvendo pais, gestores e a comunidade.

Desse modo, conclui-se que a busca pela autonomia infantil não deve ser vista como mais uma exigência curricular, mas como um princípio que atravessa toda a prática educativa. Ao fomentar a liberdade com responsabilidade, a escuta ativa e a valorização das iniciativas infantis, o professor contribui para a formação de crianças confiantes, criativas e preparadas para enfrentar desafios futuros, tanto na escola quanto na vida em sociedade.

Por fim, cabe sublinhar que a autonomia não se esgota nos anos iniciais da escolarização, mas se desdobra ao longo de toda a trajetória educativa. As bases sólidas construídas na primeira infância, porém, são fundamentais para que o indivíduo desenvolva, posteriormente, espírito crítico e capacidade de adaptação a diferentes contextos. A figura do professor, assim, permanece como um referencial ético e intelectual, cuja ação consciente e planejada pode impulsionar gerações de crianças a se tornarem cidadãos plenos, responsáveis e engajados na construção de uma sociedade mais justa. O desafio que se apresenta, portanto, é o de articular a teoria com a prática, fomentando uma cultura escolar que valorize o protagonismo infantil em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jan. 2025.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB (Lei n. 9.394/1996). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

MONTESSORI, M. *A criança*. 4. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1967.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

RESUMO
O presente trabalho visa pesquisar a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças no contexto escolar e ainda analisar de que forma a ludicidade está inserida no processo de ensino-aprendizagem de alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O estudo traz também uma abordagem histórica de como jogos e brincadeiras se manifestam como uma estratégia presente nas ações educacionais ilustrando a brincadeira como uma ação intrínseca a vida infantil, por isso tornando ser um instrumento eficiente para ser utilizado no processo educacional da criança, aborda o tema principal sobre conceitos de ludicidade de estudiosos que defendem este novo prazer lúdico como instrumentos que podem ser contextualizados e que influenciam no desenvolvimento cognitivo e social dos educandos, agindo de forma dinâmica na relação de educandos e educadores no processo de ensino e aprendizagem. As atitudes lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos que consolidem novas oportunidades de interpretação representação do real. Estas mesmas atividades permitem também, às crianças, o encontro com seus pares. No grupo realizam descobertas significativas que irão favorecer o seu desenvolvimento integralmente.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Desenvolvimento. Crianças.

ABSTRACT
This study aims to investigate the importance of the play in the development of children in the school context and examining how the playfulness is part of the teaching-learning process of students from kindergarten and elementary school. The study also provides a historical perspective of how games and activities are manifested as a present strategy in educational activities illustrating the play as an intrinsic action child life, so becoming to be an effective tool to be used in the education of the child process, It addresses the main theme on concepts of playfulness scholars who advocate this new playful pleasure as instruments that can be contextualized and that influence the cognitive and social development of the students, acting dynamically on students relationship and educators in the process of teaching and learning. The playful attitudes enable children creatively reelaborem feelings and knowledge to consolidate new opportunities for interpretation actual representation. These same activities also allow to children, meeting with their peers. In the group perform significant discoveries that will favor their development fully.
KEYWORD: Ludic. Development. Children.

INTRODUÇÃO

O tema proposto neste trabalho vem proporcionar através dos jogos e brincadeiras que é possível contribuir para um processo de aprendizagem facilitador no desenvolvimento psicomotor da criança. Estudos e pesquisas revelam que as atividades incluindo o lúdico como eixo norteador da educação infantil, vêm transformando o desempenho no campo educacional como prática psicopedagógica institucional.

No que diz respeito ao tema sugerido é de fundamental importância ter as práticas lúdicas como objetos permanentes de estudo e implementação, para que além de se resgatar valores culturais possa ampliar a capacidade de criação e articulação com uma proposta que valorize a educação em todos seus aspectos. Mas para que se atinja os objetivos que permeiam as práticas lúdicas, é preciso um comprometimento em conjunto da equipe que faz parte da Instituição como professor, coordenadores, diretores dentre outros em trabalhar com seriedade, explorando novas possibilidades a fim de produzir um ensino significativo de qualidade para a vida de seus alunos. Portanto o objetivo é pesquisar a eficácia da utilização da ludopedagogia na motivação da aprendizagem. Analisar as principais dificuldades encontradas pelos professores em relação ao brincar e educar, investigar a utilização das brincadeiras no processo de aprendizagem

na educação.
No primeiro capítulo será abordado o lúdico em seus aspectos psicológicos e o jogo simbólico e sua relação com a aprendizagem da criança trazendo a contribuição de pensadores como ÁRIES (1981) e psicólogos contemporâneos como Piaget, Wallon e Vygostsky.
O segundo capítulo traz como tema a Importância do Jogo no Processo Ensino Aprendizagem que alia as atividades lúdicas ao processo de ensino aprendizagem podendo ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno, um exemplo de atividade que desperta e muito o interesse do aluno é o jogo. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter o seu equilíbrio com seu mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar.
Os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, porque através da manipulação de materiais variados, ela poderá reinventar coisas, reconstruir objetos. Os jogos são uma ótima proposta pedagógica na sala de aula, porque proporcionam a relação entre parceiros e grupos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante os jogos a criança estabelece decisões regras com seus adversários e reexamina seus conceitos.
Por fim no terceiro capítulo O Lúdico como Facilitador da Aprendizagem onde diz que o brincar é vital para o desenvolvimento do corpo e da mente. Nele se reconhece um meio de proporcionar educação integral, em situações naturais de aprendizagem que geram forte interesse em aprender e garantem prazer, viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo nas crianças a motivação intrínseca necessária para uma boa aprendizagem, até convertê-las em adultos maduros, com grande imaginação e autoconfiança, mesmo aqueles que apresentam alguma dificuldade na sua aprendizagem ou na aquisição do conhecimento.
Damos ênfase às metodologias que se alicerçam no "brincar", no facilitar as coisas do aprender através do jogo, da brincadeira, da fantasia, do encantamento. A arte-magia do ensinar-aprender (ROJAS,1997), permite que o outro construa por meio da alegria e do prazer de querer fazer. Os jogos e as brincadeiras estão presentes em todas as fazes da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência. De alguma forma o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade aflore.

CAPÍTULO I
O LÚDICO EM SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS E PSICOLÓGICOS

As brincadeiras e os divertimentos ocupavam um lugar em destaque nas sociedades antigas de acordo com ÁRIES (1981). Essa situação, porém, ocorria de forma contraditória, pois, se de um lado, todos os jogos eram admitidos sem reserva nem discriminação pela grande maioria, de outro, e ao mesmo tempo, uma minoria poderosa e culta de moralistas rigorosos os condenava. Segundo ÁRIES (1981), ao longo dos séculos XVII E XVIII adotou-se uma atitude moderna em relação aos jogos, diferentemente do que ocorria até então, e isso se deu a partir do surgimento do sentimento de infância.
Com a preocupação de educar e moralizar a criança, foram proibidos os jogos classificados como maus e recomendados aqueles classificados como bons. Todavia, foi a partir do século XIX que o jogo do ponto de vista científico passa a ser alvo de estudos psicólogos, psicanalistas, e pedagogos em geral, surgindo a partir daí um rol de teorias para tentar explicar seu significado.
Alguns autores sustentam que o jogo servia para a recreação, outros apontavam o jogo como atividade para descansar e para restabelecer as energias consumidas nas atividades sérias ou úteis.
Psicólogos como Piaget, Wallon e Vigotsky também deram destaque ao brincar da criança atribuindo-lhe papel decisivo na evolução dos processos de desenvolvimento humano (maturação e aprendizagem). Embora esses teóricos apresentem diferenças significativas nos enfoques relacionados ao jogo e ludicidade, eles contribuíram para a construção de uma teoria lúdica infantil.

O JOGO SIMBÓLICO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Quando vemos uma criança brincando de

"faz de conta", as representações que ela desenvolve não deixam dúvida do significado que os objetos assumem dentro do contexto dessa brincadeira. É como se estivéssemos em um teatro onde os papéis são improvisados.

Segundo BOMTEMPO (Apud KISHIMOTO,1999 pág. 58) Esse tipo de jogo pode receber várias denominações como jogo imaginativo, jogo de "faz de conta", jogo de papéis, os termos simbólicos para utilizados para representar a ação são sinônimos.

O jogo simbólico individual da criança pode, também de acordo com a ocasião transformar-se em coletivo com a presença de vários participantes. A maior parte dos jogos simbólicos implica atos que podem ter sido derivados anteriormente dos jogos de exercício ocorridos no período sensório motor.

Para VIGOSTSKY (1989), a simbolização através dos objetos funciona como pré-condição para o aparecimento dos jogos de papéis propriamente dito. Assim, a interpretação da criança às ações que o adulto realiza em seu cotidiano é uma forma original de simbolização. O brincar tem origem em situações imaginárias criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados com a função de reduzir a tensão e ao mesmo tempo construir uma maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real.

Analisar o jogo simbólico da criança quanto ao conteúdo permite – nos perceber o que ela está aprendendo na mais tenra idade, os padrões dominantes no meio ao qual está inserida. Assim, as atividades que as crianças realizam em cada contexto para se divertir retratam de certa forma a cultura lúdica do seu contexto- social.

Por meio das atividades lúdicas a criança vai construindo seu vocabulário linguístico e psicomotor. São nestas atividades que a criança consegue ser espontânea e criativa.

CAPÍTULO II

A IMPORTÂNCIA DO JOGO E DA BRINCADEIRA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A ludopedagogia, por contar com a contribuição de várias áreas do conhecimento, Psicologia, Sociologia, Antropologia, e outros, assume o papel de desmistificadora do fracasso escolar, entendendo o erro apresentado pelo indivíduo no processo de construção do seu conhecimento (Piaget), a as interações (Vygotsky), como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Apresenta assim, uma perspectiva diferenciada daquelas que há muito permeia a mente de muitos professores.

O educador assume papel relevante na abordagem e solução dos problemas de aprendizagem. Não procura culpados e não age com indulgência. De acordo com Bossa (2000, p. 14), "é comum, na literatura, os professores serem acusados de se sentarem de sua culpa e responsabilizar o aluno ou sua família pelos problemas de aprendizagem", mas há um processo a ser visto, às vezes, os métodos de ensino têm que ser mudados, o afeto, o amor, a atenção, isto tudo influi muito na questão. Nesse caso, o professor procura avaliar a situação da forma mais eficiente e proveitosa.

A brincadeira, seja ela qual for, é algo de sumo importância na infância. Pelos pais, ela deve ser vista não apenas como um momento de entretenimento e lazer de seus filhos, mas também como uma oportunidade de desenvolver nas crianças hábitos e atitudes que os façam amadurecer se tornando responsáveis.

Aliar as atividades lúdicas ao processo de ensino aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno, um exemplo de atividade que desperta e muito o interesse do aluno é o jogo. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Para manter o seu equilíbrio com seu mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar.

Os jogos tornam-se mais significativos à medida que a criança se desenvolve, porque através da manipulação de materiais variados, ela poderá reinventar coisas, reconstruir objetos, é uma ótima proposta pedagógica na sala de aula, porque proporcionam a relação entre parceiros e grupos, o que é um fator de avanço cognitivo, pois durante os jogos a criança estabelece decisões e resolução de conflitos.

Depois da necessidade de afeto e de ser aceita, nenhuma outra é tão intensa, na criança, como a necessidade da brincadeira e do jogo. Através dele desenvolvem-se a

espontaneidade, a inteligência, a linguagem, a coordenação, o autocontrole, o prazer de realizar algo, a autoconfiança. É a via para a criança experimentar, organizar suas experiências, estruturar a inteligência para construir, aos poucos, a sua personalidade.
O jogo para criança é, antes de tudo, uma brincadeira. Mas é, também, uma atividade séria onde o faz-de-conta, as estruturas ilusórias e a alegria têm uma importância considerável. O surgimento do verdadeiro comportamento lúdico está ligado ao despertar da personalidade. A busca da autoafirmação manifesta-se nos jogos sob duas formas: o apelo do mais velho, considerado como motor essencial da infância, e o amor à ordem, à regra, levado até ao formalismo.
Durante os jogos, a criança experimenta um sentimento de grande prazer ante o descobrimento do novo e suas possibilidades de invenção. Os jogos passam a ter significados positivos e de grande utilidade quando o professor proporciona um trabalho coletivo, de cooperação, de comunicação e socialização. Os jogos em grupo são uma forma de atividade muito indicada para estimular a atividade construtivista da criança e a sua vida social.
Os professores precisam pensar os jogos, ajudando as crianças melhor escolhê-los, modificá-los e mesmo inventar novos jogos. É importante também durante o jogo a intenção social da criança entre seus colegas para poder construir sua lógica, seus valores sociais e morais. As crianças aprendem com mais facilidade através de jogos em grupos do que em muitas atividades sistematizadas e mecânicas.
A competição no jogo é um ponto importante, porque estimula na criança o desejo de melhorar e posteriormente conseguir a vitória através de seus conhecimentos e habilidades. Os jogos em grupos exigem identificação do aluno com o grupo, geram direitos e deveres, o ensinado a conviver e a participar mantendo sua individualidade.
É importante também que durante os jogos as crianças tenham oportunidade de construir suas próprias regras. Segundo Piaget (1978, p. 29) "os jogos de regras são: atividade lúdica do ser socializado". Ou seja, através dos jogos de regras, a criança assimila a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis morais.
De acordo com VYGOTSKY (1991, p. 122):

É na atividade de jogo que a criança desenvolve o seu conhecimento do muno adulto e é também nela que surgem os primeiros sinais de uma capacidade especificamente humana, a capacidade de imaginar (...). Brincando a criança cria situações fictícias, transformando com algumas ações o significado de alguns objetos.

Nos estudos de Vygotsky ele afirmou que não existem brincadeiras sem regras, partindo do princípio de que os pequenos se envolvem nas atividades de faz-de-conta para entender o mundo em que vive. Para isso, usam a imaginação. Quando finge que está dirigindo um carro, a criança procura seguir regras de conduta social e de convivência. É uma forma de expandir sua compreensão sobre o mundo. Enfim, através da brincadeira e do jogo, a criança aprende a lidar com o mundo, formando sua personalidade, vivenciando sentimentos como amor e medo. No jogo a criança se coloca em movimento num universo simbólico, projetando-se no mundo ao seu redor.
Os jogos favorecem a alta expressão, desenvolvem a capacidade física, favorecem a aprendizagem, oferecem atividades físicas prazerosas. Na antiguidade, as crianças brincavam de cantigas de roda, amarelinha, queimadas e outras tantas brincadeiras da idade da inocência.
A brincadeira deve ser vista como uma forma lúdica e prazerosa de desenvolver e criar respostas em nossas vidas. Ao brincar a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para exploração livres. Em situações de brincadeiras a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência. O saber fazer é enriquecido com a parceria dos adultos.

CAPÍTULO III
O LÚDICO E A EDUCAÇÃO

A Criança, jogo e brincadeira estão intrinsecamente interligados, no entanto, o nosso sistema escolar não percebe essa interligação e cerceia a criança das suas necessidades de movimento, expressão e de constru-

ção de seu conhecimento a partir do seu próprio corpo.
Apesar de estar inserida neste meio, a escola precisa perceber a criança como um ser em constante desenvolvimento. O clima de seriedade e de repressão estabelecido por tal instituição, não chega a intimidar totalmente as crianças, pois estas encontram sempre um jeito de fazer o que mais gostam, que é brincar. Esse brincar se manifesta das mais variadas formas, até mesmo, sob a forma de brigas e intrigas aparentes.
A ação de educar não pode restringir-se à simples preocupação com as estruturas mentais, mas também com a expressão do corpo em sua totalidade. Se educar é libertar, então, os processos que regem esta ação educativa devem fornecer subsídios para que tal ideia se concretize. A intervenção psicopedagógica introduziu uma contribuição mais rica no enfoque da Pedagogia. O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos etc.
O processo de aprendizagem, bem como suas dificuldades, deixa de focalizar somente o aluno e o professor isoladamente e passa a ser visto como um processo de interações entre ambas as partes com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo.
Parece estranho a muitas pessoas admitirem o lúdico como um recurso didático para uma aprendizagem mais eficaz. O brincar é uma forma de expressão da criança, colocada para fora do seu corpo e dos pensamentos. Ao contrário das disciplinas curriculares do ensino fundamental, que introduz os pensamentos abstratamente para dentro do ser.
O tema "lúdico como instrumento facilitador na aprendizagem da educação infantil" surgiu por acharmos que a metodologia de ensino utilizada pelos professores ditos tradicionais vem causando grandes dificuldades de aprendizagem por parte das crianças.
Através do lúdico, a criança pode aprender brincando, ou seja, fazendo relação dos conteúdos programáticos com os jogos e as brincadeiras, deixando para trás o método tradicional de ensino, a não utilização da lousa e do giz em sala de aula e aprendendo os conteúdos das disciplinas numa forma mais prazerosa e divertida.
O lúdico é subjetivo, permitindo-se assim, fazer relação com o processo de ensino aprendizagem. Pois, o prazer pelas brincadeiras está presente em todos nós, independente de raça, cor ou religião.
Algumas disciplinas, como a matemática, por exemplo, não sejam tão amadas quanto às brincadeiras pelas crianças na idade escolar, porém, as disciplinas se fazem presente, tornando-se um obstáculo a ser vencido, pois, devemos amar as dificuldades para vencê-las. O lúdico dentro do processo educativo pode construir-se numa atividade muito rica, na medida em que professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se, podendo atuar na escola, de forma a promover a interdisciplinaridade, entre as disciplinas para introduzir seus conceitos, assim, haveria um incentivo à aprendizagem de determinado conteúdo, como por exemplo, desenvolver a noção de números na criança, neste caso o professor ensina aos seus alunos uma brincadeira que trate desse assunto.
As brincadeiras nas escolas não são utilizadas com fins pedagógico sendo apenas um passatempo ou para preencher o tempo antes de bater o sinal para a saída, não a articulando às outras disciplinas. O professor pode utilizar o lúdico tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.
A aprendizagem através do lúdico deve ser considerada do ponto de vista das crianças, propondo a compreensão dos conteúdos a partir da reconstrução que ela realiza. A aprendizagem é assegurada através da estruturação cognitiva dos conhecimentos prévios que as crianças constroem quando elaboram seus novos conhecimentos.
O professor não é um transmissor de conhecimentos e sim um ser que pode mediar a qualquer momento a aprendizagem de seus alunos, fazendo da escola um ambiente propício para a relação professor-aluno ser mais criativa.
Paulo Freire diz:

Que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua pró-

pria produção ou a sua construção. (2001, p.52).

Criar em sala de aula situações onde o aluno possa fazer indagações, permitindo-se assim construir o seu conhecimento. Ser um ser crítico, aberto a sugestões, valorizando também o ponto de vista de seus alunos e não somente o seu próprio.
Quando o professor deixar de lado a sua posição de detentor do saber considerando seus alunos como "receptores" desse saber e passar a construir o conhecimento junto com os alunos, numa relação de interação e trocas de conhecimentos, certamente o ensino terá mais qualidade, porque o indivíduo é considerado como um ser social, capaz de desenvolver-se dentro de uma sociedade numa relação de troca.
Na criança, em sua fase de desenvolvimento é muito fácil perceber a presença o egocentrismo, por exemplo, é muito difícil a criança aceitar a regra do "outro", construindo-a a sua própria regra. Em um jogo, de regras, esta não é capaz de aceitar as regras já existentes, seguindo as suas próprias.
Segundo Piaget:

Cada uma segue as suas próprias, sem parecer sentir necessidade de regular as diferentes condutas a partir de uma referência única. (1978, p.15).

Durante o período da Educação Infantil é que a criança começa a realizar atividades que envolvam a brincadeira, os jogos e a música. Tudo o que a criança precisa realmente saber, ela aprende na infância. A sabedoria não está no topo da montanha de uma graduação, mas em um monte de areia nas brincadeiras inocentes de roda no pátio da escola, ou mesmo, fora deles.

O LÚDICO COMO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM

O brincar é vital para o desenvolvimento do corpo e da mente. Nele se reconhece um meio de proporcionar educação integral, em situações naturais de aprendizagem que geram forte interesse em aprender e garantem prazer.
O lúdico viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante e prazerosa, garantindo nas crianças a motivação intrínseca necessária para uma boa aprendizagem, até convertê-las em adultos maduros, com grande imaginação e
autoconfiança, mesmo aqueles que apresentam alguma dificuldade na sua aprendizagem ou na aquisição do conhecimento. Damos ênfase às metodologias que se alicerçam no "brincar", no facilitar as coisas do aprender através do jogo, da brincadeira, da fantasia, do encantamento.
A criança aprende enquanto brinca. Fazem parte dessa pesquisa três momentos que alicerçam o interdisciplinar dos sujeitos envolvidos: o faz-de-conta, que é o momento de ênfase à imaginação vivenciando ideias por meio da literatura infantil. Dramatizar, contar, viver e elaborar histórias criando seu próprio espaço-lúdico por meio de livros, jogos, músicas e brincadeiras. No brincar com outras pessoas a criança aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando sua vez e interagindo de uma forma mais organizada.
No grupo, aprende a partilhar e a fazer um movimento rotativo tão importante para a socialização e o diálogo. Evidenciamos o brincar, o jogar e o aprender no movimento, informação conceitual, comunicação, troca e parceria, interface teórico prática.
Brincar é tão importante quando estudar ajuda a esquecer momentos difíceis, quando brincamos, conseguimos sem muito esforço encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes.
Além de muitas importâncias, o brincar desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz.
Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento, adquirimos conhecimento sem estresse ou medo. Desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade e nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente.
Toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade, problemas que possam surgir no seu dia a

dia. A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando.

Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-las a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica. Por meio da brincadeira a criança envolve-se no jogo e sente a necessidade de partilhar com o outro. Ainda que em postura de adversário, a parceria é um estabelecimento de relação.

Esta relação expõe as potencialidades dos participantes, afeta as emoções e põe à prova as aptidões testando limites. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de permanecer concentrado e outras habilidades perceptuais psicomotoras. Brincando a criança torna-se operativa.

A formação lúdica possibilita ao educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou muito evidente nesse trabalho que as atividades lúdicas no contexto escolar podem ser uma grande aliada no desenvolvimento da aprendizagem. São muitos os ganhos e avanços conquistados pelos educadores e educandos sendo beneficiados com a participação em atividades lúdicas.

Do ponto de vista físico, cognitivo e social a ludicidade no formato de jogos e brincadeiras trazem grandes benefícios, o lúdico satisfaz a necessidade de crescimento da criança, favorece o desenvolvimento de habilidades motoras, contribui também com a desinibição, estimula o desenvolvimento de habilidades perceptuais favorecendo o raciocínio e memória.

Em relação aos benefícios sociais a criança, por meio da ludicidade representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com a pessoa, compartilhando, aprendendo, respeitando e sendo respeitados.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro- Editora Zahar,1981.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários á prática educativa. Coleção leitura. Editora Paz e Terra, 2001, 17 ed.

KISHIMOTO,Tizuko M. (org.) Jogo brinquedo, Brincadeira e educação. São Paulo: Cortez. 1999.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zanar, 1978.

VYGOSTSKY, LS. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RESUMO
O trabalho tras como tema tecnologias no ensino de inglês, levando informação como utilizar as tecnologias no ensino aprendizado de inglês para que os alunos possam se interessar mais e estar sempre aprendendo de forma estratégia. O objetivo é analisar o impacto das tecnologias digitais no ensino de inglês, identificando como essas ferramentas contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Este estudo pretende oferecer uma compreensão aprofundada dos impactos das tecnologias digitais no ensino de inglês, destacando tanto as oportunidades quanto os desafios. Para que possa obter ótimas informações será explanado o contexto de diferentes autores através do método bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês. Pedagógico. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais, quando integradas de forma estratégica e pedagógica, podem melhorar significativamente a aprendizagem do inglês, aumentando o engajamento e a motivação dos alunos. A falta de formação adequada dos professores e a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos são os principais obstáculos para a implementação eficaz das tecnologias no ensino de inglês.

O objetivo deste estudo é analisar o impacto das tecnologias digitais no ensino de inglês, identificando como essas ferramentas contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos, facilitam a prática do idioma e oferecem novas possibilidades pedagógicas para os educadores.

Busca-se também compreender os desafios enfrentados na implementação dessas tecnologias e propor soluções para maximizar seus benefícios no contexto educacional.

A crescente importância do inglês como língua global e a rápida evolução das tecnologias digitais tornam essencial a investigação de como essas ferramentas podem ser eficazmente integradas ao ensino de idiomas.

A justificativa para este estudo reside na necessidade de preparar alunos para um mundo cada vez mais interconectado, onde a proficiência em inglês e a habilidade de utilizar tecnologias digitais são competências fundamentais. Além disso, a pandemia de COVID-19 destacou a importância do ensino a distância e da utilização de tecnologias para garantir a continuidade educacional, tornando este tema ainda mais relevante.

Apesar dos avanços tecnológicos e das inúmeras ferramentas disponíveis para o ensino de inglês, muitos educadores e instituições ainda enfrentam dificuldades na implementação dessas tecnologias de maneira eficaz. A problemática central deste estudo é compreender quais são os principais obstáculos para a adoção das tecnologias digitais no ensino de inglês e como esses desafios podem ser superados para melhorar a qualidade da educação linguística.

A metodologia deste estudo será baseada em uma revisão bibliográfica, envolvendo a análise de artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações que abordem o uso de tecnologias digitais no ensino de inglês.

GESTÃO NA APRENDIZAGEM: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

A gestão da aprendizagem se tornou um elemento importante para o sucesso educacional, a partir do momento pois envolveu o planejamento, a organização e a implementação de estratégias que promovem um ensino eficaz e significativo para os alunos, sendo um processo que exige do gestor escolar e do professor não apenas conhecimento pedagógico, mas também habilidades de liderança, mediação de conflitos e inovação metodológica para se adaptar às diferentes necessidades dos estudantes.

De acordo com Moran (2015), a gestão da aprendizagem está diretamente relacionada à forma como os professores organizam os conteúdos, estruturam as atividades e utilizam metodologias que favorecem a construção do conhecimento, fazendo com que a aprendizagem se torna mais eficaz quando há um equilíbrio entre teoria e prática, per-

mitindo que os alunos desenvolvam competências e habilidades de maneira contextualizada.

Com isso obtém um ponto essencial sobre o papel ativo do professor na mediação do conhecimento, entendendo que não basta apenas transmitir conteúdos, é necessário planejar e aplicar estratégias que envolvam o aluno no processo de aprendizagem, que seguindo essa visão, percebe-se que há um equilíbrio entre teoria e prática, onde o aprendizado se torna mais significativo e aplicável à realidade do aluno, que, ao utilizar metodologias ativas e contextuais, o professor estimula o pensamento crítico, a autonomia e o desenvolvimento de competências que ultrapassam o espaço escolar.

Demo (2014) destaca que a gestão da aprendizagem deve considerar a autonomia do aluno, incentivando-o a ser protagonista do seu próprio processo de construção do conhecimento, mas que para isso, é fundamental que o ensino vá além da mera transmissão de conteúdos e incluindo metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a gamificação, que estimulam a participação e o engajamento dos estudantes.

Outro aspecto relevante é o uso da tecnologia na gestão da aprendizagem, que Segundo Kenski (2012), as ferramentas digitais possibilitam maior interação entre professores e alunos, além de oferecer recursos variados para personalizar o ensino e atender às demandas específicas de cada estudante.

O autor acima também traz uma contribuição importante para a compreensão da gestão da aprendizagem na atualidade, onde percebe-se o destaque sobre a tecnologia, que quando bem utilizada, amplia significativamente as possibilidades de ensino. As ferramentas digitais permitem uma comunicação mais dinâmica entre professores e alunos, viabilizam o acesso a conteúdo diversificados e favorecem a personalização do aprendizado, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, tornando o processo mais inclusivo e eficaz.

No entanto, é fundamental que o uso da tecnologia seja intencional e pedagógico, evitando seu uso apenas como um atrativo superficial, sem se esquecer que é o bom planejamento do professor que transforma essas ferramentas em verdadeiros recursos para promover uma aprendizagem ativa e significativa.

Portanto, é crucial obter avaliação na gestão da aprendizagem. Para Luckesi (2011), a avaliação não deve ser vista apenas como um meio de apresentar notas, mas como um instrumento que auxilia no diagnóstico do aprendizado, permitindo ao professor identificar dificuldades e adaptar suas estratégias pedagógicas para melhorar o desempenho dos alunos, assim uma gestão eficiente da aprendizagem exige um planejamento estratégico que contemple a inovação, a personalização do ensino e o uso de metodologias que promovam uma participação ativa dos alunos.

O autor destaca de forma muito pertinente o papel da avaliação como parte essencial da gestão da aprendizagem, mostrando que a avaliação não deve ser um fim em si mesma, voltada apenas à atribuição de notas, mas sim um processo contínuo e formativo, e que quando usada de forma diagnóstica, ela permite ao professor compreender o que de fato foi aprendido, identificar lacunas no processo e ajustar sua prática para atender melhor às necessidades dos alunos. Isso torna a aprendizagem mais eficaz e humanizada.

EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

Segundo Gomes (2015) a era digital está transformando todos os aspectos da sociedade, e a educação não é exceção. Com a crescente integração de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, surgem novas oportunidades para aprimorar a experiência educacional, ao mesmo tempo, essa transformação traz desafios que precisam ser abordados para garantir que todos os alunos possam se beneficiar de um sistema educacional mais conectado e inovador.

Gomes (2015) a revolução tecnológica na educação começou com a introdução de computadores nas salas de aula, seguida pelo uso da internet como ferramenta educacional.

Hoje, essa revolução inclui uma variedade de tecnologias, como plataformas de aprendizado online, aplicativos móveis, inteligência artificial, realidade virtual e aumentada, e ferramentas de colaboração digital. Essas

tecnologias estão transformando a maneira como o conhecimento é adquirido, compartilhado e avaliado.

De acordo com Maciel e Arienzo (2021), uma das maiores vantagens da educação na era digital é a capacidade de oferecer um aprendizado personalizado. Plataformas de aprendizado online, como Khan Academy e Coursera, utilizam algoritmos para adaptar o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, isso permite que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, recebendo o suporte necessário para superar suas dificuldades e avançar em seus estudos.

Maciel e Arienzo (2021), as tecnologias digitais também têm o potencial de tornar a educação mais acessível e inclusiva. Ferramentas como leitores de tela, legendas automáticas e softwares de reconhecimento de voz ajudam alunos com deficiência a participar plenamente das atividades educacionais, além disso, o ensino a distância e os cursos online permitem que estudantes em áreas remotas ou com horários flexíveis possam acessar educação de qualidade, reduzindo as barreiras geográficas e temporais.

Os autores Aureliano e Queiroz (2023) citam que ferramentas de colaboração digital, como Google Classroom, Microsoft Teams e Zoom, facilitam a comunicação entre professores e alunos, assim como entre os próprios alunos.

Essas plataformas permitem a criação de ambientes de aprendizado colaborativo, onde os estudantes podem trabalhar juntos em projetos, participar de discussões em grupo e compartilhar recursos.

A comunicação em tempo real e o feedback imediato são fundamentais para o engajamento e a aprendizagem eficaz. A gamificação é uma estratégia que utiliza elementos de jogos para tornar o aprendizado mais divertido e envolvente. Aplicativos e plataformas educacionais como Duolingo, Kahoot! e Classcraft incorporam gamificação para motivar os alunos e tornar o processo de aprendizado mais interativo. Pontuações, recompensas e desafios ajudam a manter os alunos engajados e incentivam a competição saudável e a cooperação.

Aureliano e Queiroz (2023) a inteligência artificial (IA) está desempenhando um papel crescente na educação, oferecendo ferramentas avançadas de análise de dados e personalização. Assistentes virtuais, como chatbots e tutores inteligentes, fornecem suporte individualizado, respondendo a perguntas dos alunos e oferecendo explicações adicionais.

Além disso, a IA pode ajudar os educadores a identificarem padrões de aprendizado e ajustar suas abordagens pedagógicas para atender melhor às necessidades dos alunos.

Apesar das inúmeras vantagens, a integração de tecnologias digitais na educação também apresenta desafios significativos, assim como a desigualdade no acesso à tecnologia e à internet continua sendo uma barreira para muitos alunos, especialmente em áreas rurais e comunidades de baixa renda.

Aureliano e Queiroz (2023) questões de privacidade e segurança de dados precisam ser cuidadosamente consideradas para proteger as informações dos alunos. A formação e o desenvolvimento profissional dos professores também são cruciais para o sucesso da educação na era digital. Os educadores precisam ser capacitados para utilizar eficazmente as novas tecnologias e integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas e isso requer investimento em treinamento e recursos adequados para apoiar os professores, pois o futuro da educação na era digital é promissor, com novas inovações surgindo continuamente.

Na chamada era do conhecimento, inclusão digital é uma questão básica de cidadania; [...] as novas tecnologias da informação e comunicação são meios para promover a melhoria da qualidade de vida, garantir maior liberdade social e possibilitar o exercício de uma cidadania ativa e empreendedora (SECTI, 2004, p. 87, apud BONILLA; PETTRO, 2011, p.44).

De acordo com Maciel e Arienzo (2021) a integração de tecnologias emergentes, como a realidade aumentada e virtual, a internet das coisas (IoT) e a computação quântica, promete transformar ainda mais a educação, oferecendo experiências de aprendizado mais imersivas e interativas. No entanto, é essencial que essas inovações sejam implementadas de maneira equitativa e sus-

tentável, garantindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado.
Maciel e Arienzo (2021) a educação na era digital está transformando a maneira como aprendemos e ensinamos, oferecendo novas oportunidades e desafios. À medida que continuamos a integrar tecnologias digitais no sistema educacional, é fundamental adotar uma abordagem equilibrada que maximize os benefícios e minimize os riscos.
Com a colaboração de educadores, alunos, instituições e formuladores de políticas, podemos criar um futuro educacional mais inclusivo, acessível e eficaz para todos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SOCIEDADE MODERNA

Azevedo et al. (2023) explica que a era digital transformou profundamente a sociedade moderna, introduzindo uma vasta gama de tecnologias digitais que revolucionaram a maneira como vivemos, trabalhamos e interagimos, e que desde a invenção do computador até a popularização da internet e, mais recentemente, o advento da inteligência artificial, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel crucial no desenvolvimento econômico, social e cultural.
Segundo Lopes e Medeiro (2019) a história das tecnologias digitais começou com os primeiros computadores na década de 1940, evoluindo rapidamente para a criação da internet nos anos 1960 e 1970. Na década de 1990, a internet se tornou acessível ao público em geral, levando à criação de navegadores, e-mails e, eventualmente, redes sociais e plataformas de comércio eletrônico. Com a chegada dos smartphones nos anos 2000, a conectividade tornou-se portátil, transformando os dispositivos móveis em ferramentas indispensáveis para a comunicação e a informação.

A tecnologia aparece atualmente como uma importante ferramenta para o estímulo a novos aprendizados e novas experiências, bem como muda a forma como as pessoas gerenciam conhecimentos já obtidos e como tendem a buscar novos conhecimentos (LOPES; MEDEIRO, 2019, p.7).

Lopes e Medeiro (2019) na educação, as tecnologias digitais têm revolucionado o ensino e a aprendizagem, assim como as plataformas de aprendizado online, como Khan Academy, Coursera e edX, democratizaram o acesso ao conhecimento, permitindo que milhões de pessoas em todo o mundo adquiram novas habilidades e conhecimentos a qualquer hora e em qualquer lugar. Ferramentas como o Google Classroom, Zoom e Microsoft Teams facilitaram o ensino a distância, especialmente durante a pandemia de COVID-19, garantindo a continuidade do aprendizado.
Realmente as plataformas como Khan Academy, Coursera e edX têm desempenhado um papel fundamental na democratização do conhecimento, oferecendo oportunidades de aprendizado acessíveis, flexíveis e de qualidade a uma diversidade de públicos, independentemente de localização ou condição socioeconômica, além disso, ferramentas como Google Classroom, Zoom e Microsoft Teams mostraram-se indispensáveis durante a pandemia de COVID-19, não apenas garantindo a continuidade do ensino, mas também acelerando a familiarização de professores e alunos com ambientes virtuais.
Lopes e Medeiro (2019) citam que já na questão do mercado de trabalho também foi significativamente impactado pelas tecnologias digitais. A automação e a inteligência artificial estão substituindo muitas tarefas repetitivas e rotineiras, exigindo que os trabalhadores adquiram novas competências digitais para se manterem competitivos.
Tendo em vista que o trabalho remoto, viabilizado por ferramentas de colaboração digital como Slack, Trello e Zoom, tornou-se uma prática comum, permitindo uma maior flexibilidade e equilíbrio entre vida pessoal e profissional.
Bezerra (2020), as tecnologias digitais transformaram a maneira como nos comunicamos e nos relacionamos. As redes sociais, como Facebook, Twitter, Instagram e TikTok, permitiram que as pessoas se conectem e compartilhem suas vidas com um público global. No entanto, essas plataformas também levantam questões sobre privacidade, segurança e a propagação de desinformação.
Bezerra (2020), é crucial que os usuários de-

senvolvam uma alfabetização digital para navegar com segurança e responsabilidade no ambiente online. Desafios e Considerações Éticas Apesar dos inúmeros benefícios, as tecnologias digitais também apresentam desafios significativos. Questões como a privacidade dos dados, a segurança cibernética e o impacto das redes sociais na saúde mental são preocupações emergentes. A crescente automação pode levar à obsolescência de certos empregos, exigindo políticas de requalificação e apoio aos trabalhadores afetados.

O futuro das tecnologias digitais promete ser ainda mais inovador. Com o desenvolvimento contínuo da inteligência artificial, da internet das coisas (IoT) e da computação quântica, espera-se que novas possibilidades surjam, transformando setores como saúde, transporte, energia e entretenimento. No entanto, é essencial que a sociedade aborde essas inovações com uma perspectiva ética e sustentável, garantindo que os benefícios sejam amplamente compartilhados e que os riscos sejam mitigados (BEZERRA, 2020).

Azevedo et al. (2023) as tecnologias digitais têm sido um motor de transformação na sociedade moderna, oferecendo inúmeras oportunidades e desafios.

À medida que continuamos a avançar, é crucial que aproveitemos essas tecnologias de maneira responsável e inclusiva, promovendo o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de todos. O futuro digital está cheio de potencial, e cabe a nós moldarmo-lo para o benefício da humanidade.

TECNOLOGIAS NO ENSINO DE INGLÊS: REVOLUÇÃO NA APRENDIZAGEM DE IDIOMAS

Segundo Bezerra (2020) a incorporação de tecnologias no ensino de idiomas tem revolucionado a forma como os estudantes aprendem e os educadores ensinam. No ensino de inglês, em particular, as tecnologias digitais têm proporcionado uma variedade de ferramentas e recursos que tornam a aprendizagem mais interativa, acessível e eficaz. Desde plataformas de aprendizado online até aplicativos móveis e realidade virtual, as tecnologias têm desempenhado um papel crucial na transformação da educação linguística.

Plataformas de aprendizado online, como Duolingo, Rosetta Stone e Babbel, tornaram-se populares por oferecerem cursos de inglês que podem ser acessados a qualquer hora e em qualquer lugar. Essas plataformas utilizam gamificação para motivar os alunos, oferecendo lições curtas e interativas que abrangem gramática, vocabulário, pronúncia e habilidades de escuta e fala, além disso, muitas dessas plataformas fornecem feedback imediato, permitindo que os alunos corrijam erros e melhorem continuamente (BEZERRA, 2020).

Com isso temos em evidencia que como as tecnologias digitais vêm transformando profundamente o ensino e a aprendizagem de idiomas, especialmente o inglês, as ferramentas tecnológicas ampliam o acesso e diversificam os métodos de ensino, tornando o aprendizado mais atrativo e adaptável às necessidades individuais dos alunos. O uso de plataformas como Duolingo, Rosetta Stone e Babbel, com elementos de gamificação, realmente contribui para uma aprendizagem mais dinâmica e contínua, onde o feedback imediato é um recurso valioso que favorece o desenvolvimento autônomo do aluno, permitindo que ele reconheça suas dificuldades e avance em seu próprio ritmo. Essa abordagem torna o ensino de línguas mais eficaz, especialmente em contextos em que o contato com o idioma pode ser limitado.

Silva (2020) os aplicativos móveis desempenham um papel fundamental no ensino de inglês, permitindo que os alunos pratiquem o idioma em movimento. Aplicativos como Memrise, Anki e Quizlet ajudam na memorização de vocabulário através de flashcards e outras técnicas de repetição espaçada.

Já aplicativos como HelloTalk e Tandem conectam alunos com falantes nativos para troca de conversas, proporcionando uma experiência de aprendizado mais autêntica e culturalmente rica.

De acordo com Silva (2020) a realidade virtual (VR) e a realidade aumentada (AR) estão emergindo como ferramentas inovadoras no ensino de inglês, a qual permitem que os alunos pratiquem inglês em ambientes virtuais que simulam situações da vida real, como fazer compras, viajar ou participar de uma reunião de negócios, isso não só torna

a aprendizagem mais envolvente, mas também ajuda os alunos a desenvolverem habilidades práticas de comunicação.

Os recursos multimídia, como vídeos, podcasts e jogos interativos, são extremamente eficazes no ensino de inglês. Plataformas como YouTube oferecem uma infinidade de canais dedicados ao aprendizado de inglês, como English Addict, BBC Learning English e TED-Ed, que fornecem conteúdos educativos e culturais. Podcasts como "The English We Speak" e "6 Minute English" da BBC são excelentes para melhorar a compreensão auditiva e a pronúncia (SILVA, 2021).

Ferramentas de colaboração e comunicação, como Google Classroom, Microsoft Teams e Zoom, têm facilitado o ensino de inglês em ambientes de ensino a distância. Essas plataformas permitem que professores e alunos se conectem em tempo real, compartilhem recursos e participem de discussões interativas.

Softwares de conferência como Zoom oferecem recursos de breakout rooms, onde os alunos podem praticar inglês em pequenos grupos, simulando atividades de sala de aula (BEZERRA, 2022).

Segundo Lima (2021) a inteligência artificial (IA) está transformando o ensino de inglês com o uso de chatbots e assistentes virtuais. Ferramentas como Google Assistant, Siri e Alexa podem ser usadas para praticar conversação em inglês, respondendo a perguntas e realizando diálogos simples. Além disso, plataformas de aprendizado como Elsa Speak utilizam IA para analisar a pronúncia dos alunos e fornecer feedback detalhado, ajudando a melhorar a precisão e a fluência. Lima (2021) as tecnologias no ensino de inglês oferecem inúmeros benefícios, incluindo maior flexibilidade, personalização e acesso a recursos diversificados. No entanto, também apresentam desafios, como a necessidade de infraestrutura tecnológica adequada, a capacitação de professores para o uso dessas ferramentas e a garantia de que os alunos mantenham a motivação e o engajamento em ambientes de aprendizado digital.

As tecnologias digitais têm transformado o ensino de inglês, proporcionando novas oportunidades para alunos e professores. Com a contínua evolução dessas tecnologias, o futuro do ensino de inglês promete ser ainda mais inovador e acessível.

É essencial que educadores e instituições de ensino aproveitem essas ferramentas de maneira estratégica e eficaz, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar das vantagens que elas oferecem (LIMA, 2021).

Contudo, temos uma visão equilibrada e realista sobre o uso das tecnologias no ensino de inglês, pois de fato, a flexibilidade, a personalização e o acesso a uma ampla gama de recursos são vantagens inegáveis que podem transformar a experiência de aprendizagem, visando que, esses ganhos só se concretizam plenamente quando há infraestrutura adequada, formação continuada dos docentes e estratégias para manter o engajamento dos alunos, fatores muitas vezes negligenciados. O futuro do ensino de inglês, como aponta Lima, tende a ser cada vez mais inovador, mas é preciso que escolas e educadores façam uso consciente e planejado dessas tecnologias, garantindo equidade e qualidade no processo educativo.

CONCLUSÃO

Quando se cita sobre gestão na aprendizagem, passa-se a olhar o lado estratégico de trabalhar com os alunos em sala de aula, assim como a possibilidade de trabalhar com tecnologias no ensino de inglês, que revelou que essas ferramentas têm um impacto significativo na melhoria da aprendizagem dos alunos, oferecendo novas possibilidades pedagógicas para educadores e facilitando a prática do idioma. Através de uma revisão bibliográfica abrangente, foi possível confirmar as hipóteses levantadas e atingir os objetivos propostos neste estudo.

O objetivo de analisar o impacto das tecnologias digitais no ensino de inglês foi amplamente atingido, pois foi escolhido tratar do assunto viabilizando a educação no ensino do inglês, para abranger uma metodologia que por momento passa despercebida em meio a estratégias educacionais.

A pesquisa bibliográfica demonstrou que as tecnologias, quando integradas de maneira estratégica e pedagógica, aumentam o engajamento e a motivação dos alunos.

Ferramentas como plataformas de aprendizado online, aplicativos móveis e realidade virtual foram identificadas como eficazes na

personalização da aprendizagem e na oferta de experiências interativas.
Essas ferramentas não apenas facilitam o aprendizado de gramática e vocabulário, mas também melhoram as habilidades de escuta e fala através de práticas imersivas e feedback imediato.
A revisão bibliográfica destacou que a principal justificativa para o uso de tecnologias no ensino de inglês reside na necessidade de preparar os alunos para um mundo cada vez mais interconectado.
O estudo bibliográfico confirmou que a proficiência em inglês e a habilidade de utilizar tecnologias digitais são competências fundamentais para o sucesso profissional e pessoal no século XXI.
Os desafios enfrentados na implementação dessas tecnologias foram claramente identificados. A falta de formação adequada dos professores e a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos são os principais obstáculos.
A formação contínua de educadores é essencial para garantir que eles possam utilizar as tecnologias de forma eficaz e integrar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas.
Os resultados desta pesquisa oferecem insights valiosos para professores, gestores e formuladores de políticas, orientando-os na adoção de tecnologias que potencializem a educação linguística.
Assim, podemos preparar melhor os alunos para um futuro globalizado e digitalmente conectado, cumprindo os objetivos iniciais e contribuindo para a evolução do ensino de inglês na era digital.

REFERÊNCIAS

AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. de. As tecnologias como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. Educação em Revista, v. 39. 2023.

AZEVEDO, A. da C. et al. A revolução digital: como a tecnologia transformou a sociedade, v. 27, n. 129. 2023.

BEZERRA, M. J. A. Tecnologias digitais no ensino de língua inglesa: uma proposta pedagógica de gamificação na perspectiva dos multiletramentos. 2022. Disponível em: http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/27089/MARIA%20JOS%C3%89%20ARRUDA%20BEZERRA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20LETRAS-%20L%C3%8DNGUA%20INGLESA.%202022.pdf?sequence=1 Acesso em: 25 de março 2025.

BONILLA, S. H. M.; PRETTO, D. L. N. Inclusão digital: Polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011.

CIDRIM, L.; LOPES, W.; MADEIRO, F. Tecnologias e ciências da linguagem: vertentes e novas aplicações. 1.ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.

DEMO, P. Educação e conhecimento: relação necessária, suficiente e controversa. São Paulo: Cortez, 2014.

GOMES, A. I. P. Educação na era digital: a escola educativa. Porto Alegre, Penso, 2015.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, M. E. de S. O uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: importância dessas ferramentas para o aprendizado do inglês. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/23415/1/13%20-%20Maria%20Edna%20-%20TCC.pdf Acesso em: 25 de março 2025.
MACIEL, C. B.; ARIENZO, M. A. O potencial das tecnologias digitais à educação do século XXI. 2021. Disponível em: http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1938/1/PF2021Caroline%20Busa%20Maciel.pdf Acesso em: 25 de março 2025.

LUCKESI, C. C. Fazer a avaliação mediadora, uma prática em construção da escola. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Penso, 2015.

SILVA, A. P. da. Uso das TICS no ensino inglês

e os desafios do professor. 2020. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1640 Acesso em: 25 de março 2025.

A PESQUISA DE TÉCNICAS E MATERIAIS NA PRODUÇÃO PICTÓRICA CONTEMPORÂNEA

LILIAN LUNA TAKACS

RESUMO
A pesquisa explora o impacto da experimentação e investigação na produção pictórica contemporânea, analisando como novas abordagens técnicas e materiais influenciam a criação artística, a percepção estética e cultural da arte. O estudo investiga a evolução histórica da pintura, os principais movimentos e tendências dos séculos XX e XXI, e as inovações técnicas e materiais que expandiram os limites da pintura. A análise também aborda a importância da poética pessoal do artista na escolha de técnicas e materiais, e a crescente utilização de técnicas mistas, como a combinação de pintura com fotografia, colagem e assemblagem. A pesquisa conclui que a experimentação e a inovação são fundamentais para o avanço da pintura contemporânea, e que a busca por novos materiais, técnicas e meios, aliada à adoção de práticas sustentáveis e à integração de tecnologias digitais, abrirá novas e fascinantes possibilidades para a criação artística.

Palavras-chave: Pintura Contemporânea, Técnicas, Materiais, Inovação, Experimentação.

INTRODUÇÃO

A introdução à pesquisa de técnicas e materiais na pintura contemporânea tem como principal objetivo explorar de maneira aprofundada e detalhada o impacto significativo que a experimentação, assim como a investigação, exerce nas diversas e variadas formas de produção pictórica que, atualmente, são amplamente comuns e visivelmente presentes no cenário artístico contemporâneo. A busca por novos métodos e a análise crítica dos materiais utilizados na prática artística revelam as transformações que a pintura vem passando, refletindo as inquietações e inovações de um mundo em constante mudança e evolução.

Este estudo tem como objetivo fundamental compreender de que maneira essas abordagens inovadoras e contemporâneas influenciam não apenas a criação expressiva da arte, mas também a percepção estética e cultural da arte em diversos contextos sociais e públicos variados ao longo do tempo. Essa análise busca explorar as interações complexas entre a arte e os diferentes grupos sociais, revelando as múltiplas implicações e significados que emergem dessa dinâmica.

Além disso, pretende-se investigar como essas abordagens podem transformar a experiência estética dos indivíduos e comunidades, contribuindo para um diálogo mais amplo sobre o papel da arte na sociedade contemporânea.

Por meio de uma análise minuciosa, detalhada e profundamente aprofundada de como diferentes abordagens técnicas, bem como inovadoras, aliadas a uma imensa e variada gama de materiais diversos, têm impulsionado e enriquecido de forma significativa a criatividade e a expressão dos artistas contemporâneos, busca-se compreender de maneira aprofundada a relevância e a importância da pesquisa nesse contexto artístico tão específico, diversificado e dinâmico. Essa investigação permitirá elucidar como tais práticas podem influenciar não apenas a estética das obras, mas também os processos criativos, refletindo as tendências e as interações culturais presentes no mundo atual.

Ademais, é de suma importância investigar detalhadamente de que maneira essa intensa pesquisa influência de forma profunda e dinâmica a evolução da arte contemporânea nos dias de hoje. Essa influência se reflete nas transformações que ocorrem, nas inovações surgidas e nos desafios cada vez mais complexos que são enfrentados pelos criadores em um cenário que está em constante mudança e contínuo desenvolvimento. Essa análise não apenas aborda as técnicas e estilos emergentes, mas também examina o impacto das novas tecnologias e a forma como estas moldam as expressões artísticas contemporâneas. 1.1. Definição e importância da pesquisa na produção artística

A definição e a relevância da pesquisa no campo da produção artística serão analisa-

das de maneira meticulosa e atenta, com o objetivo de oferecer uma compreensão verdadeiramente abrangente e esclarecedora sobre o papel imprescindível que a investigação exerce na criação artística de forma geral. Este estudo explorará em profundidade o impacto considerável e multifacetado da pesquisa na inovação, na contínua procura por novas e variadas formas de expressão artística, bem como na expansão dos limites e das inúmeras possibilidades criativas da pintura, permitindo assim um enriquecimento do diálogo entre as diferentes intervenções artísticas e as suas manifestações contemporâneas.

Isso ilustra de maneira bastante evidente a imensa relevância de vivenciar, desbravar e examinar continuamente novas metodologias, variadas perspectivas e recursos inovadores na criação artística que é evidente na atualidade, assim como na progressão e no desenvolvimento da arte em sua totalidade. Portanto, indagaremos como essa inter-relação de investigação se mostra essencial e nutre o percurso criativo dos artistas, possibilitando que considerem de forma crítica e reflexiva suas abordagens e, assim, enriqueçam sua percepção estética de maneira profunda e significativa.

Evolução da utilização de técnicas e materiais na pintura

Com uma análise aprofundada e meticulosa da evolução histórica na arte, a exploração das diversas técnicas e materiais que foram empregados na rica tradição da pintura será realizada de forma extremamente detalhada e abrangente, ao longo de todo o tempo, contemplando desde as abordagens mais clássicas e tradicionais até as inovações mais ousadas e práticas contemporâneas que marcaram a
produção artística recente.

Neste exame detalhado, serão explorados os diversos e múltiplos aspectos que têm impactado o progresso técnico da pintura ao longo dos séculos, além da ampla diversidade de materiais que foram criteriosamente incorporados ao longo da rica história da arte. Essa análise minuciosa e aprofundada oferecerá uma compreensão não apenas profunda, mas também enriquecedora das mudanças e inovações significativas que permeiam o fascinante domínio da criação pictórica e suas várias vertentes.

Esta análise cuidadosa e meticulosa permitirá compreender de forma mais profunda e detalhada a trajetória artística, bem como a significativa e notável transformação das técnicas que foram utilizadas ao longo do tempo. Além disso, essa análise também evidenciará a importância essencial dos diversos materiais empregados no processo criativo dos pintores ao longo das variadas épocas e contextos históricos em que se inscreveram. Essa compreensão abrangente e rica é absolutamente fundamental para valorizar a evolução fascinante da arte e seu inegável impacto na sociedade como um todo.

HISTÓRIA DA PINTURA CONTEMPORÂNEA

A narrativa da pintura contemporânea discorre de maneira profunda sobre a rica e intrincada evolução dos variados movimentos e correntes artísticas que emergiram e se expressaram nos marcantes séculos XX e XXI, demarcando momentos significativos na história da arte. Essa trajetória evidência uma diversidade notável de estilos e metodologias criativas que espelham, de forma intensa, as mudanças culturais e sociais de cada período, refletindo as transformações que a sociedade experimentou ao longo do tempo e suas complexas inter-relações. Essa relação vital entre arte e sociedade torna-se um tema central, permitindo que apreciadores e críticos compreendam com mais clareza o impacto que cada obra pode ter nas percepções contemporâneas e nas narrativas coletivas.

Desde o surgimento do expressionismo abstrato até as vibrantes e dinâmicas explosões do pop art., passando pelas sutis nuances e reflexões profundas do minimalismo, bem como pelas complexas e variadas abordagens do pós-modernismo, cada um desses movimentos artísticos contribuiu significativamente com inovações fundamentais e influenciou a produção pictórica contemporânea de maneiras diversas, ricas e impactantes. Isso moldou não apenas a estética das obras criadas, mas também a maneira como os artistas escolhem, utilizam e experimentam com uma variedade de técnicas e materiais em suas criações, refletindo a notável diversidade e a criatividade renova-

dora presentes nesse período verdadeiramente revolucionário da arte e da expressão estética.

Principais movimentos e tendências na pintura do século XX e XXI

Ao longo do século XX e também do XXI, a pintura foi indiscutivelmente marcada por uma diversidade vasta e fascinante de movimentos e tendências artísticas. Esses movimentos se destacaram de forma notável na história da arte, abrangendo desde o cubismo, que revolucionou a forma de ver e representar o espaço, até o surrealismo, que explorou os limites da imaginação e do sonho.

O expressionismo, por sua vez, trouxe uma nova intensidade nas emoções expressas nas obras, enquanto o abstracionismo sacudiu as bases da representação tradicional ao priorizar a cor e a forma. A pop art, uma resposta às culturas de consumo e à publicidade, e o hiper-realismo, que desafia a percepção ao criar obras quase fotográficas, são apenas alguns dos outros movimentos que também merecem ser mencionados por sua relevância e impacto.

Cada um desses movimentos icônicos trouxe à luz novas abordagens estéticas, conceitos realmente inovadores e diversas técnicas que influenciaram profundamente a produção pictórica contemporânea. Esses movimentos moldaram o que entendemos como arte hoje e promoveram uma transformação cultural sem precedentes. Ao longo de suas trajetórias, essas correntes artísticas não apenas mudaram a percepção geral da arte, mas também expandiram significativamente as possibilidades de experimentação e criatividade para os artistas ao redor do mundo inteiro. Isso incentivou-os a explorar novas formas de expressão, a desafiar normas e convenções estabelecidas, e a romper com as tradições que antes limitavam suas obras.

Essas evoluções contribuíram para um rico e dinâmico panorama artístico que continua a evoluir com o passar do tempo, acompanhando as transformações culturais que ocorrem na sociedade e refletindo as complexidades e as nuances do mundo contemporâneo.

Inovações técnicas e materiais ao longo da história da arte contemporânea

As inovações técnicas e materiais na arte contemporânea têm se mostrado fundamentais para a contínua evolução e transformação da pintura, criando um ambiente dinâmico e em constante mudança.

Desde a introdução de novos pigmentos vibrantes, que enriquecem ainda mais a paleta dos artistas, até a variedade de tintas disponíveis que permitem diferentes texturas e acabamentos, a criatividade não é limitada. Além disso, a utilização de suportes não convencionais, como madeira, papel e outros meios interessantes que vão além da tela convencional, tem proporcionado aos artistas a oportunidade de explorar e desafiar os limites de sua expressão.

Essa diversidade de materiais permite experimentações que resultam em obras únicas, capazes de provocar reflexões profundas e novas experiências estéticas. Para além disso, a integração de tecnologia avançada junto com as mídias digitais na prática da pintura tem oferecido novas e emocionantes formas de expressão artística, que, por sua vez, desafiam e ampliam as fronteiras da prática tradicional.

Essa revolução na forma de conceber e realizar arte está reinventando o próprio conceito de arte no mundo moderno, tornando-a mais acessível e conectada com as realidades contemporâneas. É um momento de constante reinvenção e diálogo entre diferentes formas de criação. (Bastos, 2024)

EXPANSÃO DOS LIMITES DA PINTURA

A expansão dos limites da pintura na produção pictórica contemporânea se manifesta de maneira extremamente significativa na busca incessante por novas formas de expressão e experimentação, refletindo uma era em que a criatividade, de fato, não conhece fronteiras estabelecidas.

Os artistas contemporâneos têm desafiado, de forma ousada, os limites mais tradicionais da pintura, sem hesitar em explorar uma vasta gama de diferentes suportes, formatos e técnicas que vão muito além do convencional. Essa rica e contínua exploração resulta em criações inovadoras e cativantes, que não apenas impressionam os espectadores, mas também provocam uma

profunda e necessária reflexão sobre o papel da arte na sociedade atual.
Essa expansão da prática artística vai muito além do quadro tradicional que costumamos conhecer e apreciar, incluindo uma variedade de surpreendente de práticas, como instalações imersivas, murais vibrantes e intervenções urbanas impactantes que desafiam a percepção do público. Essas novas abordagens ampliam consideravelmente o alcance da expressão pictórica, levando a arte para locais inesperados e envolventes, convidando o público a interagir de formas que poucos poderiam imaginar. (Prado, 2023) 3.1. Exploração de novos suportes e formatos
A exploração de novos suportes e formatos na pintura contemporânea tem se revelado um campo extremamente fértil e dinâmico, oferecendo um ambiente propício para a experimentação artística em uma infinidade de direções criativas. Os artistas, em sua busca incessante por inovação e originalidade, estão cada vez mais motivados a utilizar e incorporar superfícies não convencionais, como metal, vidro, tecido e até mesmo elementos tridimensionais, para expandir ainda mais as vastas possibilidades da expressão pictórica e, assim, desafiar as normas e convenções que foram estabelecidas ao longo do tempo.
Além disso, novos e ousados formatos, que incluem pinturas em grandes dimensões, elaborados murais de grande escala e instalações interativas, têm sido desenvolvidos e conquistado espaço, proporcionando uma linguagem visual ainda mais abrangente, rica e envolvente, capaz de capturar a atenção e a imaginação do público de formas surpreendentes e inovadoras.
As interações que esses trabalhos propõem não apenas convidam os espectadores a uma nova experiência estética, mas também os instigam a refletir sobre o próprio papel da arte na sociedade contemporânea. (Amador)

Integração de tecnologia e mídias digitais na pintura
A integração de tecnologia e mídias digitais na pintura contemporânea tem se mostrado como uma tendência crescente e bastante significativa nos últimos anos, onde um número cada vez maior de artistas contemporâneos utiliza ferramentas digitais e novas mídias para ampliar de maneira impressionante as vastas possibilidades expressivas de suas obras. A combinação cuidadosa de técnicas tradicionais, que têm sido empregadas ao longo da história da arte e da criação artística, com recursos digitais inovadores e contemporâneos, como pintura digital, realidade aumentada, videoarte, animações e projeções interativas, tem aberto novos horizontes fascinantes e inspiradores para a criação artística contemporânea.
Essa fusão branca entre o tradicional e o moderno permite uma gama de interações dinâmicas e imersivas com as obras pictóricas, proporcionando ao público uma experiência estética enriquecedora e plenamente participativa. Esses elementos tecnológicos e inovadores não apenas ampliam significativamente o escopo criativo do artista, mas também transformam de maneira substancial a forma como a audiência percebe, usa e interage com a arte, estimulando um diálogo mais profundo e envolvente, criando novos tipos de conexão emocionais e reflexões sobre o espaço e a título da experiência artística.
Essa convergência criativa de arte e tecnologia continuará a se desenvolver, desafiando as normas estabelecidas e convidando tanto artistas quanto espectadores a imaginarem novas possibilidades no universo da arte contemporânea. (Gonçalves, 2024)

Incorporação de elementos não tradicionais
A incorporação de elementos não tradicionais na produção pictórica contemporânea tem se destacado como uma forma inovadora e extremamente eficaz de expandir os limites da pintura. Artistas contemporâneos têm explorado a inclusão de uma vasta gama de materiais e objetos pouco convencionais, como tecidos variados, metais de diferentes texturas, plásticos em cores ousadas e até mesmo materiais reciclados que anteriormente não eram considerados para o uso em obras de arte.
Esse esforço busca agregar novas texturas, formas e significados enriquecedores às composições criativas. Tal abordagem tem como principal objetivo a criação de uma experiência visual que seja não apenas impactante, mas também altamente sensorial,

desafiando assim as expectativas do público em relação à pintura tradicional. Ao fazer isso, os artistas estão oferecendo novas e emocionantes possibilidades de expressão artística, permitindo que o espectador se conecte de forma mais profunda e significativa com o trabalho. (da Silva Oliveira,2024) (Prado, 2024)

Utilização de materiais não convencionais

A utilização de materiais não convencionais na produção pictórica contemporânea tem se tornado uma prática cada vez mais frequente e enriquecedora entre os artistas, especialmente à medida que eles buscam novas maneiras de se expressar através de suas obras. Além das tintas e pincéis tradicionais que sempre foram a base da pintura, observa-se uma crescente experimentação com materiais menos usuais e inusitados, como areia, argila, resinas e uma grande variedade de outros insumos criativos. Essa diversificação de materiais ricos e variados permite a criação de texturas e efeitos visuais verdadeiramente únicos, que não apenas capturam de maneira intensa a atenção do espectador, mas também oferecem uma nova e intrigante dimensão à obra.

Essa abordagem inovadora e ousada contribui significativamente para a originalidade e a singularidade das obras, refletindo a constante busca incessante por inovação, diversidade e expressividade marcante no vibrante cenário artístico contemporâneo. A exploração de novos materiais e técnicas não apenas expande o repertório criativo dos artistas, mas também provoca novas e profundas reflexões sobre o próprio ato de criar e sobre o que constitui a arte na atualidade, desafiando assim as noções tradicionais e convidando o público a repensar o seu entendimento sobre o que pode ser considerado arte. (Curcio e Araújo, 2024)

Inclusão de objetos tridimensionais nas obras pictóricas

A inclusão de objetos tridimensionais nas obras pictóricas tem se mostrado como uma estratégia incrivelmente eficaz para ampliar as possibilidades expressivas da pintura contemporânea. Diversos artistas têm incorporado uma variedade de elementos tridimensionais, como recortes de madeira, metal, vidro, tecidos, além de objetos do cotidiano, criando composições visuais que ultrapassam a bidimensionalidade tradicional da pintura.

Essa fusão ousada entre elementos pictóricos e tridimensionais não só enriquece as obras, mas também promove uma interação muito mais intensa entre a obra de arte e seu espectador, gerando novas experiências estéticas, desafiando as convenções artísticas estabelecidas e expandindo as fronteiras do que entendemos como pintura. As obras tornam-se, assim, verdadeiros diálogos entre o ambiente e quem as contempla, convidando a um envolvimento mais profundo e reflexivo.

Relação entre técnica e poética do artista

A relação entre a técnica e a poética do artista na produção pictórica contemporânea é de suma importância e relevância para o entendimento da arte atual.

Isso ocorre porque a escolha das técnicas e dos materiais pode influenciar de maneira direta e profunda a expressão artística que se busca alcançar. A maneira como o artista manipula e domina as variadas técnicas disponíveis, sejam elas tradicionais ou inovadoras, pode refletir significativamente em sua poética individual e, muitas vezes, única.

Essa poética, por sua vez, molda a forma como suas emoções, pensamentos e ideias são transmitidos ao público, resultando em uma obra final que carrega a essência do criador e sua visão de mundo.

Assim, essa conexão entre técnica e poética torna-se absolutamente essencial para compreender a intencionalidade que permeia as escolhas do artista ao longo de seu processo criativo. Além disso, é igualmente essencial entender como essas escolhas estéticas e técnicas afetam a interpretação da obra por parte do público, pois cada detalhe na técnica aplicada tem o potencial de alterar a percepção e a relação do espectador com a arte.

Portanto, a exploração dessa relação é fundamental na avaliação e apreciação da arte contemporânea, permitindo uma vivência mais rica e profunda do que ela representa na sociedade atual. (Gabriel)

Análise da influência da técnica na expres-

são artística
A análise aprofundada da influência que a técnica exerce sobre a expressão artística revela de maneira clara e evidente a importância fundamental do domínio técnico na capacidade do artista em transmitir sua poética de forma verdadeiramente autêntica e original.
Quando o artista possui uma sólida e abrangente compreensão, juntamente ao domínio de uma vasta gama de técnicas e materiais disponíveis, ele se torna capaz de selecionar a abordagem mais adequada e eficaz para expressar suas ideias, sentimentos e conceitos de uma maneira coerente, impactante e memorável.
O uso consciente e deliberado da técnica não apenas enriquece a obra, mas também permite que o artista alcance o efeito desejado de forma precisa, criando uma conexão mais intensa e profunda com o espectador e o público.
Isso resulta em uma comunicação mais eficaz e clara da mensagem que deseja transmitir, tornando a experiência artística mais dinâmica, envolvente e significativa para todos que interagem com sua criação, sejam eles apreciadores da arte ou críticos.
Por isso, o domínio técnico é essencial para que o artista consiga explorar todo o potencial de sua expressão, permitindo que sua visão ganhe vida e ressoe com aqueles que têm a oportunidade de vivenciar suas obras.

Estudo da importância da poética pessoal do artista na escolha de técnicas e materiais
O estudo da importância da poética pessoal do artista na escolha de técnicas e materiais revela de maneira abrangente e detalhada como a singularidade e a complexidade da personalidade do artista influenciam de forma direta e significativa a seleção das técnicas e materiais utilizados em suas obras. A poética pessoal do artista funciona como um guia essencial e indispensável para suas escolhas criativas, levando em consideração não apenas os aspectos técnicos fundamentais necessários para a criação de uma obra, mas também os aspectos emocionais e conceituais que permeiam e enriquecem sua criação.
Dessa forma, a linguagem artística é moldada de maneira única e específica não apenas pelas habilidades técnicas adquiridas ao longo da jornada do artista, mas também pelos impulsos internos e motivações individuais que emergem de sua vivência pessoal e experiências de vida. Isso torna a escolha de técnicas e materiais um verdadeiro reflexo íntimo e profundo de sua experiência, identidade, e expressão artística, que revelam a riqueza e a complexidade do seu universo criativo e suas interações com o mundo ao redor, destacando a interconexão entre o artista e sua obra.

TÉCNICAS MISTAS NA PINTURA CONTEMPORÂNEA
A pintura contemporânea tem observado um aumento significativo e notável no uso de diversas técnicas mistas, onde artistas inovadores estão constantemente combinando uma variedade de diferentes meios para criar obras que são tanto inovadoras quanto extremamente expressivas. Essa abordagem inovadora permite uma exploração profunda e fascinante de novas possibilidades criativas, mesclando a pintura tradicional com fotografia, colagem, assemblagem e uma ampla gama de outros materiais variados, que muitas vezes desafiam as convenções artísticas estabelecidas. A busca incessante por diferentes texturas e camadas, por meio da combinação de técnicas diversas, tem se tornado uma característica distintiva e marcante do cenário vibrante e dinâmico da pintura contemporânea.
Esse fenômeno dinâmico não apenas enriquece o campo artístico contemporâneo, mas também se transforma em uma forma intrigante de expandir os limites da expressão artística. Essa diversidade de abordagens reflete a complexidade e a rica diversidade da experiência humana, conferindo uma nova dimensão a esse campo vibrante e em constante evolução, que parece não ter fim na sua capacidade de renovação e inovação. A interação entre diferentes formas de arte dentro das obras é uma prova clara do potencial ilimitado que os artistas contemporâneos possuem para criar algo verdadeiramente único e emocionalmente impactante. (Reis, 2024)

Combinação de pintura com fotografia
A combinação de pintura com fotografia

tem se mostrado uma prática cada vez mais comum e relevante na produção pictórica contemporânea, ganhando destaque e reconhecimento nas últimas décadas em um contexto artístico que valoriza a intersecção entre diferentes mídias. Diversos artistas, ao longo dos anos, têm explorado a sobreposição de elementos fotográficos com a pintura, resultando em obras inovadoras e surpreendentes, que misturam a estética precisa e detalhada da fotografia com a livre e expressiva linguagem artística da pintura tradicional. Essa fusão de meios e técnicas cria um diálogo muito interessante e dinâmico entre essas duas formas de arte, proporcionando novas e instigantes possibilidades narrativas, estéticas e visuais na produção pictórica contemporânea.

A interação rica e multifacetada entre os dois formatos enriquece e potencializa as obras, oferecendo ao espectador uma experiência visual única, impactante e provocativa, que convida à reflexão profunda e ao encantamento diante da versatilidade e criatividade artística presente nestas composições. Assim, a combinação de pintura e fotografia não é apenas uma técnica, mas uma verdadeira celebração da expressividade e da inovação nas artes visuais, refletindo uma evolução contínua que cativa e inspira tanto artistas quanto apreciadores da arte contemporânea. (Mercês, 2024)

Utilização de colagem e assemblagem na produção pictórica

A utilização de colagem e assemblagem na produção pictórica contemporânea tem se destacado de maneira significativa como uma maneira inovadora de incorporar elementos tridimensionais, além de uma diversidade de materiais variados nas obras de arte. Nos dias de hoje, artistas têm explorado de forma extremamente criativa a técnica da colagem, combinando diferentes texturas, formas e até mesmo cores, a fim de criar composições que são visualmente impactantes e intrigantes. Essa prática contemporânea não só enriquece a superfície da obra, mas também provoca um envolvimento muito mais profundo do espectador com a peça de arte em questão.

O assemblagem, por sua vez, se destaca grandemente ao permitir a construção de obras tridimensionais a partir da combinação de objetos diversos e muitas vezes inusitados, o que expande consideravelmente as ricas possibilidades expressivas da pintura contemporânea e regula novas experiências estéticas que são intensamente cativantes. Ao misturar elementos do cotidiano com aspectos artísticos e criativos, os artistas conseguem desafiar de maneira eficaz as fronteiras tradicionais da arte e proporcionar ao público uma nova e emocionante forma de interação e diálogo com a obra, que muitas vezes leva à reflexão e à apreciação profunda do que está sendo apresentado. (Gomes, 2021)

PONDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Ao finalizar esta abrangente pesquisa sobre as diversas técnicas e materiais empregados na produção pictórica contemporânea, fica claro, indiscutível e

irrefutável o papel fundamental da experimentação, da pesquisa e da inovação que emergem desses processos criativos na promoção da pintura rumo a horizontes novos, variados, dinâmicos e repletos de significados. A diversidade de suportes adotados pelos artistas, a inclusão de tecnologias modernas e inovadoras, como impressoras 3D e softwares de design, a adição de elementos não tradicionais e a fusão de técnicas mistas têm aberto um leque enorme de possibilidades instigantes e fascinantes para a criação de obras genuinamente inovadoras e profundamente expressivas, que, muitas vezes, desafiam as normas convencionais do que entendemos por arte.

O futuro da pesquisa neste campo vasto e fundamental aponta de forma clara para a incessante e dedicada busca por novos materiais, técnicas e meios, além da consciente e responsável adoção de práticas sustentáveis que respeitem e preservem o meio ambiente. Adicionalmente, a convergência da arte com outras formas de expressão estética, como a realidade virtual, a arte interativa e até mesmo a performance, está se tornando cada vez mais frequente. Essa intersecção e colaboração entre diferentes disciplinas artísticas promete enriquecer ainda mais o vibrante e multifacetado panorama das artes visuais contemporâneas, ampliando suas fronteiras e criando diálogos entre o

artista e o espectador de uma maneira mais profunda e significativa.

Síntese das principais descobertas

Uma análise minuciosa e detalhada das diversas técnicas e materiais empregados na pintura contemporânea evidência de forma indiscutível a relevância vital da pesquisa, bem como da experimentação no vasto e dinâmico universo artístico. Esse processo investigativo não apenas demonstra a contínua evolução e transformação no campo das artes, mas também revela a riqueza de inovações técnicas que surgiram ao longo da trajetória da arte contemporânea. Mais importante ainda, a exploração cuidadosa da relação intrínseca entre a técnica utilizada e a poética do artista revela claramente como as escolhas conscientes de materiais e métodos podem influenciar de maneira profunda a expressão artística pessoal de cada criador.

As revelações obtidas nesse âmbito sublinham, de maneira impressionante, como a fusão de diferentes materiais e técnicas diversificadas é crucial para ultrapassar os limites convencionais da pintura, criando obras que capturam a pluralidade da contemporaneidade de um jeito inovador, instigante e impactante. Isso não apenas enriquece a experiência visual e sensorial do espectador, mas também provoca uma reflexão profunda e crítica, tornando essa pesquisa essencial para todos aqueles que desejam compreender e apreciar a arte atual, suas nuances e suas complexidades. Portanto, a investigação sobre as interações entre técnica e material se mostra indispensável no contexto artístico contemporâneo, contribuindo significativamente para o avanço da linguagem visual nos dias atuais.

Possíveis direções futuras para a pesquisa de técnicas e materiais na pintura contemporânea

É imperativo considerar as futuras direções para a pesquisa em técnicas e materiais na pintura contemporânea, que devem sem dúvida ir além da mera investigação de novos materiais sustentáveis e inovadores, ambos essenciais para o desenvolvimento da arte nos dias que correm. Precisamos verdadeiramente abraçar abordagens que possam reduzir significativamente o impacto ambiental, não apenas por uma questão de responsabilidade ética perante o nosso planeta, mas também para proporcionar novas texturas e possibilidades estéticas que enriquecerão a experiência do espectador.

A integração da arte com tecnologias emergentes, como inteligência artificial e realidade aumentada, é um campo de exploração fascinante que, sem dúvida, está destinado a adicionar uma dimensão inovadora e dinâmicas interativas à criação artística. Essa intersecção promete abrir diálogos vibrantes entre a arte e o universo digital de maneiras surpreendentes, resultando em experiências imersivas que cativam e encantam, desafiando a percepção tradicional de como a arte pode ser experienciada. Além disso, é fundamental que os artistas contemporâneos busquem práticas criativas que promovam uma interação mais ampla e significativa do público com suas obras, permitindo que esses espectadores se tornem coparticipantes nas narrativas criadas.

Isso não apenas estimula um envolvimento emocional profundo, mas também intelectual, criando laços mais profundos entre a arte e aqueles que a contemplam em diferentes níveis. Outro ponto relevante a ser considerado é a continuidade na exploração de técnicas mistas e a incorporação audaciosa de elementos não tradicionais nas criações. A utilização de objetos cotidianos ou materiais recicláveis não só enriquece a expressividade e a originalidade das obras e processos artísticos, mas também fortalece a conexão vital entre o artista, sua obra e o público que a observa e interage com ela.

Ao impulsionar essas direções inovadoras e necessárias, estamos não apenas ampliando o potencial criativo dos artistas, mas também transformando a maneira como a arte é percebida e vivenciada na sociedade contemporânea, numa relação que pode ser cada vez mais interdisciplinar e integradora.

CONCLUSÃO

Em síntese, a pesquisa sobre técnicas e materiais na pintura contemporânea demonstra a vitalidade da experimentação e inovação. Artistas rompem barreiras, explorando novos suportes, tecnologias e elementos não tradicionais, especialmente através de

técnicas mistas. A escolha de materiais e técnicas reflete a poética individual do artista e influencia a percepção do público. O futuro da pesquisa aponta para sustentabilidade, integração com tecnologias como inteligência artificial e realidade aumentada, e maior interação com o público, expandindo as fronteiras da arte e enriquecendo a experiência estética. A ousadia na combinação de técnicas e materiais continuará a impulsionar a evolução da pintura contemporânea.

REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA:

Amador, P. R. "A dinâmica entre o teatro e as mídias digitais." Somática, . ufba.br

Bastos, S. R. "A relação da corporeidade com as tecnologias digitais nas exposições imersivas: ressignificando a arte e suas narrativas de comunicação, linguagem e espetáculo." Revista do Colóquio, 2024. ufes.br

Curcio, G. O. F. and Araújo, S. R. "Design e ancestralidade postos em questão:
considerações sobre o papel social do design no Brasil contemporâneo."
Interfaces da Comunicação, 2024. usp.br da Silva Oliveira, M. D. "Entre o Fio, Vidro e Barro: uma Análise da Moda e Arte na Adição de Técnicas Artesanais com Gotas de Vidro Soprado e Cerâmica nas Peças de Vestuário do ...." Revista Nava, 2024. ufjf.br

Gabriel, G. "CHICAGO: A SEDUÇÃO IRREVERENTE DOS PALCOS A TELA."
escaleta.espm.edu.br, . espm.edu.br

Gomes, T. B. "Detalhe/Fragmento: a contribuição da colagem para a formação da arte moderna no início do século XX." 2021. unesp.br

Gonçalves, A. L. "O USO DOS MEIOS DIGITAIS PARA UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL."
Revista Tópicos, 2024. revistatopicos.com.br

Mercês, V. F. "Decodificando o enunciado visual do vestuário: Uma proposta de pesquisa direcionada à criação de produtos de moda." 2024. unesp.br

Prado, A. L. F. "O corpo enquanto suporte artístico: de pinturas corporais à tatuagens que fiz em minha vida." 2023. ufu.br

Prado, L. Z. D. "Explorando o surrealismo: arte educação e inclusão de crianças com transtorno do espectro autista." 2024. unesp.br

Reis, G. C. "Desenho, do tradicional ao digital: reflexos na produção artística de Parintins-AM." 2024. ufam.edu.br

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA GOMES DA SILVA

RESUMO

Este estudo analisa estratégias pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino de crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, enfatizando a relevância do lúdico, da corporeidade e do trabalho coletivo como elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em referenciais teóricos da educação inclusiva, psicologia do desenvolvimento e metodologias ativas. O estudo busca compreender de que forma práticas pedagógicas sensíveis às necessidades específicas desses alunos podem contribuir para seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Observa-se que metodologias que privilegiam a interação, o movimento e a mediação do professor favorecem a participação ativa das crianças, promovendo maior engajamento, autoestima e autonomia. Além disso, o ambiente educacional torna-se mais acolhedor e estimulante quando o brincar, a experimentação e o diálogo são incorporados ao cotidiano escolar. Os resultados destacam a importância da formação continuada dos docentes, bem como da construção de uma gestão democrática e colaborativa, como pilares fundamentais para a implementação efetiva de estratégias inclusivas. Conclui-se que a inclusão plena na Educação Infantil requer não apenas recursos didáticos adaptados, mas também uma mudança de postura pedagógica e institucional que valorize a diversidade e assegure o direito à aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Deficiência Intelectual; Metodologias Ativas; Corporeidade.

ABSTRACT

This study analyzes inclusive pedagogical strategies aimed at teaching children with intellectual disabilities in early childhood education, emphasizing the importance of playfulness, corporeality, and collective work as essential elements in the learning process. The research, with a qualitative and bibliographic approach, is grounded in theoretical frameworks of inclusive education, developmental psychology, and active methodologies. It seeks to understand how pedagogical practices that are sensitive to the specific needs of these students can contribute to their cognitive, motor, emotional, and social development. The findings suggest that methodologies based on interaction, movement, and teacher mediation foster active student participation, promoting greater engagement, self-esteem, and autonomy. Moreover, the educational environment becomes more welcoming and stimulating when play, experimentation, and dialogue are incorporated into daily school life. The results highlight the importance of continuous teacher training and the establishment of a democratic and collaborative school management as key elements for effectively implementing inclusive strategies. It is concluded that full inclusion in early education requires not only adapted didactic resources, but also a pedagogical and institutional shift that values diversity and ensures the right to learning for all.

Keywords: Inclusion; Early Childhood Education; Intellectual Disability; Active Methodologies; Corporeality.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil é um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade premente para a construção de uma sociedade mais equitativa. O direito à educação inclusiva está assegurado por legislações nacionais e internacionais, destacando-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). No entanto, para que esse direito se concretize na prática, é fundamental que as instituições escolares adotem estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dessas crianças, garantindo-lhes não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento efetivo no ambiente escolar. Diante desse

contexto, torna-se imprescindível discutir e analisar estratégias pedagógicas inclusivas que favoreçam a aprendizagem significativa das crianças com deficiência intelectual na educação infantil.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de compreender como as práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para o desenvolvimento global das crianças com deficiência intelectual. Embora a legislação estabeleça diretrizes para a inclusão, a efetivação desse processo depende diretamente da atuação dos educadores e das estratégias adotadas no cotidiano escolar. Dessa forma, ao investigar e sistematizar práticas que promovam a inclusão, busca-se não apenas enriquecer a literatura acadêmica sobre o tema, mas também fornecer subsídios para a atuação docente, possibilitando um ensino mais acessível e eficiente para esse público. Além disso, considerando que o corpo e o movimento desempenham um papel essencial no desenvolvimento da aprendizagem infantil, é fundamental explorar metodologias que integrem aspectos psicomotores, lúdicos e coletivos no processo educacional.

Diante dessa problemática, questiona-se: quais são as estratégias pedagógicas mais eficazes para promover a inclusão e a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual na educação infantil? Com base nesse questionamento, a pesquisa busca compreender de que maneira as práticas educacionais podem ser adaptadas para potencializar o desenvolvimento cognitivo, motor e social dessas crianças.

Parte-se da hipótese de que o uso de estratégias pedagógicas inclusivas, fundamentadas na corporeidade, no lúdico e no trabalho coletivo, pode favorecer significativamente o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível. A valorização do movimento e da expressão corporal, aliada a práticas interativas e colaborativas, pode contribuir para a construção do conhecimento de maneira mais significativa, respeitando as individualidades e potencialidades dos alunos.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino de crianças com deficiência intelectual na educação infantil. Para isso, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar as principais abordagens pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com deficiência intelectual; discutir a importância do movimento e da corporeidade no desenvolvimento da aprendizagem; e compreender o papel do trabalho coletivo e da gestão democrática na construção de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa, baseada na análise de referenciais teóricos que tratam da inclusão educacional e das estratégias pedagógicas voltadas para crianças com deficiência intelectual. A pesquisa apoia-se em estudos acadêmicos, legislações e documentos oficiais, buscando estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas teóricas para compreender as práticas inclusivas na educação infantil.

O desenvolvimento deste artigo está estruturado em três capítulos principais. No primeiro capítulo, apresenta-se uma revisão teórica sobre o papel do corpo e do movimento no desenvolvimento da aprendizagem, destacando a importância da corporeidade como mediadora do conhecimento. O segundo capítulo discute o trabalho coletivo e a gestão democrática como elementos essenciais para a inclusão, abordando a necessidade de colaboração entre professores, famílias e demais profissionais da educação. No terceiro capítulo, analisa-se o papel do lúdico na aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, ressaltando sua relevância para a construção de um ambiente educativo acessível e acolhedor. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados da pesquisa e apresentam reflexões sobre as implicações dessas estratégias pedagógicas para a prática educacional inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

O corpo em movimento no desenvolvimento da aprendizagem

O corpo é o primeiro e mais natural instrumento do ser humano. Através dele, manifestamos aspectos fundamentais de nossa existência, experiência e cultura. Na Educação Infantil, o corpo é um dos princi-

pais meios pelos quais as crianças interagem com o mundo e desenvolvem suas habilidades cognitivas, motoras e sociais. Segundo Vargas e Cogo (2013), "à medida que a criança se desenvolve, ela percebe e vivencia o mundo ao seu redor, e as experiências e informações que recebe do ambiente em que vive (como a família, a escola, a religião, os meios de comunicação, entre outros) ficam registradas em seu corpo, por meio do movimento." Dessa forma, o corpo se estabelece como ferramenta essencial para a construção de significados na vida das crianças.

Nesse contexto, a corporeidade é entendida como um processo ativo e dinâmico, que vai além de meras atividades motoras. Segundo Nascimento (2018), o movimento humano pode ser compreendido como uma linguagem capaz de integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Ao proporcionar vivências corporais, as práticas pedagógicas fortalecem o vínculo entre a criança e o mundo ao seu redor, estimulando habilidades sociais e cognitivas.

O corpo humano, além de ser um meio de comunicação, carrega as marcas e signos sociais que expressam a cultura de um povo. Na Educação Infantil, essas marcas são adquiridas e ressignificadas, pois as crianças vivenciam novas experiências enquanto constroem um repertório único. Isso demonstra como o corpo é um veículo que não apenas carrega e transmite, mas também constrói e transforma o conhecimento e a cultura.

Vargas e Cogo (2013) reforçam que "na Educação Infantil, os conteúdos relacionados ao corpo e ao movimento estimulam a percepção, a consciência corporal, desenvolvem noções de espaço, de individualidade e coletividade no movimento, promovem a socialização e a percepção do seu próprio ritmo, tanto no contato consigo mesma quanto com o outro." Essa perspectiva destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem o corpo no processo de ensino-aprendizagem.

A relação entre corpo e mente está presente de maneira indissociável na forma como as crianças expressam suas emoções e ideias. Benetti et al. (2018) destacam que a psicomotricidade é uma linguagem essencial que possibilita às crianças interagirem com o ambiente e as pessoas ao seu redor. O corpo, nesse contexto, torna-se um mediador das interações e vivências que promovem o desenvolvimento integral infantil.

O movimento, como linguagem fundamental na educação infantil, ganha destaque por ser uma forma de expressão completa e autêntica. Segundo Neira e Mattos (apud Colello,
1990), "a motricidade, a linguagem e a linguagem escrita são formas de expressão, ação e comunicação que evidenciam o equilíbrio afetivo e a inteligência." Isso demonstra como as atividades que integram o corpo e a mente promovem um desenvolvimento mais amplo e significativo.

De acordo com Vargas e Cogo (2003), o professor desempenha um papel essencial como mediador nesse processo, ajudando as crianças a explorarem suas capacidades corporais de maneira lúdica e criativa. A mediação do educador cria um ambiente onde o movimento e o aprendizado se tornam uma experiência prazerosa e significativa.

A exploração do corpo e do movimento na Educação Infantil é crucial para a descoberta e expressão da corporeidade. Conforme Moreira (2005), "voltar os sentidos para sentir a vida" é um exemplo de como o corpo pode ser utilizado como mediador no processo de construção do saber e percepção do mundo. Essas experiências sensoriais enriquecem o aprendizado das crianças.

Quando consideramos o desenvolvimento integral das crianças, é fundamental integrar as dimensões física, emocional e cognitiva. A consciência corporal também desempenha um papel crucial no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Ao explorar o movimento e a percepção de si mesmas, essas crianças ampliam suas habilidades cognitivas e sociais, tornando-se mais autônomas e confiantes.

Ao permitir que as crianças com deficiência intelectual se expressem por meio do movimento e da corporeidade, os educadores não apenas promovem a inclusão, mas também criam condições para o aprendizado mais eficaz. Assim, o corpo se torna um recurso pedagógico poderoso na construção de novas formas de comunicação.

A Educação Infantil, ao integrar corpo, mente e emoções, proporciona às crianças uma experiência educacional mais rica e signifi-

cativa. Benetti et al. (2018) destacam que a interação entre essas dimensões é essencial para o crescimento equilibrado e integrado dos indivíduos.

Por fim, compreender o corpo como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem é um passo importante para a construção de uma educação inclusiva e acessível. Ao reconhecer a corporeidade como elemento essencial, a prática pedagógica oferece um aprendizado mais natural e envolvente.

A importância do trabalho coletivo e da Gestão Democrática na Educação Infantil para crianças com Deficiência Intelectual

A inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil requer um trabalho coletivo e uma gestão democrática que favoreçam a participação de diferentes agentes educacionais. A escola, nesse contexto, deve ser compreendida como um espaço de construção do conhecimento e desenvolvimento social, onde professores, gestores, familiares e especialistas trabalham juntos para garantir uma aprendizagem significativa. De acordo com Vieira (2017), a adoção de práticas pedagógicas diversificadas, como atividades lúdicas e jogos adaptados, favorece a socialização e o progresso cognitivo dos alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, a interação entre diferentes profissionais da educação torna-se essencial para a criação de um ambiente escolar mais acessível e acolhedor.

Além da colaboração entre professores e especialistas, é fundamental estabelecer um vínculo com as famílias, pois o suporte familiar desempenha um papel central no processo educativo. O envolvimento dos responsáveis contribui para a implementação de estratégias mais eficazes e permite uma melhor compreensão das necessidades individuais de cada criança. Oliveira (2023) destaca que a gestão democrática na escola fortalece esse vínculo, promovendo o diálogo entre pais, professores e demais membros da comunidade escolar. Quando as decisões pedagógicas são tomadas coletivamente, há maior comprometimento na execução das ações propostas, o que favorece a inclusão educacional.

Outro fator determinante para o sucesso do ensino inclusivo é o acesso a um diagnóstico preciso, que possibilita a adoção de práticas pedagógicas adequadas. Segundo Vieira (2017), a obtenção de um laudo médico não deve ser vista apenas como um requisito burocrático, mas como uma ferramenta essencial para a formulação de políticas educacionais inclusivas. Com base nessas informações, a escola pode adaptar o currículo e desenvolver métodos de ensino que atendam às particularidades de cada aluno. Além disso, Mendonça (2023) ressalta a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nesse processo, uma vez que ele fornece suporte técnico para minimizar as barreiras de aprendizagem e garantir o direito à educação de qualidade.

Nesse contexto, a gestão democrática desempenha um papel essencial na implementação de estratégias que promovam a inclusão. Oliveira (2023) argumenta que um modelo de gestão participativa incentiva a corresponsabilidade entre os diferentes atores escolares, tornando-os mais ativos na construção de práticas educacionais voltadas para a diversidade. Isso significa que a organização escolar não deve se limitar à administração burocrática, mas sim funcionar como um espaço de constante reflexão e inovação, sempre em busca da equidade no ensino. Além disso, Mendonça (2023) reforça que a inclusão não pode ser vista como uma ação isolada, mas como um compromisso institucional que envolve professores, gestores e a comunidade escolar como um todo.

Para que esse modelo de ensino seja efetivo, é necessário que o professor assuma o papel de mediador do conhecimento, rompendo com práticas pedagógicas tradicionais e centralizadoras. Vieira (2017) destaca que o uso de metodologias diversificadas, como atividades lúdicas e interativas, possibilita uma aprendizagem mais significativa para crianças com deficiência intelectual. Em complemento, Oliveira (2023) enfatiza que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser um instrumento norteador da gestão democrática, pois estabelece diretrizes para a adaptação curricular e a criação de ambientes escolares mais inclusivos. Dessa forma, a escola se transforma em um espaço onde todos os alunos, independentemente de suas limitações, podem se desenvolver plenamente.

Além da estruturação do ensino em sala de aula, é importante reconhecer que a aprendizagem ocorre em todos os espaços da escola. De acordo com Mendonça (2023), ambientes como pátios, bibliotecas e áreas de convivência devem ser planejados para garantir acessibilidade e estimular o desenvolvimento infantil. Essa visão amplia a concepção de educação inclusiva, ao reconhecer que o aprendizado não se restringe ao ambiente formal da sala de aula. Oliveira (2023) complementa essa ideia ao destacar que a gestão democrática precisa incentivar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, permitindo que eles expressem suas opiniões e sejam protagonistas do próprio aprendizado.

Outro aspecto fundamental para a construção de uma escola inclusiva é a valorização do trabalho coletivo entre os docentes. A troca de experiências entre professores da educação regular e especialistas em educação especial permite a elaboração de estratégias mais eficazes para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Vieira (2017) aponta que a falta de formação continuada e de apoio institucional são desafios enfrentados pelos educadores, o que muitas vezes compromete a qualidade do ensino inclusivo. Para superar essa dificuldade, Mendonça (2023) sugere que a gestão escolar deve investir na capacitação dos professores, promovendo cursos e oficinas que auxiliem na aplicação de metodologias inclusivas.

A documentação pedagógica surge como uma importante ferramenta para monitorar o progresso dos alunos e avaliar a efetividade das práticas pedagógicas adotadas. Segundo Vieira (2017), registrar as experiências dos estudantes e acompanhar seu desenvolvimento permite que o professor faça ajustes constantes no planejamento educacional. Essa prática possibilita a identificação de dificuldades específicas e favorece a adaptação de estratégias para melhorar o aprendizado. Além disso, Oliveira (2023) destaca que a gestão democrática deve valorizar a transparência nas decisões pedagógicas, garantindo que todos os membros da comunidade escolar tenham acesso às informações e possam contribuir com sugestões e melhorias.

A implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar é outro aspecto crucial para a efetivação do trabalho coletivo. Mendonça (2023) aponta que legislações como a Lei Berenice Piana (Lei Federal 12.764/2012) são essenciais para garantir os direitos dos alunos com deficiência, assegurando-lhes o suporte necessário para uma educação de qualidade. Entretanto, Oliveira (2023) alerta que, apesar dos avanços normativos, ainda há desafios na concretização dessas políticas dentro das escolas, principalmente devido à falta de investimentos e infraestrutura adequada.

Diante disso, torna-se imprescindível que as instituições de ensino, em conjunto com os órgãos responsáveis, busquem ampliar os recursos disponíveis para a educação inclusiva. Vieira (2017) destaca que a escola deve estar comprometida com a superação das dificuldades institucionais e pedagógicas, criando soluções que promovam a aprendizagem equitativa para todos. Isso significa não apenas garantir o acesso à escola, mas também assegurar que cada aluno receba um ensino de qualidade, respeitando suas potencialidades e desafios individuais.

A valorização da diversidade no ambiente escolar fortalece a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Oliveira (2023) ressalta que, quando a escola adota uma gestão participativa e incentiva o trabalho coletivo, ela contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para a convivência em sociedade. Da mesma forma, Mendonça (2023) destaca que a inclusão escolar não é um processo isolado, mas sim um reflexo dos valores e princípios de uma comunidade que valoriza o respeito e a igualdade de oportunidades.

Portanto, o trabalho coletivo e a gestão democrática na educação infantil são fundamentais para a inclusão de crianças com deficiência intelectual. A colaboração entre professores, famílias e especialistas, aliada à implementação de políticas públicas e ao investimento em formação continuada, permite a construção de um ambiente escolar mais acessível e equitativo. Assim, a educação torna-se um direito verdadeiramente garantido a todos, independentemente de suas condições e particularidades.

O papel do lúdico na inclusão de crianças com Deficiência Intelectual

O lúdico desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem de crianças com deficiência intelectual, pois possibilita o desenvolvimento cognitivo, motor e social de forma prazerosa e significativa. De acordo com Bassani, Vieira e Nascimento (2018), os jogos e brincadeiras são ferramentas que incentivam a interação entre crianças com e sem deficiência, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo. No entanto, os autores ressaltam que, apesar dos benefícios evidentes, o uso do lúdico ainda é subutilizado por muitos professores, seja pela falta de planejamento ou pela ausência de uma abordagem pedagógica intencional.

A brincadeira, além de promover o engajamento das crianças, permite que elas explorem sua criatividade e desenvolvam habilidades socioemocionais essenciais. Santos (2022) destaca que a ludicidade não deve ser apenas um complemento ao ensino, mas sim uma estratégia pedagógica estruturada para favorecer o aprendizado de crianças com deficiência intelectual. Dessa forma, o uso de jogos, música e contação de histórias pode facilitar o processo de ensino aprendizagem, estimulando a autonomia dos alunos e criando um ambiente mais acessível a diferentes formas de aprendizado.

Os documentos oficiais da educação, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), reconhecem o lúdico como uma abordagem essencial para a prática pedagógica. Segundo Luz et al. (2025), a legislação educacional brasileira tem avançado na valorização das metodologias inclusivas, garantindo que crianças com deficiência intelectual tenham acesso a um ensino adaptado às suas necessidades. No entanto, os autores alertam que a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, principalmente no que diz respeito à formação docente e à infraestrutura escolar.

As atividades lúdicas devem ser planejadas de forma intencional, respeitando as características individuais de cada criança. De acordo com Bassani, Vieira e Nascimento (2018), a interação social promovida pelos jogos favorece o desenvolvimento de habilidades essenciais para a inclusão, permitindo que as crianças aprendam de maneira colaborativa. Entretanto, o estudo desses autores revela que a predominância de atividades individuais ainda é um obstáculo para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo, o que reforça a necessidade de mudanças na prática docente.

Outro aspecto importante na inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual é a utilização de materiais e jogos pedagógicos adaptados. Santos (2022) destaca que o acesso a recursos adequados pode ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem dos alunos, tornando o ensino mais dinâmico e interativo. No entanto, a autora enfatiza que muitos professores ainda carecem de formação específica para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, o que compromete a efetividade do ensino lúdico no contexto inclusivo.

Além da importância do lúdico na aprendizagem, a documentação pedagógica surge como um instrumento essencial para registrar o progresso dos alunos e avaliar a eficácia das práticas educacionais. Luz et al. (2025) argumentam que o registro contínuo das atividades pedagógicas permite ao professor refletir sobre sua metodologia e realizar ajustes necessários para melhor atender às necessidades dos estudantes. Essa documentação também facilita o diálogo entre professores, gestores e familiares, contribuindo para um acompanhamento mais eficiente do desenvolvimento infantil.

O lúdico também se destaca como uma ferramenta que ajuda a superar barreiras na aprendizagem. Bassani, Vieira e Nascimento (2018) apontam que, ao oferecer um ambiente descontraído e estimulante, os jogos e brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da atenção, da memória e do raciocínio lógico, habilidades essenciais para a trajetória educacional das crianças. Esse aspecto reforça a necessidade de um planejamento pedagógico que valorize a ludicidade como parte fundamental do currículo escolar.

As diretrizes educacionais, como o RCN, fornecem orientações importantes sobre a incorporação do lúdico nas práticas pedagógicas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências de aprendizagem inclusivas. Segundo Santos (2022), essas diretrizes são essenciais para orientar os professores no desenvolvimento de ativi-

dades que atendam às demandas dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, a autora reforça que a efetividade dessas orientações depende do engajamento dos profissionais da educação na sua implementação.

O papel do pedagogo na mediação das práticas lúdicas também merece destaque. Luz et al. (2025) enfatizam que o pedagogo deve atuar como um facilitador, auxiliando os professores na construção de estratégias pedagógicas que integrem o lúdico ao processo educativo. Para isso, é essencial que esses profissionais estejam capacitados para adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos, garantindo um ensino mais equitativo e acessível.

Outro desafio apontado pelos pesquisadores é a falta de infraestrutura adequada para a realização de atividades lúdicas na escola. Bassani, Vieira e Nascimento (2018) identificaram que muitas escolas públicas não possuem espaços apropriados para brincadeiras, o que limita o potencial educativo dessas atividades. Para superar esse problema, é fundamental que gestores e órgãos responsáveis invistam na melhoria dos ambientes escolares, tornando-os mais inclusivos e acessíveis.

A participação da família também é um fator essencial para a efetividade do ensino lúdico. Santos (2022) destaca que o envolvimento dos responsáveis no processo educativo potencializa os benefícios das atividades lúdicas, pois permite que a aprendizagem ocorra não apenas na escola, mas também em casa. Dessa forma, estabelecer uma parceria entre escola e família pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral da criança.

A valorização do lúdico na educação infantil, aliada à formação continuada dos professores, pode transformar o ensino inclusivo em uma realidade mais concreta. Luz et al. (2025) defendem que investir na capacitação docente é fundamental para que os educadores possam planejar e aplicar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos alunos. Dessa forma, a escola se torna um espaço verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças têm oportunidade de aprender e se desenvolver.

Diante desses aspectos, fica evidente que o lúdico não deve ser visto apenas como uma ferramenta complementar, mas como um componente essencial do processo educativo. Bassani, Vieira e Nascimento (2018) ressaltam que a ludicidade favorece a construção do conhecimento de maneira significativa e acessível, promovendo a inclusão e o desenvolvimento social das crianças com deficiência intelectual.

Portanto, o trabalho com o lúdico, aliado à documentação pedagógica e ao suporte coletivo da escola, é essencial para garantir uma educação infantil verdadeiramente inclusiva. Santos (2022) enfatiza que a ludicidade, quando utilizada de forma planejada e intencional, torna-se uma poderosa aliada no desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Assim, integrar o lúdico às práticas pedagógicas significa não apenas respeitar as individualidades das crianças, mas também oferecer-lhes as melhores condições possíveis para aprender e crescer.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados desta pesquisa evidenciam que a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas na educação infantil promove impactos significativos no aprendizado e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. A análise da literatura e dos referenciais teóricos aponta que metodologias baseadas na corporeidade, no lúdico e na gestão democrática favorecem a inclusão e tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e acessível. Esses aspectos corroboram os estudos de Santos (2022), que enfatizam a necessidade de uma abordagem intencional na aplicação do lúdico como recurso pedagógico estruturado, possibilitando a participação ativa dos alunos no ambiente escolar.

Os dados analisados demonstram que práticas pedagógicas que envolvem o corpo e o movimento desempenham um papel essencial na construção do conhecimento das crianças com deficiência intelectual. Conforme Vargas e Cogo (2013), a interação corporal possibilita uma aprendizagem mais significativa, pois permite que a criança explore seu meio de maneira sensorial e emocional, ampliando suas experiências cognitivas e sociais. Esse aspecto também é abordado por Luz et al. (2025), que destacam o movimen-

to como uma linguagem fundamental no desenvolvimento infantil, sendo imprescindível que os professores utilizem metodologias que integrem o corpo ao ensino formal. Outro ponto relevante é a importância do trabalho coletivo na implementação de estratégias inclusivas. A colaboração entre professores, famílias e demais profissionais da educação aparece como um fator determinante para o sucesso do processo inclusivo. De acordo com Mendonça (2023), a gestão democrática da escola contribui diretamente para a criação de um ambiente mais acolhedor, garantindo que todos os atores educacionais participem da formulação e execução das práticas pedagógicas. Esse modelo participativo, conforme Oliveira (2023), permite que os desafios da inclusão sejam compartilhados e que as soluções sejam construídas de maneira conjunta, respeitando as especificidades de cada aluno.

Além disso, os resultados indicam que a ludicidade se consolida como um dos principais recursos pedagógicos para a inclusão de crianças com deficiência intelectual. Bassani, Vieira e Nascimento (2018) ressaltam que os jogos e brincadeiras, quando aplicados de forma planejada, promovem não apenas a socialização e a interação entre os alunos, mas também estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. No entanto, a pesquisa identificou desafios relacionados à falta de formação docente para o uso adequado do lúdico, corroborando os achados de Santos (2022), que destaca a necessidade de capacitação continuada dos professores para que possam aplicar essas metodologias de forma eficaz.

Outro aspecto relevante identificado nos dados foi a importância da documentação pedagógica no acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Conforme Luz et al. (2025), o registro contínuo das atividades permite ao professor avaliar a evolução dos alunos e ajustar sua abordagem pedagógica, tornando o ensino mais personalizado e eficiente. Essa prática também fortalece o diálogo entre escola e família, garantindo maior transparência no processo educativo e promovendo a corresponsabilidade entre todos os envolvidos.

Dessa forma, os resultados confirmam a hipótese inicial da pesquisa, de que o uso de estratégias pedagógicas inclusivas fundamentadas na corporeidade, no lúdico e no trabalho coletivo contribui para um ensino mais acessível e significativo. A literatura analisada reforça que a integração dessas abordagens possibilita um desenvolvimento mais amplo das crianças com deficiência intelectual, promovendo não apenas a aprendizagem de conteúdos formais, mas também o fortalecimento da autonomia e da autoestima desses alunos.

Portanto, as discussões aqui apresentadas evidenciam que, embora haja desafios na implementação de práticas inclusivas, a adoção de metodologias pedagógicas inovadoras e a valorização do papel do professor como mediador do conhecimento são elementos fundamentais para garantir uma educação infantil verdadeiramente inclusiva e democrática.

CONCLUSÃO

A inclusão de crianças com deficiência intelectual na educação infantil é um desafio que exige o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas às necessidades desses alunos. Ao longo deste estudo, foram analisadas metodologias baseadas na corporeidade, no lúdico e no trabalho coletivo, demonstrando como essas abordagens podem contribuir para um ensino mais acessível e significativo. A pesquisa destacou a importância da participação ativa de professores, gestores e famílias na construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, reforçando que a aprendizagem dessas crianças deve ser mediada por práticas interativas e colaborativas.

Diante dos objetivos propostos, constatou-se que as estratégias pedagógicas inclusivas favorecem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento social e emocional dos alunos. A pesquisa confirmou que o uso intencional do lúdico, associado ao movimento e ao engajamento da comunidade escolar, potencializa a participação das crianças no processo educativo. Além disso, a gestão democrática mostrou-se essencial para garantir um ensino inclusivo, permitindo a construção coletiva de práticas mais equitativas e eficazes.

A hipótese inicial, que sugeria que metodologias pedagógicas baseadas na ludicidade

e na corporeidade poderiam melhorar o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, foi confirmada pelos achados da pesquisa. Os resultados demonstraram que tais abordagens não apenas ampliam as oportunidades de aprendizagem, mas também fortalecem a autonomia e a autoestima dos alunos. No entanto, a falta de formação docente e de infraestrutura adequada ainda se apresenta como um obstáculo para a implementação dessas práticas de maneira sistemática.

Este estudo contribui para o campo da educação inclusiva ao fornecer uma análise detalhada sobre práticas pedagógicas que podem ser aplicadas no ensino infantil. A pesquisa reforça a necessidade de capacitação continuada dos professores, bem como de investimentos em recursos e infraestrutura que permitam a aplicação efetiva das metodologias propostas. Além disso, os achados aqui apresentados podem servir como base para políticas públicas voltadas à inclusão de crianças com deficiência intelectual no contexto escolar.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que analisem a aplicação das estratégias pedagógicas discutidas neste trabalho em diferentes realidades educacionais. Além disso, investigações que explorem o impacto da formação docente na efetivação da inclusão escolar podem fornecer novas perspectivas sobre como aprimorar o ensino de crianças com deficiência intelectual. Dessa forma, espera-se que este estudo possa estimular novas reflexões e contribuir para o avanço de práticas educacionais mais acessíveis e equitativas.

REFERÊNCIAS

BASSANI, Brenda; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; NASCIMENTO, Claudenice Maria Veras. A Importância do Lúdico no Processo de Inclusão de Crianças com Deficiência Intelectual no Atual Contexto Educacional. V Seminário Nacional de Educação Especial, XVI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Vitória: UFES, 2018.

BENETTI, Idonézia Collodel et al. Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na Amazônia setentrional. Estud. pesqui. psicol.,
Rio de Janeiro , v. 18, n. 2, p. 588-607, ago. 2018 . Disponível em
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812018000200012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 mar. 2025.

COLELLO, S. Bases psicomotoras da aprendizagem. São Paulo: Manole, 1990.

LUZ, Aclene; CUNHA, Aline Cristiane Gomes; MARTINS, Kátia Rodrigues; LEMOS,
Vanessa Lins; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Deficiência Intelectual - O Papel do Pedagogo no Processo Lúdico de Ensino-Aprendizagem no Ensino Fundamental. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE, São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025. DOI: 10.51891/rease.VII-iI.17825.

MENDONÇA, Luana Paz. Gestão Democrática na Educação Infantil para Crianças com Transtorno do Espectro Autista. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2023.

Moreira, E. Corpo, movimento e desenvolvimento. Editora Educar, 2005.

NASCIMENTO, Isteliana Gomes do. O corpo em movimento: concepções e práticas pedagógicas do brincar na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. RI UFPE, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; MATTOS, Mauro Gomes de. Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na escola. 7ª ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2008.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Gestão Democrática e Participativa: em busca da ação coletiva. Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP - Marília.

SANTOS, Claudia Nogueira dos. O Lúdico como Recurso para Crianças com Deficiência Intelectual: A Intencionalidade das Práticas na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação, Politécnico

de Coimbra, 2022.

VARGAS, M., & COGO, A. Educação Infantil e o Corpo em Movimento. Referência citada no texto original, 2013.

VIEIRA, Ana Karine das Chagas. A importância das práticas pedagógicas diversificadas no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Mossoró: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2017.

RESUMO
Este artigo analisa a importância dos contos de fadas na Educação Infantil como ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento integral das crianças. Com base em autores renomados nas áreas de Psicologia e Pedagogia destacam-se os valores éticos e emocionais presentes nessas narrativas, como coragem, resiliência e empatia. Tais valores auxiliam na compreensão dos desafios do crescimento e no fortalecimento da autonomia. O objetivo principal é explorar como os contos de fadas podem ser utilizados para desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, ampliando o imaginário infantil. A metodologia adotada é qualitativa, com análise bibliográfica de obras como "Branca de Neve" e "O Patinho Feio," para identificar os valores transmitidos e sua aplicação pedagógica. O artigo propõe estratégias práticas para integrar os contos de fadas ao cotidiano escolar por meio de atividades como contação de histórias, debates e produções artísticas. Além disso, destaca a participação familiar como elemento essencial para fortalecer o vínculo com a leitura. Concluiu-se que os contos de fadas, ao aliarem fantasia e valores morais, são ferramentas valiosas para promover o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para a formação de cidadãos mais reflexivos, criativos e empáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Leitura de Mundo; Educação Infantil; Contos de Fadas.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas têm atravessado gerações, encantando crianças e adultos com suas narrativas repletas de magia, simbolismos e lições de vida. Mais do que histórias destinadas ao entretenimento, essas narrativas carregam valores universais, ajudam a compreender aspectos da condição humana e são fundamentais na formação do imaginário infantil. Na Educação Infantil, os contos de fadas assumem um papel pedagógico significativo, oferecendo às crianças um espaço para explorar emoções, resolver conflitos internos e compreender o mundo ao seu redor de maneira simbólica e lúdica.

Essas histórias despertam a imaginação e a criatividade, contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Elas estimulam o pensamento crítico, a construção de valores éticos e a capacidade de lidar com situações de adversidade. Além disso, ao introduzirem elementos da tradição oral e literária, os contos de fadas fortalecem a relação das crianças com a literatura, promovendo o letramento e a ampliação do repertório cultural.

Diante da relevância desses aspectos, este artigo busca refletir sobre a importância dos contos de fadas na Educação Infantil, destacando seu papel na formação integral das crianças. Serão abordados, ao longo do texto, os benefícios dessas histórias no desenvolvimento da imaginação, da linguagem, da inteligência emocional e da construção de valores.

O presente artigo tem como objetivo geral: investigar a importância dos contos de fadas na Educação Infantil, destacando seus benefícios no desenvolvimento integral das crianças e sua contribuição para o trabalho pedagógico. Quanto aos objetivos específicos propõem-se a: identificar a importância da Literatura Infantil como instrumento de aprendizagem na Educação Infantil; explorar o papel dos contos de fadas no estímulo à imaginação, criatividade e linguagem e sugerir estratégias pedagógicas que utilizem os contos de fadas como ferramentas educativas.

A sua elaboração segue as abordagens qualitativa e a descritiva, baseadas em revisão bibliográfica. Foram analisados obras e artigos acadêmicos que abordam a relação entre contos de fadas e a Educação Infantil, com base em autores como Bettelheim, Aguiar e Giordano, entre outros. A pesquisa visa a explorar conceitos relacionados à Psicologia e Pedagogia, relacionando-os ao uso dos contos de fadas no ambiente escolar.

O estudo apresenta ainda sugestões de atividades práticas que integram os contos

de fadas às atividades pedagógicas, enfatizando o estímulo à leitura, a participação das famílias e a formação ética e emocional das crianças. A análise das propostas se dá a partir de sua viabilidade e relevância para a formação integral dos alunos na primeira infância.

A LITERATURA INFANTIL COMO ALICERCE DE LEITURA DE MUNDO

A Literatura Infantil desempenha um papel essencial na Educação Infantil, pois vai além de estimular o gosto pela leitura, constituindo-se como uma poderosa ferramenta para a formação do pensamento crítico e a leitura de mundo. Por meio das histórias, as crianças são apresentadas a diferentes realidades, culturas, sentimentos e experiências, o que contribui para ampliar sua percepção sobre o mundo que as cercam.

Quando planejada e aplicada intencionalmente na sala de aula, a Literatura Infantil favorece a construção de significados, proporcionando às crianças oportunidades de explorar conteúdos complexos de forma lúdica e acessível. Aponta-se que esta metodologia é uma poderosa ferramenta pedagógica, pois enriquece o repertório simbólico das crianças. Além disso, a Literatura Infantil estimula imaginação, criatividade e amplia a compreensão de mundo.

Verifica-se que esta metodologia permite que as crianças estabeleçam conexões entre suas vivências e os enredos apresentados, mostra-se como instrumento favorável para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. As obras literárias são como um alicerce para que as crianças pequenas comecem a compreender e interpretar a realidade, promovendo a curiosidade, o questionamento.

De acordo com o documento São Paulo (2007, p. 86), "as crianças podem acompanhar a leitura feita pelo professor", como recurso pedagógico que auxiliará no desenvolvimento na aquisição da leitura e da escrita. Pode-se depreender que a exploração da Literatura Infantil em sala de aula traz um potencial para conectar os leitores às suas próprias vivências e às histórias daqueles que vieram antes, permitindo que estabeleçam relações entre o contexto em que vivem e as narrativas apresentadas. Assim, ao promover a leitura de mundo desde cedo, a Literatura Infantil contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, criativos e empáticos, capazes de interagir criticamente com a sociedade, além de possibilitar que enxerguem a riqueza e a complexidade da vida ao seu redor.

Ao promover essa leitura de mundo, a Literatura Infantil vai além do entretenimento, ela estimula habilidades como: empatia, criatividade e pensamento crítico, preparando as crianças para interagirem com a sociedade de maneira mais consciente e sensível. Dessa maneira, a Literatura Infantil alimenta o imaginário, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento integral, formando indivíduos capazes de interpretar e transformar a sua realidade.

Ao trazer para a sala de aula livros de Literatura Infantil, cria-se uma oportunidade valiosa para promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil (CADEMARTORI, 1987). Tal ênfase do autor citado reforça a importância da contação de histórias, pois desperta nas crianças o prazer pela leitura, estimula a imaginação e amplia seu entendimento sobre o mundo. Nesse sentido, a Literatura Infantil vai além de sua função estética, tornando-se uma ferramenta poderosa para o aprendizado, a formação de valores e o desenvolvimento de uma consciência crítica desde a primeira infância.

Por meio das histórias, as crianças entram em contato com diferentes personagens, cenários e conflitos, o que contribui para sua leitura de mundo. As narrativas possibilitam reflexões sobre questões humanas universais, incentivando o questionamento, a curiosidade e o respeito pelas diferenças que compõem a realidade ao seu redor. Para ilustrar essas questões teóricas Cademartori (1987, p.3) argumenta que os gêneros literários realizam "o acompanhamento das ações imaginárias, mediante o simbolismo da linguagem, além do divertimento, permite uma reordenação afetiva e intelectual das vivências, respondendo às necessidades infantis". Constata-se com isso a importância do simbolismo da linguagem nas ações imaginárias, pois ao ampliar o caráter lúdico, promove a reordenação afetiva e intelectual das experiências infantis, aspectos funda-

mentais para favorecer o desenvolvimento infantil.

Desse modo, ao apresentar mundos imaginários ou inspirados no cotidiano, a Literatura Infantil ajuda os pequenos leitores a desenvolverem habilidades sociais, cognitivas e emocionais, promovendo a empatia e a compreensão, como pode-se observar na figura 1. Nela, há um instante significativo do trabalho em sala de aula com crianças pequenas, em que o professor assume o papel de mediador entre o texto e os alunos. Nesse contexto, o educador empresta sua voz para dar vida às palavras do autor, permitindo que as crianças compreendam a mensagem transmitida pela obra.

FIGURA 1 – A CRIANÇA E O PROCESSO DE LETRAMENTO



FONTE: https://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com.

Constata-se que a Literatura Infantil auxilia no desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentimentos de maneira prazerosa e significativa, como acentua o pesquisador Confessor (2014). Assim, ao explorar contos de fadas e outras narrativas, os educadores podem criar estratégias que encantem as crianças, estabelecendo o favorecimento da construção de valores e de normas de convivência. Dessa forma, a Literatura Infantil se revela uma aliada indispensável na Educação Infantil, oferecendo às crianças os alicerces para interpretar e transformar o mundo com criatividade e sensibilidade. Nota-se o quanto é fundamental planejar no cotidiano leituras sobre os contos de fadas e outros gêneros literários.

Abordagens, exigindo que o educador respeite a cultura popular e parta do vocabulário e das experiências dos educandos para construir conhecimentos significativos, como as de Paulo Freire (2021), demonstram que a leitura não deve ser um exercício mecânico de decodificação, mas um ato que permita ao leitor interpretar, criticar e reescrever o mundo. A alfabetização, nesse sentido, torna-se um processo de libertação, no qual os sujeitos reconhecem sua capacidade de transformar a realidade.

Observa-se que o processo de alfabetização, segundo essa perspectiva freiriana, é dialógico e problematizador. Traz em bojo o rompimento da concepção de educação bancária, na qual o educador deposita conhecimentos prontos no estudante. Propõe, assim, uma abordagem na qual os sujeitos aprendem a partir da sua própria realidade. Nesta concepção, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Esse movimento permite que os aprendizes percebam as relações de poder, desigualdades e desafios sociais que os cercam, favorecendo e capacitando-os a agir de forma crítica e transformadora.

Para o autor citado, Freire (2021, p.23), "a alfabetização está envolvida na prática de ler, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já têm e de conhecer o que ainda não conhecem". Nota-se que o autor referido sugere que a alfabetização vai além do simples decodificar de letras e palavras, abrangendo também a interpretação e a produção de texto, remetendo-se a uma visão mais completa de alfabetização, alinhada a perspectiva de letramento que considera o uso da leitura e da escrita em contextos sociais diversos.

Ressalta-se ainda que na visão freiriana o ato de ler é um instrumento para interpretar a realidade, oportunizando o aprendiz no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A alfabetização é descrita como um processo contínuo de ampliação do conhecimento. Isso indica que a aquisição inicial da leitura e escrita envolve uma construção progressiva de saberes, o que dialoga com as teorias educacionais que veem o aprendi-

zado como um processo ativo e cumulativo.
Acrescenta-se à ênfase dada pela concepção de educação transformadora, proposta por Paulo Freire (2021), de que a prática educacional para ser coerente com seus objetivos de transformação social deve promover uma compreensão crítica do mundo e incentivar a criatividade e a solidariedade. Dessa maneira, há a impossibilidade de separar educação, política e poder. Portanto, aponta-se a relevância das escolas organizarem bibliotecas com diversos gêneros literários para o uso diário das crianças e oferecerem a oportunidade de levá-los para casa, para compartilhar com os familiares. Estes recursos são fundamentais para estimular o pensamento crítico, a valorização da linguagem e da cultura no processo de alfabetização.
Ao colocar a criança como sujeito do processo de aprendizado, Freire (2021) aborda a relevância de repensar a relação entre educação e cidadania, destacando que uma prática pedagógica crítica e democrática seria um caminho para a transformação social. Dessa forma, concluiu-se que o ato de ler além de ser um exercício intelectual, também é uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Este trecho apresenta uma perspectiva freireana, na qual a criança é colocada como protagonista do processo de aprendizagem, rompendo com modelos tradicionais de ensino, em que a criança é vista como um ser passivo. Ao destacar a necessidade de repensar a relação entre educação e cidadania, enfatiza-se a importância de um ensino que vá além de mera transmissão de conteúdos, mas sim que promova uma formação crítica e democrática.
Nessa tendência educacional, defende-se que a educação não pode ser neutra, pois ela sempre está a serviço de uma visão de mundo. Quando se adota uma prática pedagógica crítica, a escola se torna um espaço em que o estudante desenvolve sua consciência social, compreendendo as estruturas que moldam a realidade e aprendendo a intervir nelas. Assim, a alfabetização e o ato de ler deixam de ser apenas uma habilidade técnica e passam a ser um meio para que os indivíduos compreendam suas condições de existência.
Dessa maneira, ao trabalhar a Literatura Infantil os educadores irão estimular a criatividade, a empatia e a capacidade de se colocar no lugar do outro, aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ao oferecer um contato significativo com histórias, as escolas infantis contribuem para que as crianças desenvolvam as habilidades de leitura e da escrita, ainda mais, a capacidade de compreensão e transformar o mundo, alinhando-se à visão freireana da educação como prática emancipadora.

A LITERATURA INFANTIL E OS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Verifica-se a riqueza simbólica dos contos de fadas ao observar-se o seu papel na mediação entre fantasia e realidade, contribuindo para as crianças no enfrentamento de sentimentos, emoções e desafios cotidianos. Destaca a presença de arquétipos universais nessas narrativas, sugerindo que elas desempenham uma função psicológica e educativa ao longo do desenvolvimento infantil. Os contos de fadas possuem um papel fundamental na Educação Infantil, como instrumentos para desenvolver a imaginação, eles são poderosas ferramentas pedagógicas e culturais. Um documento do MEC (2020) vai ao encontro dessa análise, ao acentuar que estes textos são ricos em simbolismos e arquétipos universais, atuam como mediadores entre a fantasia e a realidade, ajudando as crianças a lidarem com seus sentimentos, emoções e desafios cotidianos.
Outra perspectiva que o documento acima aponta sobre a temática “os contos de fadas são uma ótima forma de estimular a imaginação da criança, apresentá-la a um universo em que a coragem, a solidariedade e o perdão são grandes armas dos heróis” (MEC,2020, p.1). Pode se perceber e enfatizar a partir daí que essas narrativas promovem a formação ética e moral de maneiras sutil, utilizando a estrutura simbólica dos contos para engajar emocionalmente as crianças e transmitir valores sem a imposição de discursos moralizantes. Dessa forma, por meio da identificação com os personagens e suas jornadas, os pequenos assimilam noções de justiça, empatia, coragem e resiliência, internalizando lições de vida de forma natural e significativa. Além disso, a experiência esté-

tica proporcionada pela Literatura Infantil desperta reflexões sobre o bem e o mal, as consequências das escolhas e os desafios da existência, contribuindo para a construção da subjetividade e do pensamento crítico da criança.

Ao contrário das narrativas que apenas reproduzem o cotidiano, os contos de fadas expandem a imaginação, convidando a vislumbrar mundos em que as regras podem ser diferentes. A partir dessa reflexão, pode se destacar Aguiar (1993) que analisa os contos de fadas e demonstra que eles funcionam como agentes emancipadores porque oferecem às crianças a oportunidade de transcender a realidade imediata, permitindo que explorem novos horizontes e possibilidades de vida.

Tendo como referência a análise proposta pelos diversos autores e fazendo-se uma síntese, pode-se destacar o papel emancipatório dos contos de fadas, ao ressaltar sua capacidade de transportar as crianças além da realidade imediata. Ao permitir que explorem novos horizontes, essas narrativas estimulam a imaginação e a criatividade, incentivando a criança a questionar e ressignificar as regras e estruturas da realidade. Ainda mais, a comparação com narrativas que apenas reproduzem o cotidiano reforça a ideia de que os contos de fadas refletem o mundo como ele é, também inspiram novas possibilidades de existência, ao promover uma experiência simbólica rica e transformadora.

Denota-se que ao abordar a origem dos contos de fadas a partir de textos folclóricos e clássicos, Aguiar (1993) ressalta seu processo de adaptação e o surgimento das primeiras histórias escritas especificamente para crianças. Ela evidencia a transição da tradição oral para a escrita. No entanto, pode-se distinguir essas diferentes formas narrativas e suas influências ao longo do tempo. Aponta-se ainda que os contos de fadas tradicionais, que foram transmitidos oralmente de gerações para gerações foram registrados posteriormente por autores como Charles Perrault e os Irmãos Grimm, das histórias criadas diretamente para crianças, com as de Hans Christian Andersen.

Para autora acima citada, Aguiar (1993), os desafios dos contos de fadas são superados de maneiras inusitadas e o impossível se torna possível. Isso projeta a criança para além das limitações do seu ambiente, instigando a criatividade e a coragem para enfrentar a vida com novas perspectivas. Desta maneira, as escolas infantis ao trabalharem com a Contação de História trazem a prática das manifestações culturais da humanidade, sendo uma forma de expressão e imaginação que atravessa milênios.

Desde tempos imemoriais, as narrativas têm sido utilizadas como um meio de transmitir conhecimentos, valores, tradições, experiências, desempenhando um papel fundamental na formação das identidades individuais e coletivas. Giordano (2020) analisa a que não se possa determinar com exatidão e o momento em que essa tradição surgiu, ela está profundamente enraizada na essência humana. Portanto, cabe reconhecer que essa atividade se perpetua de gerações a gerações nas culturas. Caracterizam-se como contínuas nas suas evoluções, adaptando-se aos contextos e necessidades de cada época, mas sempre preservando sua essência como uma forma poderosa de comunicação e conexão entre as pessoas.

O trecho destaca a indeterminação histórica quanto à origem dos contos de fadas, sugerindo que essas narrativas não possuem um ponto de surgimento preciso, pois fazem parte da essência humana. A afirmação de Giordano (2020) reforça a ideia de que os contos de fadas estão profundamente ligados à cultura e à psique humana, assim atravessa gerações e sociedades de forma universal. Ressalta-se ainda que a transmissão se deu ao longo do tempo, considerando seu caráter oral e sua adaptação a diferentes contextos históricos e culturais.

A prática de contar histórias é uma arte que desperta e valoriza a sabedoria inata presente em cada indivíduo (GIORDANO, 2020). Esta afirmação traz a reflexão que existe um caminho que possibilita a preparação das pessoas para lidar com desafios que exigem transformações significativas ao longo do tempo, tanto a médio quanto ao longo prazo. Desse modo, isso ocorre porque os contos abordam temas fundamentais da experiência humana, que ressoam internamente, promovendo reflexões profundas sobre a vida e sobre si mesmo e mobilizando a pes-

soa a enfrentar e compreender suas próprias questões e sentimentos.

As obras literárias infantis dos contos de fadas fazem parte do acervo do patrimônio cultural da humanidade, que ainda, na atualidade trazem o encanto para as crianças e a magia dos seus personagens. Giordano (2020) afirma que ao ouvir um conto, surge um sentimento que conduz a reflexões profundas sobre a vida e sobre si mesmo. Denota-se que este processo de reflexão é intensificado pela ressonância das imagens do conto com as imagens internas da pessoa, mobilizando-a a pensar a se conectar de maneira mais intima com suas próprias experiências e emoções, auxiliando-as na construção da inteligência emocional.

Nota-se que essas histórias poderão ser utilizadas para estimular a imaginação e o pensamento crítico. Ao ouvir e discutir as narrativas, as crianças aprendem a interpretar simbolismos e a fazer conexões com suas próprias experiências de vida. Todos esses aspectos auxiliarão a desenvolver o conhecimento cognitivo, emocional e criativo. Concretiza essas questões Bettelheim (2018), quando analisa que as narrativas oferecem um espaço seguro para que as crianças possam refletir sobre questões complexas de maneira simbólica, como o medo, a perda, a injustiça e o desejo de superação. Ao enfrentar desafios e triunfar no final, os heróis e heroínas dos contos demonstram às crianças que os problemas podem ser resolvidos e que a coragem, a bondade e a resiliência são valores essenciais na vida.

Assim sendo, os contos de fadas promovem um contato inicial com a literatura, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. A repetição das narrativas, com suas frases marcantes e estrutura de narrativas simples, auxiliam na ampliação do vocabulário e no entendimento de sequências lógicas de eventos, aspectos cruciais para a alfabetização e o letramento.

Outro ponto relevante é a capacidade dos contos de fadas de abordar questões éticas e morais de maneira lúdica e acessível. Narrativas como: "Branca de Neve" e "O Patinho Feio" exemplificam essas lições, apresentando situações de superação e aceitação que ecoam com as experiências da primeira infância (BABO, 2023). Verifica-se que os valores como honestidade, empatia, solidariedade e respeito à diversidade são transmitidos de forma indireta, permitindo que a criança os internalize e compreenda em seu próprio tempo e contexto.

Os valores morais dos contos de fadas: “Branca de neve e os sete anões” (Irmãos Grimm) e “ O Patinho Feio” (Hans Christian Andersen) serão escolhidos nesse estudo, pois eles são muito conhecidos pelas crianças e elas gostam muito dessas histórias. Esses contos de fadas fazem parte do acervo do patrimônio cultural da humanidade.

A seguir, faz-se uma pequena narrativa da história da Branca de Neve e os sete anões, proposta por Notibras (2023), em que a personagem Branca de Neve é uma princesa que, ao nascer, perde sua mãe e passa ter cuidados da madrasta. A inveja da madrasta faz com Branca de Neve seja expulsa do palácio e jogada na floresta pelo caçador. Mesmo com a crueldade dessa rainha, a princesa procura ajuda com os anões para sobreviver e jamais prejudicar essa mulher maldosa. Os anões como ato de amor e compaixão abrigam a Branca de Neve, que em troca ela colabora nas tarefas domésticas. Quando Branca de Neve é envenenada pela maçã contaminada, não a enterram e colocam-na em esquife de cristal demonstrando muito amor também. Para ser salva pelo príncipe por um tempo depois e a narrativa termina com final feliz com os dois juntos.

Já na narrativa do conto Patinho Feio, proposta por Funk (2023), há a ênfase de que as crianças não devem julgar pelas diferenças, como um valor moral. Destaca-se que a diversidade é uma referência importante para os seres vivos. Outro valor abordado, é o respeito a si próprio, pois a personagem demonstra a busca de aceitar a forma de como ela é. Denota-se a partir dessa história a resiliência e a persistência do Patinho ao buscar em sua jornada outros lugares, mesmo sendo humilhado por todos, mantendo a esperança de encontrar seu lugar na natureza.

Percebe-se que os contos de fadas desempenham um papel fundamental no fortalecimento da inteligência emocional, enfim proporcionam às crianças a oportunidade de reconhecer e compreender diferentes sentimentos por meio das experiências vivi-

das pelos personagens. Concorda-se ao que o autor Babo (2023) afirma sobre os contos de fadas, quando diz que estes contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional infantil, pois ao se identificarem com os personagens, as crianças encontram nos conflitos e resoluções das histórias maneiras de entender e processar suas próprias emoções.

Em síntese, reforça-se a importância dessas narrativas ao levar às crianças superarem dificuldades e transformarem suas realidades ao se identificarem com as jornadas dos protagonistas e seus desafios. Além de possibilitar às crianças desenvolverem a autoestima e a autoconfiança, aprendendo a valorizar suas próprias capacidades, estimular a resiliência, mostrando que obstáculos serão superáveis, quando há persistência, coragem e criatividade.

ATIVIDADES PRÁTICAS COM CONTOS DE FADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, os contos de fadas são recursos essenciais para projetos pedagógicos transversais, envolvendo literatura, artes visuais, dramatização e musicalização. Eles incentivam a criatividade e a expressão artística, permitindo que as crianças explorem as histórias por meio de diferentes linguagens e formas de comunicação.

Os contos de fadas: "Branca de Neve e o sete anões" e "O Patinho Feio" trazem lições que encantam e ensinam. Ao mergulharem nessas histórias, as crianças deparam-se com temas como coragem, bondade, superação e respeito às diferenças (BABO, 2023). Branca de Neve, por exemplo, destaca o valor da amizade e da ajuda mútua. O Patinho Feio, por sua vez, demonstra a importância de aceitar e respeitar as diferenças.

Para aplicação dessas práticas, o professor poderá apresentar durante Hora da Roda contos como os abordados nesse estudo, utilizando-se de diferentes recursos, como: fantoches, televisões feitas com caixas, dramatizações, ou até mesmo com as ilustrações dos livros. Na Biblioteca Circulante, as crianças levarão os contos para casa para explorá-los com os familiares e realizarem atividades de releitura por meio de desenhos e contarem posteriormente para as outras crianças sua aprendizagem.

Nas apresentações semanais, as crianças poderão compartilhar suas percepções sobre os valores presentes nas histórias. Uma alternativa pedagógica interessante seria trazer a presença de familiares para realizarem papéis de contadores de histórias com o objetivo de reforçar os laços entre a escola e a comunidade, trazendo novas perspectivas às narrativas. Para Cortes (2006), levar as histórias para casa por meio da biblioteca circulante permite que as famílias também participem desse momento, enriquecendo ainda mais as reflexões. Esta autora defende que integrar os contos de fadas no projeto de leitura auxiliaria os professores a ampliarem as possibilidades pedagógicas, transformando as narrativas em ferramentas para o desenvolvimento integral das crianças. Nota-se ainda que ao aproximar os familiares ao espaço escolar será construído um vínculo com a comunidade local.

A articulação por meio de uma metodologia transversal é fator de relevância em projetos de atividades práticas e devem, além de discussões sobre a temática abordada nas histórias, ser articulados entre as diversas atividades artísticas, tais como: levar às crianças a dramatizarem cenas, desenharem e pintarem ilustrações personagens ou cenas, cantarem ou recitarem, até mesmo criarem finais diferentes para os contos e representarem por meio de desenhos ou dramatizações.

Outra sugestão que poderia ser desenvolvida seria a proposta fundamentada no projeto de integração dos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular - BCNN (BRASIL, 2017), com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento das crianças de maneira holística, articulando várias linguagens e saberes. Nela, são elencadas atividades utilizando os contos de fadas como ferramenta pedagógica nos campos de experiências, intitulados: "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", "Os Seres Vivos, a Natureza e as Culturas".

Como proposta no campo de experiência da BNCC, por exemplo, "O Eu, o Outro e o Nós", os educadores poderiam planejar atividades, como rodas da conversa sobre as emo-

ções e relações dos personagens da Branca de Neve e do Patinho Feio, para proporcionar reflexões sobre identidade, respeito e convivência. Esse campo buscar desenvolver a socialização, a empatia, e a compreensão das relações interpessoais.

Quanto aos conteúdos de "Corpo, Gestos e Movimentos", teriam como sugestão organizar o uso de danças e movimentos corporais, como os dos anões da Branca de Neve ou do Patinho Feio, para permitir às crianças explorarem sua coordenação motora e expressividade, além de se divertir imitando os personagens. Trabalhariam e explorariam de forma ampla a expressão corporal e sensibilidade ao ambiente de forma lúdica.

Já para realizar as atividades no campo de experiência, "Traços, Sons, Cores e Formas", sugere-se que os educadores planejem por meio de atividades artísticas, como pintura, desenho e colagem, trabalhando criatividade e desenvolvimento de habilidades visuais e manuais, contribuindo para a percepção estética e para a interpretação das histórias em foco, "Branca de Neve e sete anões" e "O Patinho Feio".

Os conteúdos sobre a temática "Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação", poderiam ser planejados por meio de contação de histórias e a recontagem pelas crianças estimulariam a oralidade e a imaginação. As crianças poderiam expressar seus pensamentos, recontar os enredos de maneira criativa e falar sobre os personagens, desenvolvendo assim habilidades linguísticas.

Quanto aos conceitos sobre "Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações", os educadores poderiam explorar a quantidade de anões e as transformações do patinho em cisne, assim as crianças irão se familiarizar com conceitos de tempo, quantidade e sequência, promovendo o desenvolvimento de noções matemáticas iniciais de forma lúdica e integrada com a história.

E, finalmente, no campo de experiência: "Os Seres Vivos, a Natureza e as Culturas", em sala de aula, os professores poderiam abordar pesquisas com as crianças sobre aves, elegendo a ênfase no pato, para as crianças refletirem sobre os seres vivos, suas transformações e a diversidade da natureza. Promovendo uma conexão com o meio ambiente e o entendimento sobre os diferentes seres vivos.

Por meio dessas atividades, as crianças explorariam a fantasia, aprenderiam valores que as ajudariam a entender o mundo à sua volta. O espaço escolar poderia ser reconhecido como um local de histórias que perpetuam tradições, preservam valores e oferecem um senso de pertencimento cultural, conectando as crianças de diferentes gerações e contextos históricos. Segundo Moreira (2016), trabalhar contos de fadas é uma maneira de unir o entretenimento ao aprendizado e formação de seres humanos mais sensíveis, criativos e respeitosos. Ressalta-se que este autor compreende que o espaço escolar, ao introduzir as crianças ao mundo simbólico dos contos de fadas, cria um vínculo com o patrimônio cultural e literário da humanidade.

Ao planejar esse repertório com este gênero literário, os educadores proporcionariam um aprendizado mais significativo, transversal e integral. As atividades lúdicas e criativas permitiriam que as crianças se desenvolvessem de maneira equilibrada, pois estas estimulam imaginação, habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Projetos, como os citados anteriormente, poderão favorecer a formação de crianças mais criativas, críticas e preparadas para uma convivência harmoniosa e respeitosa. Em suma, destaca-se que os contos de fadas encantam e entretêm as crianças e ainda desempenham um papel fundamental em sua formação integral. Eles ajudam a construir bases sólidas para o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético e cultural, enriquecendo as experiências da infância e preparando os pequenos para os desafios e as maravilhas do mundo real.

CONCLUSÃO

Os contos de fadas com sua riqueza simbólica e aspectos narrativos revelam-se ferramentas poderosas no contexto da Educação Infantil para a leitura de mundo. Mais do que histórias encantadoras, eles promovem o desenvolvimento integral das crianças ao estimular a imaginação, fomentar a criatividade, auxiliam na formação das competências linguísticas e a despertar valores éticos e emocionais.

Ao entrarem em contato com essas narra-

tivas, as crianças têm a oportunidade de explorar conflitos internos, compreender o mundo à sua volta e construir aprendizagens significativas. Além disso, os contos de fadas possibilitam o fortalecimento de vínculos sociais, promovendo a interação entre pares e o envolvimento das famílias, ao mesmo tempo em que enriquecem o repertório cultural e literário.

Do ponto de vista pedagógico, essas histórias oferecem aos educadores ferramentas para abordar temas complexos de forma lúdica e acessível, tornando o aprendizado mais significativo. Por meio de atividades que integram leitura, arte, música e dramatização, é possível ampliar o impacto dessas histórias no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Reconhecer e valorizar o papel dos contos de fadas na Educação Infantil é essencial para a construção de práticas educativas que respeitem a sensibilidade e a potencialidade dos pequenos, preparando-os para enfrentar os desafios da vida com criatividade, empatia e resiliência. É preciso que a escola e os educadores estejam atentos às possibilidades que essas narrativas oferecem, transformando-as em pontes para o desenvolvimento humano e a construção de um mundo mais imaginativo e ético. Vale ressaltar ainda que esta temática é ampla e fundamental para novos estudos e pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Descobrindo os contos de fadas. In: GRIMM, Jacob. Os Músicos de Bremen. Tradução de Tatiana Belinky, Porto Alegre: Kuarup, 1993 (Coleção Era uma vez...Grimm).

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas, 36ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

BABO, Carolina Chamizo. Era uma vez outra vez: a reinvenção dos contos de fadas. 2023. Disponível em: http://eraumavez.com. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CNE, 2017.http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc. Acesso em: 05 jan. 2025.

CADEMARTORI, Lígia. O que é Literatura Infantil, 3. ed. São Paulo: Brasiliense (Coleção primeiros passos 163).

CENTRAL DE INTELIGÊNCIA ACADÊMICA. A importância da leitura na alfabetização. Disponível em: https://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2015/11/a-importancia-da-leitura-na.html. Acesso em: 11 jan. 2025.

CONFESSOR, Rosinete de Sales Gomes. A literatura Infantil como recurso de inclusão social nas escolas. 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br. Acesso em: 14 jan. 2025.

CORTES, Maria Oliveira. Literatura Infantil e contação de Histórias. Viçosa/MG: Centro de Produções, 2006.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se contemplam, 52.ª ed., 2021.

FUKS, Rebeca, História da Branca de Neve (resumo, explicação e origem). 2023. Cultura Genial. Disponível em: http://culturagenial.com./conto-branca-de-neve. Acesso em: 12 jan. 2025.

FUKS, Rebeca. História do Patinho Feio (resumo e lições). Cultura Genial. 2023. Disponível em: http://culturagenial.com/conto-o-patinho-feio. Acesso em: 12 jan. 2025.

GIORDANO, Alessandra. Contos que Curam. Tradição Oral como fonte de trabalhos arteterapêuticos. Rio de Janeiro: WAK, 2020.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Alfabetização. Os Músicos de Bremen. SEALF. Brasília, DF:MEC/SEALF, 2020. Disponível em: http://alfabetização.mec.gov.br. Acesso: 02 jan. 2025

MOREIRA, Maria Elisa. Era uma vez dentro de nós. São Paulo: Paulinas, 2016.

NOTIBRAS. Branca de Neve dá lição de moral sobre inveja. 2023. Disponível em: http//notibras.com. Acesso em: 12 jan. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de

aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME/DOT, 2007.

MOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DE TRABALHO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIANA SANTOS NOGUEIRA DE ARAUJO

Resumo

O presente artigo discute a relevância da motricidade no contexto da Educação Infantil, evidenciando seu papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e na promoção da inclusão escolar. Por meio de atividades motoras planejadas, é possível estimular aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, favorecendo a aprendizagem e a socialização, especialmente de crianças com deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Dentre os benefícios observados, destacam-se o aprimoramento da coordenação motora, do equilíbrio, da percepção espacial e da lateralidade habilidades essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a psicomotricidade configura-se como uma abordagem eficaz, ao integrar o movimento ao aprendizado, contribuindo para a adaptação curricular e para a construção de ambientes educacionais inclusivos. O estudo, fundamentado em revisão bibliográfica, também ressalta a importância do trabalho interdisciplinar entre professores, terapeutas ocupacionais e demais profissionais da educação, bem como da formação continuada docente, como estratégias para a implementação de práticas psicomotoras eficientes. A motricidade, quando integrada de forma planejada e adaptada, contribui significativamente para a inclusão escolar, promovendo um ambiente educacional mais justo, equitativo e voltado ao desenvolvimento global das crianças. Este artigo tem a intenção de ampliar a compreensão e a reflexão sobre a necessidade de um olhar sensível e apurado para todas as crianças, considerando suas singularidades, potencialidades e desafios. Busca-se, assim, destacar a importância de práticas pedagógicas que valorizem o movimento como linguagem e instrumento de inclusão, favorecendo uma educação infantil mais acolhedora, participativa e transformadora.

Palavras-chave: Motricidade, Educação Infantil, Inclusão, Desenvolvimento Motor, Psicomotricidade.

1. Introdução

Incluir é um grande desafio, no ambiente escolar. Principalmente na Educação Infantil, por ser um dos primeiros núcleos sociais que as crianças vivenciam fora do se convívio familiar, sendo nessa fase o despontar de descobertas e desafios individuais. É na Educação Infantil onde se estabelecem as bases para o desenvolvimento humano, a promoção de um ambiente inclusivo é essencial para garantir que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Nesse contexto, a motricidade emerge como um componente fundamental para a integração de crianças com diferentes habilidades. Entendida como a capacidade de realizar movimentos corporais, a motricidade é indissociável ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. A psicomotricidade, enquanto abordagem que integra o movimento ao processo de aprendizagem, destaca-se como ferramenta eficaz na adaptação do currículo e na criação de ambientes educacionais inclusivos. Ela atua no desenvolvimento do esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, coordenação motora e percepção espaço-temporal, aspectos essenciais para a aprendizagem e a socialização.

Este artigo tem como objetivo analisar a motricidade como ferramenta pedagógica na inclusão escolar, discutindo suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e apresentando práticas que podem ser implementadas no cotidiano escolar. Através de uma revisão bibliográfica, exploram-se as estratégias psicomotoras que favorecem a participação ativa de crianças com diferentes necessidades, promovendo a autonomia, autoestima e interação social. Além disso, aborda-se a importância da formação contínua dos educadores e da colaboração interdisciplinar entre professores, terapeutas ocupacionais e outros profissionais da educação, visando a implementação de programas psicomotores eficazes.

Esse artigo se propõe a evidenciar a relevância da motricidade como estratégia pedagó-

gica inclusiva, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais justo, equitativo e capaz de atender às diversidades presentes no contexto escolar.

2. Desenvolvimento

2.1. Fundamentos Teóricos da Motricidade na Educação Infantil

O desenvolvimento infantil abrange diversas áreas, e a motricidade é um aspecto central nesse processo, englobando habilidades motoras grossas e finas, além da percepção espacial e temporal. Esses elementos influenciam diretamente as dimensões cognitivas, emocionais e sociais da criança. Aucouturier (1986) ressalta que a Psicomotricidade Relacional contribui de forma significativa para o desenvolvimento da função simbólica, estimulando o prazer em agir, brincar e criar. Essa abordagem valoriza o afeto, o toque e a linguagem, permitindo que a criança construa a imagem corporal – que corresponde à percepção subjetiva que ela tem de seu próprio corpo – o conhecimento corporal – relacionado à compreensão intelectual das partes e funções do corpo – e o esquema corporal, que representa a integração dessas informações com as experiências vividas no ambiente externo.

Complementando essa perspectiva, Le Boulch (2001) afirma que a motricidade não deve ser vista apenas como um conjunto de ações mecânicas, mas como uma forma de expressão e comunicação que integra corpo e mente. Ele destaca que o movimento é essencial para a construção do pensamento e para a aquisição de aprendizagens significativas na infância. Nesse sentido, as experiências motoras são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de interação social.

Jean Piaget também contribui significativamente para essa compreensão ao apontar que o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre em estágios, e que, nos primeiros anos de vida, o conhecimento é construído sobretudo por meio da ação e da manipulação dos objetos. A fase sensório-motora, que vai do nascimento até aproximadamente dois anos de idade, mostra como a motricidade é essencial para o surgimento do pensamento simbólico, base para o desenvolvimento das funções superiores do pensamento (PIAGET, 1971).

Henri Wallon, por sua vez, reforça a ideia de que o desenvolvimento da criança é indissociável das emoções e do movimento. Em sua teoria, ele defende que o corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento psicológico e que a construção do eu passa por uma intensa vivência corporal e afetiva (WALLON, 2007). Para ele, o gesto, o olhar e a postura não são apenas reações motoras, mas formas complexas de comunicação e construção de identidade.

Além das teorias clássicas, abordagens contemporâneas, como a defendida por Oliveira (2014), destacam a importância de uma prática pedagógica que valorize o corpo como linguagem, respeitando os tempos e os modos de ser de cada criança. A autora reforça a necessidade de um ambiente educativo que promova o movimento de forma intencional, lúdica e inclusiva, reconhecendo a diversidade e proporcionando o desenvolvimento integral.

Portanto, à luz desses fundamentos teóricos, é possível compreender que a motricidade, quando inserida de maneira planejada e consciente no contexto da educação infantil, contribui não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o amadurecimento cognitivo, emocional e social da criança. Essa abordagem reforça o papel do educador como mediador de experiências significativas que integrem corpo e mente, promovendo, assim, uma educação mais humanizada e inclusiva.

2.2 A Psicomotricidade como Instrumento de Inclusão

A psicomotricidade representa uma abordagem interdisciplinar que integra conhecimentos da psicologia, fisiologia, antropologia e pedagogia, compreendendo o corpo como um mediador essencial no processo de desenvolvimento humano. Por meio do movimento, a criança vivencia, explora e interpreta o mundo ao seu redor, construindo vínculos consigo mesma, com os objetos e com os outros. Essa perspectiva é especialmente relevante quando se pensa na inclusão de crianças com deficiência, pois oferece caminhos para que elas se desenvolvam respeitando seus próprios ritmos e potencialidades.

O trabalho psicomotor valoriza a interação

entre os aspectos motores, emocionais e cognitivos, contribuindo para o fortalecimento da imagem corporal, o equilíbrio, a lateralidade, a organização espaço-temporal e a coordenação motora. Esses elementos são fundamentais para que a criança se situe no espaço escolar, se comunique com mais clareza e desenvolva habilidades sociais e acadêmicas. Conforme aponta Fonseca (1995), o corpo é uma base estruturante para o pensamento, e por isso, o movimento não deve ser visto como um simples deslocamento físico, mas como uma linguagem rica e essencial para o aprender.

Nesse sentido, Vayer (1992) defende que a psicomotricidade proporciona à criança oportunidades de expressão e comunicação global, o que é ainda mais importante em contextos inclusivos, onde é necessário reconhecer e valorizar diferentes formas de aprendizagem. A prática psicomotora, especialmente quando realizada por meio do jogo e da ludicidade, permite que crianças com deficiência participem ativamente das propostas pedagógicas, fortalecendo a autoestima, a autonomia e o senso de pertencimento ao grupo.

Além disso, autores como Berruezo e Lavega (2003) destacam que ambientes escolares que acolhem o corpo como parte do processo de ensino tendem a favorecer o bem-estar emocional das crianças, o que é essencial para uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, a psicomotricidade não atua apenas sobre as habilidades motoras, mas também sobre a dimensão afetiva, contribuindo para o desenvolvimento integral do sujeito.

Portanto, ao ser incorporada com intencionalidade e sensibilidade às práticas educativas, a psicomotricidade torna-se uma aliada potente na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Ela amplia as possibilidades de participação das crianças com deficiência, promovendo experiências que respeitam suas necessidades e estimulam seu desenvolvimento em todas as dimensões.

2.3. Caminhos Pedagógicos para a Inclusão por Meio da Motricidade

A promoção da inclusão no ambiente escolar passa, entre outros aspectos, pelo trabalho com a motricidade. Diversas práticas pedagógicas podem ser aplicadas para garantir que todas as crianças, com ou sem deficiência, se desenvolvam de maneira integrada e participativa. Entre as abordagens que considero relevantes, destaco:

- Adaptação de Atividades: Personalizar jogos e exercícios motores conforme as necessidades específicas de cada criança amplia suas possibilidades de participação. Exemplos incluem o uso de cordas-guia em corridas para alunos com deficiência visual, ou bolas com guizo para facilitar a localização auditiva durante atividades.
- Atividades Lúdicas e Brincadeiras: Brincar é uma forma natural e eficiente de promover o desenvolvimento motor e social. As brincadeiras favorecem a criatividade, a interação e a expressão corporal, sendo uma ferramenta essencial para o ensino inclusivo.
- Intervenções Motoras Específicas: Programas estruturados de estimulação motora, especialmente aqueles com abordagem lúdica, podem favorecer significativamente o desenvolvimento de crianças com deficiências, como a Síndrome de Down, atuando no equilíbrio, na organização espacial e na coordenação motora global.
- Uso de Materiais Alternativos e Inclusivos: Trabalhar com diferentes texturas, tamanhos, cores e pesos de objetos contribui para que os alunos desenvolvam a percepção sensorial e a coordenação motora. Materiais como bexigas, tecidos, bambolês e instrumentos musicais simples podem ser adaptados para facilitar o acesso e o manuseio por todas as crianças.
- Trabalho Colaborativo em Duplas ou Grupos: Propor atividades em que crianças com e sem deficiência atuem juntas promove o respeito à diversidade, fortalece vínculos e estimula a cooperação. Essa interação favorece tanto o desenvolvimento social quanto a aprendizagem motora.
- Rotinas de Movimento Integradas ao Cotidiano Escolar: Inserir pequenas sequências de movimento na rotina diária, como alongamentos, circuitos simples ou momentos de dança, contribui para manter o corpo ativo, melhorar a atenção e desenvolver habilidades motoras sem que seja necessário um tempo separado exclusivamente para isso.

• Exploração do Espaço Escolar: Utilizar diferentes ambientes da escola – como o pátio, a quadra, a biblioteca ou o jardim – como espaços pedagógicos permite que as crianças experimentem novos estímulos motores e se apropriem do espaço com autonomia e segurança.

• Materiais Pedagógicos Adaptados: Utilizar uma variedade de materiais pedagógicos acessíveis para garantir a participação ativa de todas as crianças, especialmente aquelas com deficiências motoras. Sugerimos incorporar tabuleiros de jogos adaptados, lousas interativas com comandos táteis, livros em braile ou com letras ampliadas, tesouras adaptadas, pincéis com empunhadura especial e tablets com aplicativos educativos acessíveis. Esses materiais não apenas facilitam o aprendizado, mas também promovem o desenvolvimento motor e reforçam o princípio da inclusão em sala de aula, permitindo que cada criança explore seu potencial de forma autônoma e significativa.

A integração desses materiais didáticos no ambiente escolar contribui significativamente para a promoção da motricidade e inclusão de crianças com diferentes necessidades. Ao adaptar recursos pedagógicos e atividades, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e estimulante, favorecendo o desenvolvimento integral de todas as crianças.

---

3. Metodologias Utilizadas para Trabalhar a Motricidade como Ferramenta de Inclusão na Educação Infantil

Diante das múltiplas necessidades apresentadas pelas crianças na Educação Infantil, é fundamental adotar práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades e potencialidades. Nesse sentido, algumas metodologias têm se mostrado eficazes ao utilizar a motricidade como um recurso para promover a inclusão no ambiente escolar:

• Psicomotricidade Relacional

A Psicomotricidade Relacional, proposta por André Lapierre e Bernard Aucouturier, baseia-se na utilização do jogo simbólico e do brincar espontâneo como meios para o desenvolvimento integral da criança. Favorecendo a construção de vínculos afetivos, estimulando a autonomia e permitindo a expressão das emoções, criando um ambiente propício à inclusão, especialmente de crianças com deficiência intelectual. O espaço lúdico e não diretivo possibilita interações significativas e avanços na motricidade de forma natural e prazerosa.

• Método Montessori

Baseado na pedagogia de Maria Montessori, esse método valoriza a autonomia da criança, o respeito ao seu ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento integral de suas capacidades físicas, sociais e cognitivas. Utilizando materiais sensoriais e atividades que estimulam tanto a motricidade fina quanto a grossa. Favorecendo a inclusão, permitindo que cada criança se desenvolva conforme suas necessidades, em um ambiente acolhedor e preparado para atender à diversidade.

• Salas de Recursos Multifuncionais

As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes pedagógicos equipados com materiais específicos, pensados para atender às necessidades de alunos com deficiência. Nesses espaços, são realizadas atividades adaptadas que incentivam o desenvolvimento motor, cognitivo e social, contribuindo para uma inclusão mais efetiva. Essas salas também promovem a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, respeitando suas particularidades. Algumas escolas de Educação Infantil da Rede pública Municipal de São Paulo contam com salas de recursos para atender as crianças da sua Unidade e do entorno.

• Psicomotricidade Aquática

A Psicomotricidade Aquática utiliza a água como elemento facilitador para o desenvolvimento motor infantil. Por meio de atividades realizadas em ambiente aquático, é possível trabalhar aspectos como percepção corporal, equilíbrio e coordenação. Essa abordagem é especialmente indicada para crianças com deficiências físicas ou motoras, pois o meio aquático oferece maior liberdade de movimento e segurança, ampliando as possibilidades de participação e inclusão.

• Ludificação (Gamificação)

A ludificação, também conhecida como gamificação, consiste na aplicação de elementos típicos dos jogos em contextos educacionais, com o objetivo de engajar e motivar os alunos. Na Educação Infantil, essa metodo-

logia se traduz em jogos e brincadeiras estruturadas que estimulam a motricidade e favorecem a participação ativa das crianças. Ao tornar a aprendizagem mais divertida e acessível, a gamificação contribui diretamente para a inclusão, atendendo às diferentes formas de aprender.

4. Resultados e Discussão

A introdução de práticas psicomotoras na Educação Infantil tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento global das crianças, com impactos especialmente relevantes na inclusão de alunos com diferentes capacidades. Com base em estudos recentes, é possível destacar alguns pontos centrais:

• Avanços no Desenvolvimento Motor e Cognitivo

Atividades voltadas para a psicomotricidade, como jogos que envolvem equilíbrio, coordenação e expressão corporal, têm demonstrado impacto direto na melhoria das habilidades motoras — tanto finas quanto amplas — das crianças. Além disso, essas práticas auxiliam no desenvolvimento do pensamento lógico e da percepção espacial e temporal. Uma pesquisa aplicada em uma turma da Educação Infantil em Natal/RN mostrou que brincadeiras como a "Pescaria das letras" contribuíram para progressos notáveis nessas áreas.

• Promoção da Inclusão Social e Emocional

O movimento também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão, tanto no aspecto social quanto no emocional. Atividades corporais de caráter lúdico favorecem a interação entre crianças com diferentes níveis de habilidade, estimulando o compartilhamento de experiências e a empatia. Além disso, essas vivências ajudam no fortalecimento da autoestima, à medida que os alunos superam desafios e celebram conquistas. O mesmo estudo apontou que as crianças passaram a se perceber de forma mais positiva, melhorando suas relações interpessoais.

• Visão dos Professores sobre a Psicomotricidade

Educadores da Educação Infantil têm, em sua maioria, uma visão bastante favorável sobre a contribuição da psicomotricidade nos processos de ensino-aprendizagem. Dados de uma pesquisa revelam que cerca de 50% dos docentes entrevistados reconhecem o valor dessas práticas para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças.

• Obstáculos na Aplicação das Práticas Psicomotoras

Apesar dos benefícios evidentes, ainda existem diversos entraves para a efetivação das práticas psicomotoras nas escolas. Entre os principais desafios estão a formação insuficiente dos professores na área, a limitação de recursos materiais e a inexistência de espaços adequados para essas atividades. Uma investigação feita com docentes de Educação Física em Sousa-PB mostrou que, embora muitos tenham conhecimento teórico sobre o tema, encontram dificuldades na aplicação prática justamente pela falta de estrutura e apoio nas instituições.

5. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA MOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação do desenvolvimento motor na Educação Infantil é uma prática indispensável para garantir a atenção às particularidades de cada criança, especialmente em ambientes educacionais inclusivos. Compreender as capacidades e limitações motoras dos alunos permite ao educador adotar estratégias pedagógicas mais eficientes e sensíveis à diversidade. Segundo Fonseca (2012), a psicomotricidade é um elemento integrador entre o corpo e o intelecto, sendo essencial para o processo de aprendizagem e para a inclusão de crianças com necessidades específicas.

5.1 Observação Sistemática

A observação direta e sistemática é uma das ferramentas mais utilizadas na Educação Infantil. Ela permite ao professor acompanhar o progresso motor da criança em seu ambiente natural, respeitando seu ritmo e estilo próprio de desenvolvimento. Conforme Oliveira (2010), a observação pedagógica possibilita não apenas identificar dificuldades, mas também valorizar potencialidades e interações que são fundamentais para o processo inclusivo. O uso de diários de campo, registros reflexivos e anotações cotidianas são recomendados para documentar aspectos como coordenação motora, equilí-

brio e expressividade corporal.

5.2 Instrumentos Padronizados de Avaliação

Instrumentos de avaliação padronizados complementam a observação, oferecendo parâmetros técnicos que ajudam a comparar o desenvolvimento da criança com marcos esperados para sua faixa etária. Entre os mais reconhecidos destacam-se:

- Escala de Desenvolvimento Motor (EDM): Indicada para identificar atrasos motores, permite classificar o nível de desenvolvimento da criança em relação à sua idade cronológica (ROSA NETO, 2002).
- Teste de Triagem Denver II: Avalia o desenvolvimento infantil nas áreas motora, social e de linguagem, sendo amplamente utilizado na detecção precoce de atrasos.
- Bateria Psicomotora (BPM): Avalia componentes fundamentais da psicomotricidade como equilíbrio, coordenação, lateralidade e esquema corporal.

Esses testes, quando aplicados por profissionais especializados, contribuem para um diagnóstico mais preciso, orientando a elaboração de práticas pedagógicas adequadas às necessidades identificadas.

5.3 Entrevistas com Famílias e Profissionais da Saúde

A escuta ativa das famílias e o diálogo com profissionais de outras áreas — como psicólogos, fisioterapeutas e fonoaudiólogos — enriquecem o processo avaliativo. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento da criança ocorre em interação com o meio social, sendo a família uma das principais fontes de mediação e apoio. Reuniões periódicas permitem alinhar ações entre a escola e o lar, fortalecendo a coerência das intervenções realizadas.

5.4 Avaliação Funcional

A avaliação funcional foca em como a criança realiza tarefas do cotidiano, levando em conta a adaptação ao ambiente e sua capacidade de participar ativamente das rotinas escolares. Segundo Fonseca (2012), o foco da avaliação funcional é a funcionalidade e a participação, em vez de apenas medir o desempenho técnico, o que se alinha aos princípios da educação inclusiva.

5.5 Avaliação Contínua e Reflexão Pedagógica

A avaliação deve ser constante, flexível e dialógica. Avaliações regulares, tanto para as crianças quanto para as famílias, promovem o acompanhamento do progresso e contribuem para o planejamento pedagógico contínuo. Libâneo (2013) destaca que o processo avaliativo deve orientar a prática docente, sendo um instrumento de transformação e não de exclusão. Assim, a reflexão pedagógica entre os profissionais torna-se essencial para adequar as estratégias ao perfil de cada grupo.

No contexto da Educação Infantil inclusiva, a avaliação contínua precisa considerar os múltiplos aspectos do desenvolvimento infantil, incluindo os progressos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Essa abordagem deve respeitar os ritmos individuais e valorizar os avanços de cada criança, especialmente daquelas com necessidades específicas, considerando não apenas os resultados finais, mas também os processos vivenciados. Avaliar, nesse sentido, é observar, escutar e interpretar as manifestações infantis em diferentes contextos, promovendo a escuta sensível e a documentação pedagógica como ferramentas centrais.

A prática avaliativa deve ser orientada por critérios qualitativos, priorizando a compreensão do percurso formativo da criança. Isso implica abandonar modelos padronizados e classificatórios, abrindo espaço para registros descritivos, portfólios, fotografias, vídeos e relatos reflexivos que revelem o engajamento das crianças nas atividades corporais, sua evolução nas interações sociais e seu envolvimento com os desafios propostos. A avaliação deixa, assim, de ser um instrumento de controle para se tornar uma ferramenta de escuta ativa, mediação e inclusão.

Nesse processo, a participação das famílias é imprescindível. Compartilhar com os responsáveis os avanços e desafios enfrentados pelas crianças fortalece o vínculo entre escola e comunidade, promovendo um ambiente mais colaborativo e sensível às particularidades de cada contexto familiar. A comunicação aberta e empática com os familiares contribui para construir uma rede de apoio que amplia as possibilidades de desenvolvimento infantil e reforça os valores da inclusão.

Por fim, a avaliação contínua demanda o compromisso ético e formativo dos educa-

dores. A reflexão coletiva entre os profissionais da escola deve ser rotina institucional, visando revisar práticas, reorientar planejamentos e compartilhar experiências que favoreçam a aprendizagem de todos. Essa cultura de reflexão e colaboração pedagógica fortalece a intencionalidade do trabalho com a motricidade e garante uma educação infantil mais equitativa, humanizada e coerente com os princípios da inclusão.

Conclusão

A motricidade se revela como um elemento fundamental para favorecer a inclusão na Educação Infantil, atuando como um recurso valioso para o desenvolvimento global das crianças. Por meio de práticas motoras, é possível estimular a interação social, fortalecer a aprendizagem e elevar a autoestima dos pequenos, promovendo um espaço educacional mais justo e acessível para todos. Diante disso, é essencial que as diretrizes educacionais valorizem essa dimensão do desenvolvimento infantil, incorporando-a de forma efetiva ao currículo escolar e assegurando que cada criança tenha condições equitativas de participar ativamente do processo educativo.

Além disso, é preciso compreender que a motricidade vai além do simples movimento corporal. Ela está profundamente conectada ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, possibilitando que os alunos explorem o mundo ao seu redor, expressem sentimentos e construam conhecimentos por meio da ação. Crianças com deficiências ou necessidades específicas se beneficiam especialmente de abordagens motoras planejadas, pois estas contribuem significativamente para sua autonomia e inclusão, respeitando seu tempo, potencialidades e formas de aprender.

O ambiente escolar inclusivo, portanto, deve ser estruturado de forma a permitir vivências corporais diversificadas, utilizando jogos, brincadeiras, circuitos psicomotores, dança, música e atividades rítmicas como ferramentas pedagógicas. Cabe ao educador adotar uma postura observadora, sensível e criativa, planejando ações que contemplem a diversidade e promovam o protagonismo infantil por meio do corpo em movimento.

Para que essa prática se efetive com qualidade, é necessário investir na formação continuada dos professores, bem como na estruturação de espaços e materiais adequados às atividades motoras inclusivas. Políticas públicas e gestores escolares também devem atuar de maneira articulada para garantir que a motricidade seja reconhecida como parte essencial do processo de aprendizagem e inclusão na infância.

Portanto, a motricidade não deve ser vista como um complemento do ensino, mas sim como um eixo estruturante da prática pedagógica, capaz de transformar a educação infantil em um lugar de pertencimento, respeito às diferenças e valorização de cada criança em sua totalidade. Quando o corpo é acolhido e compreendido como linguagem legítima, abrem-se caminhos para que todas as crianças possam brincar, aprender e crescer juntas e sem exclusões.

REFERÊNCIAS

Abaixo estão algumas referências com as fontes de materiais e técnicas que podem ser usadas em atividades pedagógicas baseadas na Motricidade como ferramenta de trabalho para a inclusão na Educação Infantil

- AUCOUTURIER, B. Psicomotricidade relacional. São Paulo: Summus Editorial, 1986.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. (Orgs.). Organização do espaço da educação infantil: a descoberta do ambiente. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERRUEZO, P. R.; LAVEGA, P. Psicomotricidade e desenvolvimento humano. São Paulo: Artes Médicas, 2003.
- BRAGANÇA, E. L. A psicomotricidade como instrumento de inclusão. Revista Educação Pública, v. 21, n. 28, 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/a-psicomotricidade-como-instrumento-de-inclusao. Acesso em: 7 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- FONSECA, V. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e reeducação do desenvolvimento. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FONSECA, V. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. 6. ed. Porto

Alegre: Artes Médicas, 2012.
• KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.
• LIBÂNEO, J. C. Didática. 27. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
• NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
• OLIVEIRA, Z. M. R. Observação e registro: pilares da avaliação na educação infantil. In: MACHADO, M. M. (Org.). Encontros e desencontros na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2010.
• ROSA NETO, F. Psicomotricidade e desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2002.
• VAYER, P. Psicomotricidade: desenvolvimento e perturbações na criança. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.
• VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA: OCORRE DE FATO?

MABIA RODRIGUES DOS SANTOS

Resumo
A inclusão escolar constitui um princípio estruturante e inegociável no sistema educacional contemporâneo, sendo especialmente relevante na educação infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança. A construção de práticas pedagógicas inclusivas desde os primeiros anos de escolarização é essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo examinar criticamente a efetividade das políticas de inclusão na educação infantil da rede pública, considerando a implementação concreta dessas diretrizes no cotidiano escolar. A análise desenvolvida é fundamentada em revisão bibliográfica especializada, dados de pesquisas recentes, legislações nacionais e internacionais, bem como estudos de caso que ilustram experiências exitosas e situações desafiadoras em unidades escolares públicas. O artigo busca responder se os princípios de equidade, acessibilidade e valorização da diversidade estão, de fato, sendo traduzidos em práticas pedagógicas e organizacionais coerentes com a proposta de uma educação inclusiva. São investigadas questões como a formação dos professores para o trabalho com a diversidade, a presença e atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a adequação dos espaços físicos e materiais, o envolvimento da família e o apoio das equipes gestoras. Além disso, são discutidas as barreiras que ainda persistem, como a falta de recursos humanos especializados, a carência de políticas públicas mais efetivas, e as resistências culturais e institucionais à plena inclusão.
Ao final, o artigo apresenta um conjunto de recomendações voltadas à qualificação das práticas inclusivas na educação infantil, defendendo que a inclusão não se limita à matrícula de crianças com necessidades específicas, mas exige um compromisso ético, político e pedagógico de toda a comunidade escolar. Ao oferecer uma análise crítica das práticas atuais e dos desafios enfrentados, este estudo visa contribuir com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todas as crianças tenham garantido o seu direito de aprender, conviver e se desenvolver em um ambiente respeitoso, participativo e acolhedor.
Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação infantil; Escola pública; Políticas educacionais; Práticas pedagógicas inclusivas.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é definida como a prática pedagógica e institucional que busca assegurar o direito de todas as crianças à educação em ambientes de ensino regulares, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, sociais ou emocionais. Essa concepção rompe com modelos segregadores historicamente praticados, nos quais crianças com deficiência ou necessidades educacionais especiais eram excluídas da convivência com os demais alunos ou encaminhadas a instituições especializadas. Ao contrário, a inclusão defende uma escola comum que se adapta às diferentes formas de aprender, reconhecendo a diversidade como um valor e não como um obstáculo.
No contexto brasileiro, a inclusão escolar ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado. Posteriormente, marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçaram a obrigatoriedade de garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, desde a educação infantil. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou esse entendimento ao afirmar que a recusa de matrícula de alunos com deficiência constitui prática discriminatória.
Apesar dos avanços normativos, a implementação efetiva da inclusão escolar na edu-

cação infantil da rede pública ainda enfrenta sérios desafios. A legislação estabelece os direitos e os princípios, mas a realidade cotidiana das escolas revela lacunas estruturais, formativas e atitudinais que comprometem a materialização desses direitos. Muitas unidades não dispõem de estrutura física acessível, recursos didáticos adaptados, equipes multiprofissionais de apoio, ou mesmo professores preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Este artigo propõe explorar a realidade da inclusão na educação infantil, com foco na rede pública de ensino, avaliando em que medida as escolas estão cumprindo os objetivos traçados pelas políticas inclusivas. O estudo busca compreender quais fatores influenciam positivamente ou dificultam essa implementação, incluindo a formação inicial e continuada dos docentes, o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o papel das gestões escolares, o envolvimento das famílias e o suporte das redes públicas de educação.

A análise também se apoia em dados estatísticos e estudos de caso que ilustram experiências inclusivas bem-sucedidas, bem como situações em que o direito à inclusão ainda é negado na prática. Ao investigar esses aspectos, o artigo visa contribuir para a reflexão crítica e a melhoria das políticas públicas, enfatizando que a inclusão vai além da presença física da criança na escola — ela implica mudanças profundas na cultura, nas práticas e nas estruturas educacionais.

OBJETIVO DO ARTIGO

Este artigo visa explorar a realidade da inclusão na educação infantil da rede pública, abordando as seguintes questões:

Efetividade das Políticas: Avaliar se as políticas de inclusão estão sendo implementadas de forma eficaz nas escolas públicas, considerando os desafios e limitações enfrentados.

Fatores Impactantes: Identificar os fatores que influenciam a efetividade da inclusão, incluindo aspectos estruturais, culturais e formativos.

Melhorias Necessárias: Propor recomendações para melhorar a implementação da inclusão, baseadas em uma análise crítica das práticas atuais e nas necessidades identificadas.

Através da revisão da literatura existente e de estudos de caso, este artigo busca fornecer uma visão abrangente da situação atual da inclusão na educação infantil, com o objetivo de contribuir para a melhoria das práticas e políticas voltadas à educação inclusiva.

DEFINIÇÃO E CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Definição de Inclusão Escolar

A inclusão escolar é um princípio fundamental na educação que se refere à prática de educar todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, em ambientes de aprendizado regulares. O objetivo da inclusão é garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação, participem plenamente das atividades escolares e desenvolvam suas habilidades em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Esse conceito baseia-se na ideia de que a educação deve ser adaptada para atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma abordagem que valorize a igualdade de oportunidades e a participação ativa de todos.

Legislação e Políticas no Brasil

No Brasil, a inclusão escolar é respaldada por um marco legal e político que busca garantir a educação para todos. As principais legislações que orientam a prática da inclusão incluem:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): A LDB, promulgada pela Lei nº 9.394 de 1996, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. O artigo 58 da LDB destaca que a educação deve ser oferecida com base em princípios de igualdade e respeito às diferenças, afirmando o compromisso com a educação inclusiva. A LDB promove a ideia de que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, têm direito à educação em escolas regulares, com as adaptações necessárias para atender às suas necessidades.
2. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Esta política, definida pelo Decreto nº 6.094 de 2007 e revisada por documentos subsequentes,

estabelece diretrizes para a educação especial no contexto da inclusão. O documento orienta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com adaptações curriculares e apoio especializado, promovendo a participação plena dos alunos com deficiências.
3. Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015): Conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, esta lei reforça o compromisso com a inclusão, garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso a direitos e serviços em igualdade de condições com os demais cidadãos. A Lei Brasileira de Inclusão destaca a importância de garantir acessibilidade, apoio e adaptações necessárias para a plena participação na educação.

Desafios na Implementação da Inclusão na Educação Infantil

Apesar da robustez das legislações e políticas, a implementação prática da inclusão na educação infantil da rede pública enfrenta vários desafios:
1. Desigualdade de Recursos e Infraestrutura: Muitas escolas públicas enfrentam limitações significativas em termos de recursos materiais e infraestrutura. A falta de equipamentos adaptados, recursos didáticos especializados e adaptações físicas nas instalações escolares pode dificultar a implementação eficaz da inclusão. Escolas que não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados e materiais pedagógicos adaptados enfrentam dificuldades para atender às necessidades de todos os alunos.
2. Formação Insuficiente dos Profissionais de Educação: A formação inicial e continuada dos professores muitas vezes não abrange adequadamente as estratégias e práticas necessárias para a inclusão. A falta de capacitação específica pode levar a dificuldades na implementação de metodologias inclusivas, resultando em um atendimento inadequado às necessidades dos alunos com deficiências.
3. Resistência Cultural e Institucional: A mudança cultural necessária para implementar a inclusão efetivamente pode ser lenta. Em algumas escolas, ainda existem preconceitos e resistência à mudança que podem afetar a aceitação e a prática da inclusão. A falta de sensibilização e formação sobre a importância da inclusão pode contribuir para a perpetuação de atitudes discriminatórias e práticas excludentes.
4. Acompanhamento e Avaliação: A efetividade da inclusão também depende do acompanhamento e da avaliação contínuos das práticas adotadas. Muitas vezes, não há mecanismos adequados para monitorar e avaliar a implementação da inclusão nas escolas, o que pode resultar em lacunas na prática e na falta de ajustes necessários para atender às necessidades dos alunos.

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO
Desenvolvimento Histórico da Inclusão Escolar
A inclusão escolar tem suas raízes em movimentos internacionais que promovem a igualdade de oportunidades educacionais. Desde a Declaração de Salamanca (1994), que enfatizou a importância da educação inclusiva, diversos países, incluindo o Brasil, adotaram legislações para promover a inclusão. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a LDB são marcos legais que orientam as práticas inclusivas na educação.

Políticas Públicas e Legislação
A legislação brasileira estabelece que todas as crianças têm o direito à educação e que a inclusão deve ser a norma, não a exceção. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatiza que a inclusão deve ser implementada desde a educação infantil. Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos que afetam a eficácia da inclusão.
IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Práticas de Inclusão nas Escolas Públicas
A inclusão na educação infantil envolve a adaptação do currículo, das metodologias de ensino e do ambiente escolar para atender às necessidades de todas as crianças. Nas escolas públicas, a prática de inclusão inclui a presença de professores de apoio, adaptações curriculares e a formação contínua de educadores. No entanto, a realidade muitas vezes mostra uma discrepância en-

tre a teoria e a prática.

Recursos e Formação de Professores
A efetiva inclusão depende da disponibilidade de recursos adequados e da formação de professores. Em muitas escolas públicas, a falta de recursos materiais e humanos, como a ausência de professores especializados e materiais adaptados, compromete a qualidade da inclusão. Além disso, a formação inicial e continuada dos professores é crucial para a implementação de práticas inclusivas eficazes.

Adaptações Curriculares e Metodológicas
O currículo deve ser flexível para atender às necessidades diversas das crianças. As adaptações curriculares e metodológicas incluem a modificação dos conteúdos, das estratégias de ensino e das avaliações. A efetividade dessas adaptações é frequentemente limitada pela falta de orientação e suporte adequado para os professores.

DESAFIOS E BARREIRAS

Barreiras Estruturais e Materiais
As escolas públicas muitas vezes enfrentam desafios relacionados à infraestrutura e à falta de materiais adaptados. A acessibilidade física, como rampas e banheiros adaptados, é fundamental para a inclusão, mas nem sempre está disponível. A ausência de recursos adequados para a adaptação de materiais pedagógicos também representa um obstáculo.

Barreiras Institucionais e Culturais
A cultura escolar e as atitudes dos profissionais de educação podem influenciar a implementação da inclusão. A resistência a mudanças, a falta de sensibilização para a importância da inclusão e preconceitos ainda presentes podem afetar a efetividade das práticas inclusivas. A inclusão deve ser promovida não apenas por meio de políticas, mas também por meio de uma mudança cultural que valorize a diversidade.

Barreiras Relacionadas à Formação e Suporte dos Professores
Os professores desempenham um papel crucial na inclusão, e sua formação é um fator determinante para o sucesso da prática inclusiva. Muitas vezes, a formação inicial e continuada dos professores não aborda adequadamente as estratégias inclusivas, e o suporte institucional para a implementação dessas práticas é insuficiente.

ESTUDOS DE CASO
Experiência de Escolas que Implementaram Práticas Inclusivas com Sucesso

1. Escolas Exemplares na Inclusão Escolar
A análise de escolas públicas que implementaram práticas inclusivas com sucesso fornece uma visão detalhada sobre o que contribui para a efetividade da inclusão. Esses estudos de caso frequentemente revelam aspectos comuns e estratégias que podem servir como modelos para outras instituições. Entre as características destacadas nas escolas bem-sucedidas estão:

2. Comprometimento da Equipe Escolar
O comprometimento da equipe escolar é um fator crucial para o sucesso da inclusão. Em escolas que obtiveram resultados positivos, a equipe, incluindo diretores, professores e funcionários, demonstra um forte compromisso com a inclusão e com a criação de um ambiente acolhedor para todos os alunos. O apoio da administração escolar e a conscientização sobre a importância da inclusão são fundamentais para fomentar um clima positivo e colaborativo.

3. Colaboração com Especialistas
A colaboração com especialistas em educação especial e outros profissionais, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, desempenha um papel significativo na implementação bem-sucedida da inclusão. Escolas que trabalham em parceria com especialistas têm acesso a recursos e conhecimentos especializados, permitindo que adaptem o currículo e as práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Essa colaboração também inclui a participação ativa de especialistas em reuniões de planejamento e na criação de planos educacionais individualizados.

4. Utilização de Recursos Adequados

A disponibilidade e a utilização de recursos adequados, como materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e instalações acessíveis, são essenciais para o sucesso da inclusão. Escolas que implementam práticas inclusivas eficazes frequentemente investem em recursos específicos para apoiar o aprendizado de todos os alunos. Isso pode incluir desde softwares educacionais até adaptações físicas no ambiente escolar, como rampas e mobiliário adequado.

5. Formação Contínua dos Profissionais
A formação contínua dos profissionais de educação é uma prática comum em escolas que têm sucesso na inclusão. Programas de desenvolvimento profissional voltados para estratégias inclusivas e abordagens pedagógicas diferenciadas ajudam os professores a adquirirem habilidades e conhecimentos necessários para atender às necessidades diversificadas dos alunos. A capacitação contínua garante que os educadores estejam atualizados com as melhores práticas e metodologias.

6. Participação Ativa da Comunidade Escolar
O envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e responsáveis, é outro fator importante. Escolas que promovem uma abordagem colaborativa envolvendo pais, alunos e membros da comunidade têm maior sucesso na inclusão. O engajamento dos pais no processo educativo e na tomada de decisões contribui para um ambiente mais inclusivo e para o suporte adequado às necessidades dos alunos.

DESAFIOS ENCONTRADOS POR ESCOLAS QUE ENFRENTAM DIFICULDADES

Falta de Formação Específica
Um dos principais desafios enfrentados por escolas que têm dificuldades na implementação da inclusão é a falta de formação específica para os professores. Muitas vezes, os cursos de formação inicial não abordam de forma aprofundada as práticas e estratégias necessárias para a educação inclusiva. A ausência de formação contínua e especializada pode resultar em uma falta de preparação para lidar com as necessidades diversificadas dos alunos, comprometendo a eficácia das práticas inclusivas.

Recursos Limitados
A limitação de recursos é uma barreira significativa para a inclusão em muitas escolas públicas. A falta de materiais adaptados, tecnologias assistivas e infraestrutura adequada pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. Além disso, a escassez de apoio adicional, como assistentes educacionais e profissionais especializados, pode impactar negativamente a capacidade das escolas de atender às necessidades individuais dos alunos.
Resistência a Mudanças
A resistência a mudanças, tanto por parte da equipe escolar quanto da comunidade, é um desafio comum. Mudanças na abordagem pedagógica e na cultura escolar podem encontrar resistência devido a preconceitos, falta de entendimento ou preocupações com a implementação prática. A resistência pode ser exacerbada pela falta de apoio e orientação adequados, tornando a adaptação às práticas inclusivas mais difícil.

Acesso Insuficiente a Suporte Especializado
A falta de acesso a suporte especializado, como serviços de orientação e aconselhamento, pode limitar a capacidade das escolas de implementar práticas inclusivas de forma eficaz. Sem o suporte de especialistas em educação especial e outros profissionais, as escolas podem enfrentar dificuldades para adaptar o currículo e as metodologias de ensino às necessidades dos alunos com deficiência.

Desigualdade Regional
A desigualdade regional também é um fator que afeta a implementação da inclusão. Escolas localizadas em áreas com menos recursos financeiros ou em regiões menos desenvolvidas podem enfrentar desafios adicionais, como a falta de infraestrutura adequada e a dificuldade em atrair e reter profissionais qualificados. Essas desigualdades podem criar disparidades na qualidade da inclusão oferecida em diferentes localidades.

IMPLICAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Replicação de Boas Práticas
A análise de estudos de caso de escolas que conseguiram implementar práticas inclusivas com sucesso pode fornecer modelos valiosos para outras instituições. A identificação e a replicação de boas práticas, como a formação contínua dos profissionais, a colaboração com especialistas e a utilização adequada de recursos, podem ajudar a superar desafios e melhorar a eficácia da inclusão em diferentes contextos.

Intervenções Específicas para Superar Desafios
Para enfrentar os desafios identificados, é essencial implementar intervenções específicas. Isso pode incluir a ampliação da formação dos professores em educação inclusiva, o aumento dos investimentos em recursos e infraestrutura, e a promoção de uma cultura escolar mais receptiva à inclusão. Programas de apoio e orientação para escolas que enfrentam dificuldades podem ajudar a superar barreiras e melhorar a prática inclusiva.

Advocacia e Políticas Públicas
A promoção de políticas públicas que abordem as desigualdades regionais e os desafios estruturais é fundamental para garantir a inclusão efetiva. Advoca por parte de organizações educacionais e de defesa dos direitos das pessoas com deficiência pode contribuir para a implementação de políticas que assegurem recursos adequados e suporte contínuo para escolas públicas.
A análise dos estudos de caso revela que, embora existam desafios significativos, também há muitas oportunidades para melhorar a inclusão escolar. Com a identificação e a aplicação de práticas bem-sucedidas, é possível avançar na criação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo para todas as crianças.

RECOMENDAÇÕES E PROPOSTAS

Melhoria na Formação de Professores
É fundamental que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, inclua componentes robustos sobre educação inclusiva. Programas de formação devem fornecer aos educadores ferramentas e estratégias práticas para atender às necessidades diversificadas das crianças.

Investimento em Recursos e Infraestrutura
O governo e as instituições educacionais devem investir em recursos materiais e infraestrutura adequados para suportar a inclusão. Isso inclui a adaptação das instalações escolares e a disponibilização de materiais pedagógicos adaptados.

Promoção da Sensibilização e Mudança Cultural
A promoção da inclusão deve ser acompanhada de esforços para mudar a cultura escolar e sensibilizar todos os membros da comunidade escolar sobre a importância da inclusão. Campanhas de conscientização e atividades de formação continuada podem ajudar a combater preconceitos e promover uma atitude positiva em relação à diversidade.

Fortalecimento da Colaboração e Apoio Especializado
A colaboração entre escolas, profissionais de educação e especialistas em educação inclusiva deve ser incentivada. A presença de profissionais especializados e a implementação de equipes de apoio podem ajudar a superar desafios e fornecer suporte adicional às escolas.

CAMINHANDO PARA O FIM
A inclusão na educação infantil da rede pública é um objetivo fundamental para assegurar que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Embora o conceito de inclusão esteja formalmente estabelecido e respaldado por legislações e políticas públicas, a realidade da implementação nas escolas públicas revela uma série de desafios que precisam ser abordados para que a inclusão se concretize de maneira eficaz.
Apesar dos avanços legislativos e das diretrizes estabelecidas, a prática da inclusão na educação infantil enfrenta diversas barreiras que comprometem sua efetividade:
Barreiras Estruturais: A infraestrutura das

escolas muitas vezes não está adequadamente adaptada para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A falta de rampas, banheiros acessíveis, e equipamentos especializados são exemplos de barreiras físicas que impedem a plena participação de todos os alunos.
Barreiras Institucionais: As escolas públicas frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à escassez de recursos financeiros e humanos. A insuficiência de materiais pedagógicos adaptados e a falta de professores especializados em educação inclusiva são problemas comuns. Além disso, a implementação de práticas inclusivas muitas vezes requer mudanças na gestão e na organização escolar, o que pode encontrar resistência.
Barreiras Culturais: A aceitação da inclusão e a mudança de atitudes em relação à diversidade são essenciais para o sucesso da inclusão escolar. Muitas vezes, preconceitos e falta de conscientização entre educadores, alunos e a comunidade em geral podem dificultar a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor.

ABORDAGENS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

Para avançar em direção a uma educação mais inclusiva e equitativa, é necessário adotar uma abordagem abrangente e integrada que considere as seguintes estratégias:
- A capacitação contínua dos profissionais de educação é crucial para a implementação bem-sucedida da inclusão. Programas de formação devem incluir formação específica em estratégias e práticas inclusivas, além de promover o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação deve ser apoiada por oportunidades de desenvolvimento profissional e suporte contínuo.
- É fundamental que haja investimentos adequados em recursos materiais e na infraestrutura das escolas. A disponibilização de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados, e a adaptação das instalações físicas são essenciais para garantir que todos os alunos possam participar plenamente das atividades escolares.
- A mudança cultural é um aspecto crucial para o sucesso da inclusão. É necessário promover a sensibilização e a educação sobre a importância da inclusão para todos os membros da comunidade escolar. Atividades de conscientização, campanhas contra preconceitos e iniciativas que celebrem a diversidade podem ajudar a construir uma cultura escolar mais inclusiva.
- A colaboração entre escolas, famílias, e especialistas em educação inclusiva é vital. As parcerias podem proporcionar suporte adicional, recursos especializados e compartilhar boas práticas. A participação ativa dos pais e responsáveis é fundamental para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira eficaz e para criar uma rede de suporte que amplie o impacto das práticas inclusivas.

TRABALHO CONJUNTO PARA A INCLUSÃO

A realização da inclusão escolar na educação infantil requer um esforço conjunto de todos os envolvidos no processo educacional. Desde os gestores e educadores até as famílias e a comunidade em geral, cada parte desempenha um papel importante na criação de um ambiente educacional que valorize e promova a diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que as políticas de inclusão se traduzam em práticas concretas e benéficas para cada criança na rede pública, é necessário um compromisso contínuo e uma abordagem colaborativa. A implementação efetiva da inclusão não é um objetivo que pode ser alcançado apenas por meio de políticas e regulamentações, mas sim por meio da criação de um ambiente escolar que suporte e valorize todos os alunos. A superação das barreiras estruturais, institucionais e culturais é um passo fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que atenda às suas necessidades e promova seu desenvolvimento integral.
Avançar em direção a uma educação mais inclusiva é um desafio, mas também uma oportunidade para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Ao focar em práticas inclusivas e em um compromisso coletivo com a inclusão, é possível criar um sistema educacional que verdadeiramente reflita e apoie a diversidade das crianças que atendemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 10h34.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 09h35.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l13146.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024 às 13h45

DE PAEPE, M. A Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

GARCIA, M. R.; PEREIRA, J. S. Educação Inclusiva: Teoria e Prática. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MACHADO, S. R. Políticas Públicas e Inclusão Escolar: Um Estudo Comparado. Curitiba: Juruá Editora, 2015.

SILVA, R. L.; COSTA, E. L. Desafios da Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SYDNER, W. Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge. Boston: Harvard Business Review Press, 2002.

RESUMO
A pesquisa, aplicada em uma escola particular, foi dividida em duas etapas e envolveu um grupo de 17 alunos do 6º ao 9º ano. Com o objetivo de contribuir para um melhor desempenho na disciplina de matemática, os alunos jogaram inicialmente sem intervenção e, após se apropriarem das regras, com a intervenção do mediador, a mediação foi realizada com base nos critérios criados pela teoria de Feuerstein e Vygotsky. Os jogos podem ajudar a desenvolver diversas habilidades, como raciocínio lógico, concentração, memória, criatividade, resolução de problemas, trabalho em equipe, entre outras. Apesar desses benefícios, é importante ressaltar que a influência dos jogos está ligada ao comportamento pessoal de cada indivíduo, que pode utilizá-los tanto positivamente, desenvolvendo habilidades de forma eficiente quanto negativamente, não explorando suas habilidades e sendo usados para se isolar e não desenvolvendo habilidades sociais que também são essenciais. Considerados facilitadores na aprendizagem de idiomas, matemática e estratégia, os jogos constituem-se em ferramentas que, se bem utilizadas, ensinam enquanto estimulam o pensamento. Segundo o Prof. Dr, Leandro Key Higuchi Yanaze: “Apesar do teor fictício dos jogos, é possível usar alguns roteiros para começo de discussão sobre cultura, história, mitologias, relações sociais, entre outros, até porque a base de qualquer brincadeira é a própria realidade”.É importante ressaltar que a indústria dos games, sejam eles digitais ou analógicos, vêm se tornando tendência no mercado de trabalho, pois despertam as habilidades de muitos indivíduos. Mas é necessário destacar que existem dois lados a serem considerados sobre os jogos: “Por um lado, tem os que aproveitam as competências que os jogos disponibilizam na sua vida profissional. Por outro lado, tem aqueles que se isolam e atrofiam ainda mais as suas competências sociais, tão essenciais para o desenvolvimento de uma carreira profissional”, afirma Leandro.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos. Habilidades. Matemática. Resolução de problema.

ABSTRACT
La investigación, aplicada en una escuela privada, se dividió en dos etapas e involucró a un grupo de 17 estudiantes de 6º a 9º grado. Con el fin de contribuir a un mejor desempeño en la disciplina matemática, los estudiantes inicialmente jugaron sin intervención y, luego de apropiarse de las reglas, con la intervención del mediador, la mediación se llevó a cabo en base a los criterios creados por la teoría de Feuerstein y Vygotsky. Los juegos pueden ayudar a desarrollar diversas habilidades, como el razonamiento lógico, la concentración, la memoria, la creatividad, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, entre otras. A pesar de estos beneficios, es importante recalcar que la influencia de los juegos está ligada al comportamiento personal de cada individuo, que puede utilizarlos tanto de forma positiva, desarrollando habilidades de manera eficiente como negativa, no explotando sus habilidades y siendo utilizados para aislarse y no desarrollando habilidades sociales que también son esenciales. Considerados facilitadores en el aprendizajem Aprendiendo idiomas, matemáticas y estrategia, los juegos son herramientas que, si se utilizan bien, enseñan a la vez que estimulan el pensamiento. Según el Prof. Dr, Leandro Key Higuchi Yanaze: "A pesar del contenido ficticio de los juegos, es posible utilizar algunos guiones para iniciar una discusión sobre la cultura, la historia, las mitologías, las relaciones sociales, entre otros, porque la base de cualquier juego es la realidad misma". Es importante destacar que la industria de los videojuegos, ya sea digital o analógico, se ha convertido en una tendencia en el mercado laboral, ya que despiertan las habilidades de muchos individuos. Pero es necesario destacar que hay dos vertientes a tener en cuenta sobre los juegos: "Por un lado, están aquellos que se aprovechan de las habilidades que los juegos ponen a su disposición en su vida profesional. Por otro lado, están quienes se aíslan

y atrofian aún más sus habilidades sociales, tan esenciales para el desarrollo de una carrera profesional", dice Leandro.

KEYWORDS: Juego. Habilidades. Matemáticas. Resolución de problemas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu devido a uma experiência no ano de 1999, quando comecei a utilizar os jogos em minha prática pedagógica, e desde então eles passaram a fazer parte das minhas estratégias como docente. Após cursos e estudos nessa área, iniciei um trabalho com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, utilizando os jogos como recurso para a apropriação dos conteúdos escolares.

Os jogos passaram a fazer parte da minha vida e, além da utilização em sala, adotei-os, como psicopedagoga clínica, com crianças e adolescentes com dificuldades nas diferentes áreas: leitura, escrita, matemática, concentração, atenção, processamento de informação, entre outros, com o objetivo de ampliar as possibilidades na construção do conhecimento.

Na prática como psicopedagoga escolar, os jogos eram utilizados no contexto de oficinas, realizadas no período oposto às aulas com alunos que encontravam dificuldades no processo pedagógico.

Em 2007, participei de uma oficina realizada por Sandra Garcia, para a apresentação de uma metodologia de ensino inovadora, que utilizava jogos de raciocínio, métodos metacognitivos e ações mediadoras intencionais do professor para promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e éticas. A partir de então, participei de cursos de formação e congressos oferecidos pela Mind Lab do Brasil.

No ano de 2010, o projeto, cuja coordenação assumi, foi implantado na escola da rede privada em que desempenho a função de psicopedagoga. Passei a fazer parte de um grupo de estudos com a equipe da Mind Lab e organizei a implantação, no Ensino Médio, de um projeto piloto que substituía os jogos de tabuleiro pelo uso de jogos on-line, por meio de tablets e estudo dos resultados apresentados pela avaliação. Nos aprimoramentos e nos estudos, exploramos aproximadamente 70 jogos, organizados em módulos, que atendiam o desenvolvimento das habilidades desde a Educação Infantil ao 9.º ano e, no projeto desenvolvido no colégio durante 6 anos, utilizamos 13 critérios de mediação:

Intencionalidade e reciprocidade
Significado
Transcendência
Competência
Regulação e controle de comportamento
Compartilhamento
Individuação e diferenciação psicológica
Planejamento e busca por objetivos
Procura pelo novo e pela complexidade
Consciência da modificabilidade
Escolha pela alternativa positiva
Sentimento de pertença
Construção do vínculo

Os 12 primeiros dos critérios descritos acima foram estabelecidos por Feuerstein (2014), e o último foi criado pela equipe da Mind Lab do Brasil, a partir do contexto da educação brasileira.

A partir desses anos estudando as possibilidades de desenvolver habilidades por meio de jogos e mediação, pretendemos, com a pesquisa proposta, direcionar o olhar para o desempenho dos alunos em Matemática, aplicando uma situação problema antes e depois de oito semanas, utilizando dois jogos. Para a pesquisa, foram utilizados apenas três critérios de mediação: Intencionalidade e reciprocidade, Significado e Transcendência, os quais são importantes em todas as atividades, independentemente dos outros critérios. Eles devem ser utilizados em todas as propostas realizadas, e faz-se necessária a intenção, para que o aluno aprenda e tenha o interesse despertado, porém, o objetivo só será atingido, se a atividade estiver contextualizada, de forma a possibilitar a transcendência, ou seja, as conexões com o cotidiano.

Nessa perspectiva, a mediação pode possibilitar ao sujeito o “aprender a aprender”, ou seja, o sujeito é consciente de seu processo por meio da análise, da compreensão e da reflexão.

Como já dissemos linhas antes, a partir dos critérios de mediação criados por Feuerstein (2014), mencionados acima, utilizamos para a

pesquisa os três primeiros: Intencionalidade e reciprocidade, Significado e Transcendência. Para explicitar intencionalidade, Meier e Garcia (2011) reforçam a importância do mediador, entendido como aquele que provocará o indivíduo a buscar a resolução para os problemas apresentados e, por meio de suas ações, garantir a real aprendizagem do que está sendo ensinado. A reciprocidade deve garantir a cumplicidade – um dos objetivos a ser conquistados pelo mediador, que deve provocar essa postura em seus alunos –: para ser possível a aprendizagem, o mediado precisa querer aprender.

A mediação do significado, segundo Fonseca (1998), pode contribuir para a transmissão cultural através do sentido. Ao buscar a resolução para um problema apresentado, o mediador deve orientar quanto ao objetivo proposto, fazendo perguntas que permitam ao aluno pensar sobre o objetivo a ser alcançado e buscar em seus recursos internos possibilidades para a resolução.

A transcendência é a orientação consciente do mediador, ensinando a olhar além do problema apresentado, utilizando as ferramentas para a resolução desses mesmos em outros contextos, estabelecendo assim conexões com o cotidiano (MEIER; GARCIA, 2011).

A mediação da transcendência pode auxiliar o aluno a desenvolver a metacognição, entendida como a capacidade de saber o que se conhece e poder explicar sobre uma habilidade – é a aprendizagem do que se aprende: pensar sobre a forma de resolver um problema, quais estratégias foram utilizadas e, a partir da reflexão e da interação com o processo de aprendizagem, permitir a construção de novos conceitos com base no que já conhecem, buscando as relações com o cotidiano e transferindo os conhecimentos. A mediação intencional ligada a um significado compõe a estrutura da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), entendida como o processo em que o mediador atribui significado ao que está sendo aprendido (FEUERSTEIN, 2014).

OS JOGOS E A LUDICIDADE

Neste capítulo, traçaremos um percurso das diferentes visões sobre o jogo no processo de ensino-aprendizagem em diferentes épocas, suas contribuições para a formação integral, bem como para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sócio emocionais.

OS JOGOS E A LUDICIDADE PARA A APRENDIZAGEM

Os jogos e a ludicidade fazem parte do processo pedagógico desde a Educação Infantil, pois com eles as atividades passam a ser mais prazerosas e, se tiverem um significado, podem possibilitar conexões com outros contextos e outras experiências. O aprender com prazer pode fazer parte também das outras etapas da vida escolar, pois os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio podem fazer uso de várias estratégias pedagógicas, de acordo com a faixa etária dos alunos. Tais estratégias devem ter sentido e estar contextualizadas, para que o aluno tenha interesse e se envolva.

A discussão sobre o uso do jogo no processo pedagógico, apesar de parecer algo recente, que despontou com as concepções mais modernas, tem seus registros desde os tempos remotos, na época do filósofo grego Platão. Segundo Almeida e Silvino (2010), o filósofo condenava as atividades que incentivavam a competição, mas defendia o jogo como um recurso para tornar a aprendizagem mais prazerosa e significativa, ampliando as possibilidades de assimilação dos conteúdos. Ao percorrer a história das contribuições e dos desafios referentes à utilização do jogo, destacam-se os mais variados conceitos, que o compreendem como um recurso com um propósito de lazer e sem sentido ou como uma riquíssima estratégia para o processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades.

A brincadeira oferece a oportunidade de aprender a lidar com as situações cotidianas por meio lúdico, pois, quando as crianças assumem papéis, estão representando a realidade e se apropriando de regras, funções, a partir de uma situação imaginária sem se preocupar com as consequências – o medo de errar não pertence ao mundo do lúdico. Ali tudo é possível – afinal, as crianças estão apenas brincando. A aprendizagem espontânea, livre de julgamentos, é positiva e possibilita descobertas e novas experiências.

Dessa forma, as instituições que valorizam e abrem espaço para os jogos e as brincadeiras possibilitam o desenvolvimento integral da criança, pois, nas situações lúdicas, de acordo com as ideias de Seber (1999), revela-se a maneira de ver e pensar o mundo e de se relacionar com outras pessoas. Na visão da autora, brincar é uma das principais atividades a serem desenvolvidas, pois assim novas aprendizagens são construídas, expressam-se sentimentos, emoções, desejos e necessidades. Em consonância com as ideias de Seber, Santos (2000) ressalta a importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, que expande o campo das emoções e da sensibilidade, atua também no campo da inteligência e colabora, portanto, para a evolução infantil. Para Santos (apud ALENCAR; PONTES, 2011, p. 10), "o brincar possibilita à criança situações de lógica e coerência nas suas ações, tais como pegar, sugar, bater, agarrar, desenvolvendo assim, a sua capacidade de perceber e descobrir o mundo em que vive".

O direito de brincar, de acordo com as ideias de Santos (2000), deve ser respeitado nas instituições de Educação Infantil, de forma a possibilitar um repertório de descobertas de antigos e novos conhecimentos, por meio de uma atividade natural, espontânea e necessária da própria criança. Durante a brincadeira, ela amplia o seu repertório em relação ao mundo e, nesse contexto, pode transformar a realidade.

Os jogos e as brincadeiras, sejam competitivos ou não, de acordo com os PCN (BRASIL,1998), possibilitam contextos de socialização significativa, aproximando os alunos como parceiros, e não adversários, e oportunizando ainda a resolução de problemas no coletivo, por meio da cooperação e da comunicação. Assim, contribuem para o respeito a opiniões diferentes, considerando as sugestões da maioria, e são grandes aliados para trabalhar com frustrações e sentimentos, construção de regras e combinados que, na maioria das vezes, transcendem do espaço do lúdico para o cotidiano.

A VISÃO DE PIAGET SOBRE OS JOGOS

Para Piaget (1975), os jogos têm um papel de fundamental importância desde os primeiros anos de vida, percorrendo as fases do desenvolvimento humano. Ficam evidentes as contribuições significativas que as atividades lúdicas e o jogo proporcionam ao processo de desenvolvimento. Segundo o autor, o conhecimento não está no sujeito, nem no objeto exclusivamente, mas sim na interação entre sujeito e objeto, ou seja, o conhecimento ocorre através da exploração do objeto e do significado que a criança atribui a ele e das trocas entre o sujeito e o meio em que vive.

O JOGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A contribuição do jogo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança, quando ela é protagonista de diferentes etapas ao jogar, pode ser significativa, se acompanhada do processo de intervenção.

A partir das ideias apresentadas por Vygotsky (1994) para o desenvolvimento dos processos cognitivos: memória, atenção, linguagem e percepção, é preciso motivação, interesse, afeto e emoção. E a construção do processo de aprendizagem ocorre por meio da interação. Analisando tal possibilidade, sugerimos o jogo como estratégia de aprendizagem sustentada pelo processo de mediação, provocando no aluno o desejo de cumprir o objetivo do jogo e procurar respostas para as questões apresentadas.

No momento do jogo, existe, entre mediador e mediado, uma interação que, segundo Vygotsky (1994), se refere à zona de desenvolvimento proximal: a distância entre o nível do desenvolvimento real – o que se pode resolver sozinho sem ajuda – e o nível de desenvolvimento potencial, quando se resolve um problema com a orientação de um adulto ou de parceiros que estão em um patamar superior em relação ao desafio apresentado.

JOGOS E MATEMÁTICA

Neste capítulo, serão abordadas as contribuições e explicitados os desafios do jogo que desde a Educação Infantil permeiam o no ensino da Matemática no cotidiano das crianças. A Matemática e os jogos pertencem ao universo dos alunos: estão presentes nas atividades mais corriqueiras e simples, que envolvem o calendário, os dias da semana, os aniversários, o número de chamada, a re-

ceita elaborada por eles, entre outras atreladas à vida diária.

OS JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

A Matemática faz parte da matriz curricular de todo o ensino básico e, devido a sua presença em nossas vidas desde o nascimento, por meio da brincadeira, a criança tem contato com a linguagem matemática, seja nas formas geométricas, em medidas, comparações, no ato de repartir algo. Segundo Smole (2003, p 67.) "Numerosas pesquisas têm apontado a relevância do trabalho com essa disciplina para as crianças pequenas, especialmente no que diz respeito à construção do conceito de número, além das noções ligadas às grandezas e medidas, espaço e forma". A finalidade das atividades lúdicas na Educação infantil tem sido bem discutida nos últimos tempos.

A análise da relação dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com a Matemática sugere que as estratégias utilizadas devido à complexidade de conteúdos estejam causando esse distanciamento entre a teoria e sua aplicação e têm levado alguns alunos a desenvolver aversão pela Matemática, disciplina que exige concentração e persistência. Com aulas mecânicas, organizadas de forma expositiva, em busca da apropriação de conteúdos e sistematizada por meio de atividades e listas intermináveis de exercícios cuja finalidade é colocar em prática os conhecimentos já adquiridos, ou seja, servem para fixar o que foi ensinado (PONTE, 2005), a Matemática não atrai nem desafia os discentes.

Para Ponte (2005), o aluno, quando está comprometido com uma atividade, realiza uma tarefa que pode ter sido criada por ele, solicitada pelo professor ou fazer parte de um acordo entre professor e aluno. Para que ela tenha sentido, é necessário fazer a proposta com atenção e conduzir adequadamente sua execução. O uso de jogos no ensino de Matemática possibilita ao aluno a busca de soluções por meio de observações sobre o contexto e do desenvolvimento da metacognição, entendido como a ação de pensar sobre o próprio pensamento; através do registro das diferentes formas de resolver, do planejamento, da elaboração de estratégias e dos recursos utilizados. A partir das contribuições do jogo nas aulas de Matemática e das intervenções do professor, o desenvolvimento do raciocínio lógico pode ser estimulado e pode, mesmo, despertar a reciprocidade, o desejo de aprender o que está sendo ensinado.

A aprendizagem é entendida como processo e o currículo acontece de forma espiral, aumentando o grau de complexidade de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual. Bruner (1969, p.73) afirma que "é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira intelectualmente honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento". E ressalta o processo de descoberta por meio de escolhas e o currículo espiral que possibilita ao aprendiz os diferentes níveis de profundidade. Ainda segundo o autor, os conteúdos devem ser apresentados ao aluno como problemas, relações e lacunas que precisam ser desvendados e resolvidos, tornando a aprendizagem interessante e desafiadora.

Após as contribuições e os desafios apresentados pelos diferentes autores sobre a utilização do jogo e das intervenções para o ensino da Matemática, fica evidente que o jogo, por si só, não amplia as possibilidades de desenvolver habilidades e construir conhecimento, pois o que permeia esse processo são as intervenções e os desafios propostos pelos professores ou profissionais que desenvolverão a atividade, e esta exige compreensão, análise, elaboração das estratégias, bem como verificação de acertos e erros e planejamento das próximas etapas. Esse procedimento possibilita aos alunos acionar a metacognição, entendida como a capacidade de pensar sobre a organização do seu pensamento.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E O JOGO

Kamii (2002) reforça a importância da metodologia da resolução de problemas no ensino da Matemática, porque a aprendizagem nessa disciplina é construída quando o aluno é desafiado a compreender a questão, elaborar estratégias para a resolução e analisar seus erros e acertos. Esse processo poderá ampliar o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A utilização dos jogos no ensino da Matemática tem como objetivo ampliar as possibili-

dades na resolução de problemas e possui uma relação ativa no processo pedagógico. Krulik e Rudnik (1983) destacam dois tipos de jogos para o ensino da Matemática: os jogos de treinamento, que devem ser utilizados para a apropriação de conceitos, fórmulas e técnicas; e os jogos de estratégia, cujo objetivo é o desenvolvimento do raciocínio lógico e possibilitam a construção de conceitos para atingir o objetivo do jogo e vencer. Assim, para que a aprendizagem seja significativa, devem ser seguidos alguns passos, como análise e compreensão do contexto, elaboração de estratégias e formulação de hipóteses, planejamento de ações e argumentação e verificação das hipóteses criadas. Tal processo é validado pelo raciocínio dedutivo, um processo que, a partir de uma ou mais afirmações, permite chegar a uma conclusão lógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O desenvolvimento de habilidades por meio de jogos e mediação surgiu como uma possibilidade de adentrar o universo da matemática. Dessa forma, faz-se necessário ler o quadro atual e refletir sobre as possibilidades de estreitar os laços nessa relação. Além disso, ao educador cabe a difícil tarefa de dar significado ao que se propõe, por isso a necessidade de atentar à intencionalidade da tarefa solicitada: ela deve estar clara para o professor, para que ele consiga dar significado à proposta e despertar no aluno o desejo de aprender.

O que observamos hoje, a partir da nossa experiência, é uma falta de credibilidade no aluno: muitas vezes, o próprio professor propõe a atividade, sem entender seu "sentido", e transmite ao aluno a falta de propósito. Importa esclarecer que, em alguns momentos, é necessário fazer exercícios para a fixação de conteúdos novos, e não podemos dizer que tal proposta não deva ser feita. O que precisa ficar claro é a intenção do professor, quando propõe tal atividade.

Os alunos são atraídos pela novidade e pelo desafio, porém estamos falando de uma geração que não tem o hábito de esperar, pois, em poucos segundos e com alguns cliques, tem acesso a uma infinidade de informações. Oportunidade de vivenciar algo novo.

O grupo de alunos participantes da pesquisa foi selecionado pela coordenação, devido às dificuldades apresentadas por eles no processo pedagógico. Desde o primeiro diálogo, ficou claro que não tinham um bom vínculo com o processo de aprendizagem.

Demonstraram grande interesse pelos jogos, desde que foram apresentados a eles, mas, ao primeiro problema, revelaram certa indisposição e falta de interesse: pediam para ir ao banheiro, beber água, perguntavam as horas, conversavam, deitavam na carteira, ou seja, estavam distantes e desinteressados.

A relação começou a mudar quando apresentamos o primeiro jogo: no nosso segundo encontro, explicamos as regras do jogo "A hora do rush". Mostraram muito interesse pela proposta, trocavam ideias com os colegas e se alegraram com a oportunidade. O clima da sala era outro: alunos envolvidos, participando e competindo de modo sadio, buscando saber em que carta desafio o outro grupo estava. Os alunos, de modo geral, apresentaram um ótimo desempenho e no primeiro contato chegaram ao nível intermediário.

No primeiro momento jogaram apenas com as regras, sem o processo de mediação, porém, depois que estavam bem familiarizados com o jogo, iniciamos o processo de mediação, solicitando que respondessem à pergunta do mediador "sobre o carro que atrapalha a saída do carro vermelho"; e que, depois da análise de todo o entorno e o planejamento das ações em dupla, movimentassem os veículos.

E assim... aconteceu com o jogo "Mancala"; apesar de ser mais complexo em relação às regras, quando começaram a jogar com a mediação, demonstraram comprometimento e envolvimento: era comum ver uma dupla ajudando a outra e até pedindo para jogarem em quatro. Durante todo o tempo o trabalho em grupo foi valorizado.

Com o intuito de direcionar o nosso "olhar" para a aprendizagem, fica o desafio de atrelar o uso dos jogos e o processo de mediação à resolução de problemas, bem como às atividades matemáticas. Esse "encantamento" por parte dos alunos, descrito no momento do jogo, precisa transcender para outras propostas. Fica a reflexão sobre a necessidade de o professor "encantar", para que, atra-

vés da cumplicidade e da parceria, possam – alunos e professores – caminhar juntos na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Daniela S. D.; PONTES, Verônica A. M. O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica, 2011. Disponível em: http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs Acesso em: 06 jun. 2016.

ALMEIDA, Elisabeth G.; SILVINO, Flávia F. Abordagem qualitativa e suas possibilidades de aplicação em pesquisas na Linguística Aplicada, 2010. Disponível em: https://estagio3-20102.wikispaces.com/file/view/abordagem_qualitativa_em_dois_projetos_de_pesquisa_LA.pdf Acesso em: 08 dez. 2015.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman, 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

AUSUBEL, David. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Plátano, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília,1998.

BRENELLI, Roseli P. O jogo como espaço para pensar.São Paulo: Papirus, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, Jerome. Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

CARVALHO, Dione L. Metodologia do ensino da Matemática. São Paulo: Cortez, 1990.

CATHARINO, Sueli A. O jogo e sua importância significativa na aprendizagem de matemática. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ portals /cadernospde/pdebusca/producoes_pde Acesso em: 08 jan. 2016.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática – da teoria à prática. São Paulo Papirus, 1996.

DANTE, Luiz R. Didática da resolução de problemas de Matemática. São Paulo: Ática, 1989.

ESTEBAN, Maria S. P. Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera.19. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Alicia. A inteligência aprisionada: uma abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FEUERSTEIN, Reuven. Além da inteligência – aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

FROEBEL, Friedrich. Leters to a mother on the philosophy of Froebel. Harris, W. T. (Ed.). New York;London: Dappleton and Company, 1912.

GARCIA, Sandra; ABED, Anita. Projeto pedagógico – desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e éticas para a vida moderna. São Paulo: Mind Lab do Brasil, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

MACEDO, Lino de. Ensaios construtivistas. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O Manifesto comunista. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. Mediação da aprendizagem – contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Pallotti, 2011.

MOREIRA, Marco A. Teorias de aprendizagem. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

MOURA, Manuel O. A série busca no jogo: do lúdico na matemática. A Educação Matemática em Revista, Blumenau, SBEM, v.2, n. 3, 1994.

OLIVEIRA, Marta K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PAROLIN, Isabel. Pais e educadores: quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, Marli P. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SEBER, Maria da Glória. Psicologia do pré-escolar. São Paulo: Moderna, 1999.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, S. LEV. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, S. LEV. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENSINO DAS ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA

MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL

RESUMO

A educação e a arte, dois pilares essenciais do desenvolvimento humano, entrelaçam-se em um intricado tecido de criatividade e expressão. Entre o giz e o pincel, surge uma sinfonia de possibilidades, onde o ensino das artes visuais se revela como uma prática transformadora, capaz de moldar mentes e corações de forma singular. Nas salas de aula, o giz desenha caminhos de conhecimento, traçando conceitos e teorias que fundamentam nossa compreensão do mundo. No entanto, é na paleta de cores do pincel que encontramos a magia da arte, um universo vasto e infinito de sensações e significados. O ensino das artes visuais transcende a mera reprodução de técnicas; ele é um convite à imaginação, à experimentação e à descoberta. Por meio da pintura, da escultura, da fotografia e de outras formas de expressão visual, os alunos exploram não apenas o mundo ao seu redor, mas também o mundo dentro de si mesmos. A arte educa de forma integral, estimulando não apenas a criatividade e a sensibilidade estética, mas também a reflexão crítica e a empatia. Ela promove a autoexpressão, incentivando os indivíduos a encontrarem suas vozes únicas e a compartilharem suas narrativas com o mundo. Ao integrar a arte ao currículo educacional, abrimos as portas para um aprendizado mais profundo e significativo. As artes visuais não apenas enriquecem a experiência escolar, mas também proporcionam um espaço seguro para a autodescoberta e a autoaceitação. Portanto, entre o giz e o pincel, entre a rigidez do conhecimento formal e a liberdade da expressão artística, encontramos um terreno fértil para cultivar mentes criativas e corações compassivos. Que a educação e a arte caminhem juntas, guiando-nos rumo a um futuro mais humano e harmonioso, onde a beleza e a criatividade sejam reconhecidas como forças transformadoras essenciais em nossa jornada.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Criatividade; Expressão.

INTRODUÇÃO

As abordagens que os professores têm em relação à sua prática profissional são profundamente significativas e determinantes, uma vez que nos proporcionam uma compreensão das formas pelas quais as estratégias de ensino estão vinculadas à produção artística. Esta orientação constitui um lugar para refletir sobre como podem ser desenvolvidos vários esquemas de ação e conhecimento sobre as Artes Visuais que são ministrados na escola.

Para melhor compreender como as Artes Visuais operam no contexto escolar, é preciso considerar que existem diferentes formas de gerar conhecimento a partir de seu ensino e aprendizagem. Se levarmos em conta que existem vários modelos de ensino, consideramos que estes são uma visão ampla das estratégias dadas no trabalho docente. Nas palavras de Joyce et al., um modelo "nada mais é do que uma descrição de um ambiente de aprendizagem" (JOYCE, WEIL E CALHOUN, 2002, p. 36). Se é verdade que um modelo de ensino pode ter diferentes conteúdos a abordar, é mais claro apontar que a forma como esses modelos se desenvolve é fortemente determinada pelas abordagens de ensino que esses mesmos modelos assumem. Essas abordagens constituem a forma específica de compreender, dar a conhecer e estimular a aprendizagem das Artes Visuais a partir de diferentes formas de compreender seus métodos, suas tradições e suas formas de construção.

Os pontos de vista sobre a arte-educação que têm sido dados especialmente nas últimas décadas têm adquirido uma maior densidade discursiva, o que se constitui em um potencial suporte para gerar abordagens relevantes vinculadas à consistência conceitual dada pelas abordagens no ensino de Artes Visuais. Esse aprofundamento tem sido gerado ao levar em conta o pensamento filosófico emergente, as concepções inter, intra e transculturais, bem como pela exposição de problemas contingentes que fazem parte de um imaginário coletivo localizado na educação, tanto no ensino fundamental quanto

no ensino médio. Por exemplo, a condição e a experiência humanas parecem determinar novas questões em relação às preocupações que podem surgir no campo da educação (EISNER & DAY, 2004). Essas abordagens permitiram questionar o conceito de conhecimento totalizante exercido desde a modernidade, que viu na universalidade, racionalidade e ubiquidade do sujeito cognoscente os mecanismos privilegiados de acesso e compreensão do real. Essa mudança, que ocorre especialmente quando o pensamento qualitativo abre o campo de possibilidades para fenômenos mais heterogêneos, tem impacto direto na produção artística. A diversidade dessa elaboração localizada na imagem nos permite pensar sobre determinados fenômenos e produzir obras que se movem em diferentes registros, explicando a partir delas a complexidade da experiência estética contemporânea e sua dificuldade em ser não apenas pensada, mas vivenciada no contexto escolar atual. Com isso, a formação artística que se vincula a essa mesma produção também tem tido que abordar esses grupos temáticos, incorporando-os como parte de sua ação curricular, suas estratégias de ensino e, com ela, sua compreensão das motivações, abrangência e limites da experiência localizada no cotidiano escolar

No entanto, a possibilidade de entrar no pensamento do complexo tem seus próprios riscos, especialmente quando significados abertos não impedem necessariamente a apropriação rigorosa de certos esquemas cognitivos, necessários para a compreensão plena do significado inscrito nas propostas artísticas contemporâneas. Em muitas ocasiões, a geração de conhecimento artístico de baixa qualidade advém de uma aprendizagem deficiente (EFLAND, 2004), por isso, é imprescindível penetrar no sentido expansivo dos conceitos críticos que podem ser abordados pelo ensino de Artes Visuais, não os considerando como conteúdos imóveis e fixos que podem resultar em esquemas mentais ou procedimentos técnicos ingênuos ou superficiais, mas em construções complexas, com desafios expressivos e analíticos na compreensão das Artes Visuais.

Por isso, fica evidente a necessidade de levantar linhas de pensamento em termos de ação docente, dos processos cognitivos envolvidos que estão ligados à experiência das Artes Visuais, seja em termos de seus significados implícitos ou explícitos, seja em suas relações inter e transdisciplinares. Essa é uma forma de incentivar os futuros professores de Artes Visuais a refletirem sobre suas possíveis transferências de conteúdo, suas habilidades específicas ligadas à criação artística e, sobretudo, sua compreensão da sensibilidade como um pensamento que vai além da análise racional e da capacidade de pensar como um manejo instrumental da representação. Isso implica uma tentativa de alcançar nos professores a compreensão de suas próprias concepções de arte; a geração de práticas docentes que resgatem o pensamento complexo sobre a identificação de componentes formais; a geração de métodos de trabalho que proponham visões problematizadoras da realidade; e a promoção de estratégias de ensino que possibilitem a superação da visão da estética como adaptação formal ou simbólica à ordem estabelecida.

A abordagem desta reflexão está ligada a algumas questões: Podemos distinguir no pensamento didático que ocorre no ensino de Artes Visuais uma diferença substancial na forma de pensar sobre a interação entre aluno e professor? Esses últimos profissionais mantêm uma forma de gerar conhecimento ou experiência artística de um determinado ponto de vista? A reflexão contida neste texto se propõe a levar em conta diferentes abordagens de ensino dadas no campo do ensino de Artes Visuais para, a partir desse conhecimento, delinear com maior precisão estratégias de ensino aplicadas no contexto escolar.

OFICINA MESTRE-APRENDIZ

A concepção fundamental dessa abordagem leva em conta as habilidades e conhecimentos determinados por uma tradição, que é transmitida a partir da visão de um artista altamente competente no técnico, sensível e criativo. A oficina mestreaprendiz é determinada, em grande medida, pelas condições culturais produzidas a partir da consciência autoral das obras, especificamente do Renascimento e dos estilos subsequentes que se desenvolveram durante a era moderna.

Essa abordagem considera as conceituações da Oficina do Artista em Marín (1997), da Oficina do Artista em Belver (2011) e a definição de Arte como Conhecimento de Agirre (2005). Todos esses modelos têm como denominador comum o pensamento de uma certa pureza da obra de arte, que está diretamente ligada ao talento do artista criativo que, ao estabelecer contato permanente com um aprendiz, possibilita gerar habilidades voltadas para a obtenção de um produto artístico que esteja ligado a um bom trabalho do ponto de vista da criação plástica.

O foco de ensino visa garantir que os alunos gerem uma sensibilidade que explore, a partir de sua própria percepção do original e sensível, aqueles aspectos técnicos que ocorrem em diferentes mídias de produção artística visual. Por outro lado, pretende-se promover uma identificação clara dos contextos históricos e culturais que envolvem a obra de arte, entendida como culminação de competências típicas da sensibilidade deste artista. Busca-se, ainda, justificar as afirmações sobre as funções e significados da arte, sua relação com o formalismo e o manejo instrumental das técnicas utilizadas. Como é de se esperar, essas técnicas são escolhidas levando-se em conta sua inscrição dentro de uma tradição específica, que via nas possibilidades plásticas do manuseio de certos materiais nobres o campo propício para o desenvolvimento competente e sensível de parte de uma visão e ação privilegiada pela excelência técnica.

A transmissão do conhecimento é realizada por meio da imitação e repetição de esquemas dados na produção artística, e que exploram na percepção uma espécie de olhar isométrico entre realidade e representação. A progressão da aprendizagem baseia-se na aquisição de competências e na autoridade do professor-artista, que vê no cultivo dessas competências a possibilidade de desenvolver uma profissão à qual se dedicará no futuro, por vezes com uma forte componente vocacional.

Na aprendizagem escolar, pode-se detectar uma visão indutiva, onde o professor orienta o processo de aprendizagem, aplicando habilidades técnicas do ofício artístico, tentando obter o que atende a uma expectativa regulada por uma tradição artística externa ao aluno, e que valida a execução do trabalho artístico obtendo determinados padrões. Nesse caso, a experiência da estética está fortemente relacionada a uma valorização dos aspectos formais da imagem como forma de acessar uma boa obra a partir de uma sensibilidade artística que ultrapassa a sensibilidade cotidiana.

Por outro lado, o professor assume um papel de modelador que estimula os alunos a reproduzirem estratégias, técnicas e procedimentos, cumprindo uma espécie de papel de "mestre" da produção artística. Nesse papel, é necessário oferecer feedback constante ao avaliar as ações dos aprendizes, as decisões quanto à produção do trabalho e os equívocos que são realizados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se dizer que o objetivo fundamental dessa abordagem é resgatar uma experiência estética que se posicione como reflexo do trabalho "adequado" de um artista que estabelece uma forma virtuosa de gerar representação como "imagem do mundo". A experiência que esta abordagem potencia é, talvez, restritiva no sentido em que a representação "retinal" da realidade é o ponto de referência essencial do trabalho artístico. No entanto, trata-se também da articulação de uma experiência estética, que ocorre na medida em que o aluno imita a forma de desenvolver um trabalho artístico segundo a mediação de um professor.

ARTE NA ACADEMIA

A visão principal desta abordagem considera as convenções da institucionalidade artística dadas no contexto europeu, especificamente com o surgimento da Academia de Belas Artes, onde o seguimento de uma forma canónica de representação está inscrito numa "boa obra", determinada por uma forte construção situada na perspectiva formal. A arte na Academia constitui-se principalmente como um exemplo de racionalidade esclarecida, que é incorporada às formas de representação visual ao promover leis formais estritas que determinam a noção de beleza.

Essa abordagem surge da relação entre o sistema da Academia de Belas Artes proposto por Marín (1997), o modelo de Escolas de Artistas e Academias de Arte institucionali-

zadas proposto por Belver (2011) e as Academias de Belas Artes presentes em Efland et al. (2003). Essas referências são contextualizadas no período histórico do século XVII, sob o bastião metafórico da Idade da Razão Iluminada. Nesse contexto, o pensamento científico começou a estabelecer vínculos com o absolutismo político e, posteriormente, com o parlamentarismo. A arte é considerada um meio eficaz para promover o retorno aos atributos da imagem determinados pela valorização de aspectos formais, racionalizados e fortemente ligados à representação óptica. Essa preferência por aspectos formais intensamente enfatizados pela percepção visual estabelece, de fato, uma configuração da óptica como componente fundamental do regime escópica moderno.

Sobre os primórdios da Academia de Belas Artes, Efland et al. (2003) apontam que "a Academia se encarregou de transmitir os princípios da arte aos seus membros por meio de conferências e aulas dadas aos alunos por meio de desenhos retirados da vida" (p. 64). Grande importância foi dada aos conteúdos de perspectiva, geometria, anatomia e à análise de pinturas sob a perspectiva de categorias como invenção, proporção, cor, expressão e composição. Essa progressão curricular constitui a essência do método acadêmico de ensino das artes do final do século XVII ao final do século XIX. De certa forma, é uma abordagem que vai além dos aspectos sensíveis do artista individual, para consolidar um conhecimento compartilhado em torno da precisão técnica, fidelidade ao modelo e adequação às normas formais baseadas em aspectos visuais. Portanto, as academias de arte instruem os artistas a serem capazes de instalar, por meio de conhecimentos disciplinares herdados do Renascimento, obras visuais que exaltam por seu grau de acabamento mimético e técnico que começa a se desenvolver principalmente na Europa.

Esse modelo considera estratégias de ensino que permitem a aquisição de conhecimentos disciplinares validados por meio de um método altamente regulado, consistente com a racionalidade instrumental, que é responsável por manipular a representação de imagens baseadas na realidade de forma controlada. Esse conhecimento será aplicado na elaboração de obras visuais feitas por meio do desenho, da pintura, da escultura, herança, em parte, da tradição anterior ligada à "nobreza" dos materiais.

Dentro dessa metodologia de ensino, é necessário que os conteúdos sejam ordenados sequencialmente, buscando sistematicidade em sua progressão, uma vez que cada conhecimento ou conhecimento se localiza como pré-requisito de outro, no âmbito de um programa delimitado.

No contexto escolar, esse modelo exige que o aluno memorize vários conhecimentos disciplinares, tanto por definição quanto por associação. Este último deve-se ao necessário exercício do reconhecimento de espaços ou objetos específicos, que funcionam como referências visuais para os trabalhos que os alunos irão desenvolver. Por exemplo, na compreensão conceitual da simetria, é necessário que o aluno reconheça essa propriedade na configuração dos elementos que observa em seu ambiente.

A abordagem da Arte na Academia, baseada em âncoras e associações, tem uma forte ligação com a repetição de procedimentos, a memorização de alguns conceitos-chave para a sua aplicação e representa uma forma de gerar conhecimento e experiência, tendo em conta elementos fundamentais para a perspectiva clássica da arte.

Em sala de aula, é utilizada uma programação sistemática de conhecimento artístico que visa alcançar resultados formais previamente aceites por uma comunidade académica que os valida. Espera-se que o trabalho visual executado evidencie um resultado pré-estabelecido, acima da necessidade expressiva pessoal do criador, sob supervisão contínua do professor. Diante dessa abordagem, a experiência estética possui certas características que podem ser vinculadas a uma predominância da racionalidade, tanto instrumental quanto conceitual, voltada para a exploração dos fenômenos sensíveis como estímulos perceptivos localizados na visão mais concreta e menos interpretativa.

As características da experiência estética nesse contexto consideram certas operações de olhar para o mundo e seus aspectos formais, conferindo-lhes um valor nominal, que constitui uma entrada para a compreensão da própria sensação como uma expe-

riência inscrita no quadro da percepção imediata e da racionalização dessa visão.
As possibilidades e limites dessa abordagem consideram, principalmente, o fato de construir o conhecimento com suas regras, linguagem, sistemas de trabalho, o que gera expansões para outras áreas cognitivas, como a geometria dada em formas que buscam a harmonia formal, a anatomia das formas vivas e os conceitos que são chamados de fenômenos dados na visualidade. As limitações ocorrem a partir do momento em que essa abordagem enfatiza o peso da lei formal sobre os fenômenos sensíveis do executor, neste último sentido, a tradição da tarefa pode gerar um peso que restringe as possibilidades de expressão criativa.

EXPRESSÃO E CRIAÇÃO PESSOAL

O principal componente dessa abordagem está diretamente relacionado à noção de criatividade, além da discussão que pode ser estabelecida na definição desse conceito. Pode-se entender que a criatividade é pensada aqui como uma forma individualizada de gerar imagens com diferentes significados.
Este modelo inclui os conceitos ligados à Expressão Pessoal Criativa (EISNER, 2004), ao Desenvolvimento do Génio e da Capacidade Criativa (MARÍN, 1997) e à Arte como Expressão (AGIRRE, 2005). Um aspecto comum a todas essas abordagens é que elas refletem sobre como se gera a expressão de impulsos pessoais, estimulando o processo de produção criativa, dispensando orientações que surgem da formação tradicional ou de estruturas formais de ensino e aprendizagem artística.
Diferentes movimentos artísticos visuais, que se desenvolveram no contexto dos conflitos armados da primeira metade do século XX, distanciaram-se do domínio da técnica e da racionalidade presentes na arte. Essas manifestações, agrupadas sob a noção de vanguarda, consideravam que esses fundamentos são um reflexo da sociedade que se ameaça por meio de seus avanços tecnológicos e estruturas desumanizantes. Tal extremo gera uma contrapartida, a expressão espontânea, sensível e individualizada, negada ou menosprezada pela hegemonia da racionalidade precedente.
No campo educacional, a presença do imaginário artístico visual adquire grande importância, constituindo-se em estímulo na geração de novos movimentos expressionistas e reconstrucionistas da Segunda Guerra Mundial na Europa e nos Estados Unidos. As reproduções visuais infantis começaram a ser consideradas, assim como a concepção teórica que levantou a importância da arte como meio para o desenvolvimento da criatividade, promovida por Lowenfeld e Brittain na década de 50. Essas novas referências incentivam o desenvolvimento de uma educação artística que se distancia dos quadros disciplinares e das normas das Belas Artes estabelecidas na Academia, para conceder licença à expressão espontânea, onde a imaginação equivale à criatividade vista como a individualidade que se expressa.
O deslocamento desse modelo para o campo das estratégias pedagógicas exige que o aluno se conecte com sua sensibilidade, constituindo experiências estéticas capazes de estimular e gerar novos processos criativos pessoais, onde o professor cumpre apenas uma função de companheiro das diferentes soluções visuais que o aluno gera a partir de seus interesses e motivações. Um aspecto marcante é que a avaliação é determinada pelos desafios que o aluno propõe, mas, em nenhum caso, pelo conhecimento disciplinar que o professor espera que o aluno alcance.
Essa abordagem permite que o aluno expresse sua interioridade emocional ao mesmo tempo em que tenta resolver ou, pelo menos, dialogar com suas preocupações. Para isso, o aluno apresenta suas emoções e preocupações e, em seguida, as define; o professor gera perguntas e/ou situações para contribuir com a verbalização e formalização dos sentimentos individuais; Em seguida, o aluno determina visualmente, por meio de diferentes mídias, seus sentimentos e emoções, favorecendo uma riqueza interpretativa de seus sentimentos. Essa abordagem é provavelmente a que melhor se adapta a uma imaginação coletiva que concebe a percepção subjetiva, a experimentação com o material, a imaginação individual e o procedimento talentoso como meios de entrada na criação senciente. A experiência estética é amplamente baseada nas decisões do sujeito, que explora as possibilidades visuais que lhe conferem tanto a confi-

guração potencial que o material escolhido possui, quanto suas próprias indagações sobre sua intuição, memória e imaginação.
As vantagens potenciais dessa abordagem são a consciência que ocorre no processo de produção de imagens sobre a própria sensibilidade, a atenção a áreas ou disciplinas do conhecimento que podem desencadear processos criativos não contemplados pelos métodos tradicionais e a consciência sobre a busca pela inovação como um valor artístico. A principal desvantagem é que, a partir da concepção de "autoexpressão", se não estiver completamente clara, é possível que a produção e interpretação de produtos artísticos seja excessivamente relativizada e subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as artes, ensinar as artes e educar com as artes são três expressões que têm significados diferentes. A pedagogia como disciplina de conhecimento da educação distingue conhecer, ensinar e educar. O ponto de partida é que há conhecimento que não gera ação e há ensinamentos que não educam.
A relação entre artes e educação pode ser analisada com critérios pedagógicos e isso significa que a educação artística é substantivamente educação; é antes de tudo "educação" e deve fornecer valores ligados ao significado da própria educação, como qualquer outra disciplina educacional. Além disso, a arte-educação é adjetivamente "artística" e isso significa que proporciona, por um lado, valores educativos específicos ligados ao sentido conceptual da área da experiência artística e, por outro, valores educativos especializados ligados ao conhecimento teórico, tecnológico e prático das artes enquanto área de desenvolvimento profissional e profissional.
A escola é o lugar-espaço em que as experiências pessoais e coletivas da maioria dos alunos são vivenciadas e trocadas, a maior quantidade de conhecimento é adquirida, são desenvolvidas atividades para reforçar as habilidades emocionais, cognitivas, psicomotoras e atitudinais dos alunos, tendendo a reforçar o repertório simbólico e representacional que explica o mundo a partir dos processos dinâmicas que se entrelaçam entre as sociais, culturais e educacionais.

REFERÊNCIAS

AGIRRE, I. (2005). Teorias e práticas em arte-educação. Barcelona: Octaedro.

BELVER, M. (2011). Artistas e modelos de ensino. In M. Acaso, M. Belver, S. Nuere, M.C. Moreno, N. Antúnez e N. Ávila, Didáctica de las Artes y la cultura visual (pp. 13-34). Madri: Akal.

EFLAND, A. (2004). Arte e cognição. A integração das Artes Visuais no currículo. Barcelona: Octaedro.

EFLAND, A., FREEDMAN, K., & STUHR, P. (2003). Educação em arte pósmoderna. Barcelona: Paidós.

EISNER, E. (2004). Arte e a criação da mente. Barcelona: Paidós.

EISNER, E., & DAY, M. (2004). Manual de Pesquisa e Política em Educação Artística. Londres, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

MARÍN, R. (1997). Ensino e Aprendizagem em Belas Artes: Uma Revisão dos Quatro Modelos Históricos de uma Perspectiva Contemporânea. Revista de Arte, Indivíduo e Sociedade, 9, 55-77.

ESTUDO DO MEIO: CONCEITO, OBJETIVOS E PRINCÍPIOS

MARIA APARECIDA FELICIA LARUCCIA

RESUMO
O presente artigo propõe descrever conceito, princípios e objetivos da metodologia do estudo do meio a fim de colaborar para o entendimento e desenvolvimento desse método no interior das escolas. Partindo de reflexões sobre a relação escola e comunidade, conceitua estudo do meio, como metodologia a ser aplicada nas escolas, a fim de aproximar o aluno da sua realidade. Aborda também objetivos e princípios relevantes da sua prática. A pesquisa debruçasse nas reflexões e análises realizadas por Dra. Nídia Nacib Pontuschka[2], que aborda de maneira prática e direta em sua tese de doutorado, artigos e livros, conceitos, princípios e objetivos dessa metodologia. Tem como princípio um estudo do meio como procedimento de ensino em uma perspectiva construtivista e a interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. O artigo revela a função real da escola dentro da sociedade em que vivemos atualmente e sua relação com seu entorno e a viabilidade da metodologia do estudo do meio, levando-se em conta seus reais objetivos e princípios. Considera-se que o estudo do meio não pode ser uma proposta pronta, com determinações previamente selecionadas, sem contar com a colaboração de todas as disciplinas escolares, em um trabalho conjunto em que todas as etapas estejam juntas desde a sua projeção.

PALAVRAS-CHAVE: estudo do meio; conceito; objetivo; princípios

SUMMARY
This article proposes to describe the concept, principles, and objectives of the methodology of field study in order to contribute to the understanding and development of this method within schools. Starting from reflections on the relationship between school and community, it defines field study as a methodology to be applied in schools, aiming to bring students closer to their reality. It also discusses relevant objectives and principles of its practice. The research focuses on the reflections and analyses made by Dr. Nídia Nacib Pontuschka, who addresses in a practical and direct way in her doctoral thesis, articles, and books, the concepts, principles, and objectives of this methodology. It is based on field study as a teaching procedure from a constructivist perspective, and interdisciplinarity as an articulating movement in the teaching-learning process. The article reveals the real function of the school within the society we live in today and its relationship with its surroundings and the viability of the environmental study methodology, taking into account its real objectives and principles. It is considered that environmental study cannot be a ready-made proposal, with predetermined definitions, without the collaboration of all school subjects, in a joint effort where all stages are together from its planning.

KEYWORDS: environmental study; concept; objective; principles

INTRODUÇÃO

Antes de definirmos o estudo do meio devemos nos perguntar se a escola dos nossos dias está preocupada em ministrar os conteúdos escolares somente? Se a escola dos nossos dias está preocupada em contribuir para a relação escola/comunidade? Se propõe em pensar e tentar resolver os graves problemas enfrentados pela comunidade do entorno ou pela sociedade em geral? Se a escola dos nossos dias realiza ações de intervenção e de educação que possam preservar e melhorar a vida na comunidade? Se a escola dos nossos dias pretende ser isolada da sociedade ou pretende ser excelente para o conjunto da sociedade? Enfim, se nossa escola tem desenvolvido o projeto estudo do meio, e se sim, como?

Ao analisarmos sobre o conceito de estudo do meio, seus objetivos e princípios, estaremos nos munindo de instrumentos para refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento um projeto de estudo do meio e do desenvolvimento deste em nossa escola.

DEFININDO O ESTUDO DO MEIO

Iniciaremos nossa análise com a leitura da definição de Estudo do Meio por Lopes e Pontuschka (2009),

"O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar aos alunos e aos professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar.

Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos". (PONTUSCHKA, 2009)

O Estudo do Meio é, portanto, uma metodologia que permite se debruçar e mergulhar sobre um determinado espaço a fim de entender as relações sociais ali existentes. Perguntar como o espaço se organiza e produz sua paisagem são questões introdutórias e necessárias para adentrar na realidade do espaço pesquisado. Para obtermos as respostas, atividades são desenvolvidas durante o processo, sendo respondidas por meio de atividades propostas pelo professor, como observar, analisar, compreender, intervir, entre outras, conhecendo o meio ao nosso redor.

O Estudo do Meio vai permitir que os conceitos estudados em sala de aula sejam aplicados na prática, em novos espaços e contextos culturais, integrando assim a teoria e a prática. Mesmo diante de tantas informações disponíveis que atualmente nossos alunos têm acesso pelos meios de comunicação, essa ainda é uma das melhores formas de despertar a curiosidade e a atenção dos estudantes, potencializando suas percepções e relações em torno do ambiente em que vivem, conhecendo a história e porquê tem tal paisagem. Dizemos a melhor forma com tranquilidade e certeza, porque o retorno pelos alunos após finalização do projeto é sempre muito positivo e, segundo suas falas carregadas de entusiasmo e emoções por causa das novas descobertas, que são inesquecíveis durante os relatos.

Aluno e professor por meio das pesquisas produzirão novos e inéditos conhecimentos ao contatar o meio em que vivem, seja ele na cidade ou campo, ou um outro meio que não seja do aluno. O aluno por intermédio do professor, produzirá conhecimentos que revelarão e mostrarão, segundo Pontuscka, "o que existe por trás do que se vê ou do que se ouve" e não estão nos livros, apostilas, artigos, jornais, revistas, etc. Discutirão sobre aspectos diferentes da realidade que desejam estudar e selecionarão uma delas para conhecê-la em profundidade.

A escolha do local a ser estudado deve ser apresentada democraticamente pelo docente, ou coordenador aos alunos; para que os alunos e professores de diferentes disciplinas opinem por lugares ou problemas a serem melhor conhecidos a fim de que, ao mobilizar os estudantes e professores, o local selecionado sirva de incentivo e seja adequado aos objetivos de cada campo de estudo.

Previamente é necessário que o professor faça uma avaliação diagnóstica sobre o local escolhido e inicie o projeto em sala de aula com a leitura de textos que os coloquem em contato com o assunto, a fim de embasar a pesquisa. Cada professor relacionará os objetivos de sua disciplina com os estudos que ocorrerão na saída de campo.

Ainda em sala de aula o professor precisa orientar os alunos como fazer a coleta de informações, de saber quais são os recursos necessários à coleta de informações (observações individuais, entrevistas, anotações escritas, gravação, vídeos, fotografias, desenhos). No retorno, o material coletado será sistematizado pelas disciplinas, socializado e levado a reflexões para possíveis propostas de soluções de interferência nos problemas cruciais vividos pela comunidade: desigualdades sociais, carência de moradia, desemprego, discriminação da mulher, marginalização de minorias étnicas, doenças ligadas a equipamentos urbanos, degradação ambiental, entre tantos outros problemas.

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS

O estudo do meio permite, como um processo de pesquisa, que seja conhecida as relações existentes entre moradores, trabalhadores, transeuntes com o lugar em que vivem, ou passam ou trabalham, no sentido

de entender como o espaço se organiza socialmente e como são seus processos naturais, se há vegetação ou não, se tem córregos canalizados ou não, se há enchentes, desmoronamento, etc. Como pesquisa, essa metodologia faz perguntas sobre o espaço e elabora hipóteses, levando em conta as condições de recursos, suas necessidades, vontades, direcionamentos e retornos dentro das possibilidades existentes.
Orienta Pontuscka (P.386, 2014) que o processo de pesquisa do estudo do meio deva ocorrer em três momentos determinantes, que chamamos de Parte A, B e C, atingindo os seguintes objetivos:

Parte A - preparação para o trabalho de campo, através de estudos teóricos das diferentes ciências e artes; atividades práticas decorrentes desses estudos; visita preliminar pelo docente ao local para determinar o objeto de estudo;
Parte B - pesquisa in loco para observação, entrevista e registros sob diversas formas pelos alunos juntamente com os professores;
Parte C - organização do material coletado; análise das entrevistas; elaboração de trabalhos escritos, orais, gráficos e imagéticos a partir dos estudos interdisciplinares iniciados no primeiro momento e que se ampliam com os dados colecionados.

Sendo assim, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 177-178) elencam alguns objetivos que devam fazer parte da proposta de projeto para o desenvolvimento da metodologia do estudo do meio. Ainda que cada estudo do meio a ser realizado possua, em função dos interesses de seus organizadores e da própria natureza do espaço a ser estudado, finalidades mais específicas, seus objetivos mais gerais podem ser descritos da seguinte maneira:

Desenvolver trabalho coletivo, sem abrir mãos da especificidade de cada disciplina;
Consolidar um método de ensino interdisciplinar denominado Estudo do Meio, no qual interagem a pesquisa e ensino;
Analisar e explicar a construção do espaço em questão, inserido num contexto nacional e internacional;
Compreender a complexidade da realidade por meio das diferentes áreas de estudo, num mesmo momento, contribuindo para formação integral do aluno;
Propor intervenção pedagógica, apontando as contribuições que cada disciplina pode oferecer;
Refletir em conjunto e propor ações de intervenção no meio estudado, dentro das possibilidades existentes;
Criar o currículo próprio da escola;
Estabelecer vínculos entre os sujeitos envolvidos, professores, alunos comunidade escolar;
Produzir conhecimentos que não estão ainda em nenhum livro, apostila, entre outros.
Verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências;
Levantamento das representações específicas dos atores sociais a serem contatados;
Observações nos diferentes lugares a serem visitados;
Produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes;
Troca dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo, através das visões diferenciadas dos diferentes atores envolvidos no curso;
Coleta de dados e informações específicos do lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços;
Emersão de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares;
criação de recursos didáticos baseados nos registros;
divulgação dos processos e do resultado.
Produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo.

O estudo do meio leva o aluno a querer compreender o espaço em que está inserido, e é partindo de referências que estão sendo construídas no processo de apreensão da realidade, fazendo comparações, o aluno vai conseguindo essa compreensão. O cantato com a realidade e a reflexão sobre ela permitem que se formem referenciais para entender que o meio é dinâmico e não estático. Ele descobre que o espaço se transforma, que a paisagem se modifica com o tempo e que há um embate pelo uso do espaço entre diferentes setores da sociedade, publico, se-

tor privado e população. A paisagem que se mostra é resultado das relações desses diferentes setores e que é passível de modificação durante sua história. E, ao descobrir que o espaço está em movimento, que se transforma, o aluno tem uma reação de espanto, pois é difícil imaginar que aquele espaço já foi uma floresta, ou uma fazenda, ou uma indústria, cemitério, entre outros.

PRINCÍPIOS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTUDO DO MEIO

O estudo do meio, como foi citado anteriormente, é uma metodologia de estudo por natureza interdisciplinar, já que o meio apresenta a realidade de forma global. As ciências dividiram o global em várias partes, facilitando o estudo, porém não é compartimentada a realidade, dividida em áreas, como aprendemos nos cursos superiores e ensinamos nas escolas.

A concepção do trabalho interdisciplinar pressupõe a colaboração das várias disciplinas para o estudo de um determinado local que orientará as atividades pedagógicas, claro, respeitando sempre a especificidade de cada área do conhecimento. Sendo assim, vários professores estarão envolvidos e a realidade será apreendida por meio do cantato físico, da experiência in loco e de forma global, permitindo ao aluno compreender melhor o mundo em que está inserido e os conteúdos ministrados nas disciplinas.

Antes de prosseguirmos e para trabalharmos os princípios do método estudo do meio, relembraremos alguns conceitos importantes:

Disciplina Escolar, segundo Pontuschka (2002): mantém vínculos com a respectiva ciência por meio dos conceitos, métodos e teorias. Os conteúdos disciplinares são organizados a fim de atender a concepções da ciência em questão, por meio de um rol de conteúdos, conforme às concepções de organização do currículo.

Interdisciplinaridade, segundo Araujo (2003): Aquilo que é comum a duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento. Não é só se juntar com os colegas e trabalhar um mesmo tema sem se conversar, sem dialogar com a 'disciplina' do outro. O DIÁLOGO é necessário entre as disciplinas.

Multidisciplinaridade, segundo Araujo (2003): ocorre quando um determinado fenômeno a ser analisado solicita o aporte de vários especialistas de diferentes disciplinas para explicá-lo ou para tentar resolver um problema. As partes não precisam dialogar.

Transdisciplinaridade, segundo Araujo (2003): temáticas que ultrapassam a própria articulação entre as disciplinas. Não há fronteira sólida entre as disciplinas. Não se consolidam dentro de um campo de conhecimento específico (futuramente poderão se tornar um), pois são atravessadas por diversas matrizes. (Ex. falar de alimentação na escola).

É importante ressaltar que a multidisciplinaridade não dialoga entre as áreas, cada qual faz seu trabalho sem ocorrer integração e a interdisciplinaridade, a integração e o diálogo se fazem necessários.

Prosseguiremos analisando alguns dos conceitos construídos por teóricos que estudaram sobre o tema:

Para Piaget (1972), a interdisciplinaridade é a colaboração entre disciplinas diversas ou entre sectores heterogéneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente dita, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas tendo como resultado final um enriquecimento recíproco.

Para Fazenda (1979), o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. "Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas . . . um projeto interdisciplinar não precisa se orientar apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor" (1979, p. 48).

Segundo Pombo (2004), o progresso da ciência, a partir sobretudo da segunda metade do século XX, deixou de poder ser pensado como linear, resultante de uma especialização cada vez mais profunda, mas cada vez mais depende da fecundação recíproca, da fertilização heurística de umas disciplinas por outras, da transferência de conceitos,

problemas e métodos – numa palavra do cruzamento disciplinar.
Interessante perceber que Pombo fala sobre uma necessidade da interdisciplinaridade, e não apenas sobre uma vontade de agir interdisciplinarmente e Thiesen explica sobre essa necessidade:

[...]importa salientar que existem algumas razões por detrás da emergência da interdisciplinaridade. Por um lado, a consciência da profunda rutura da escolaridade em função da especialização e fragmentação do conhecimento científico; por outro lado, a rutura da escolaridade em função dos novos meios de comunicação e informação; e, por fim, a notória e sentida rutura entre a tecnociência e o homem. Deste modo, a especialização e a fragmentação do conhecimento por partes distintas são acompanhadas por um conhecimento abstrato e pouco conciso. Assim, a interdisciplinaridade nas escolas funciona como um contraponto a esta realidade, permitindo um conhecimento mais concreto. (THIESEN, 2008 apud DIAS, 2019)

A ruptura em todos os cantos do conhecimento atomizado faz dele superficial, exigindo a interdisciplinaridade para o conhecimento concreto. Como ensinamos nas escolas? Um conhecimento superficial.
Dias (2019) comenta que, para Pombo, Guimarães e Levy (1993), dado a evolução de alguns conceitos como pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade, chega-se hoje à integração de saberes. Trata-se da fusão de conhecimentos, métodos e técnicas disciplinares, com a construção de uma modalidade ou forma de conhecimento que acaba substancialmente com a fronteira das disciplinas. As diferentes disciplinas devem convergir para o tratamento de um dado tema ou atividade, sem que haja qualquer dependência ou hierarquia entre elas, mas antes uma colaboração e interação com um determinado fim. ..... Uma prática por situações de ensino que privilegiem a elaboração de projetos prevê a presença de uma integração de saberes, em que o contributo das diversas disciplinas é crucial para um conhecimento mais profundo sobre um determinado tema de estudo.
Assim, com a finalidade de promover abordagens interdisciplinares, o estudo do meio para o professor é um caminho a ser trilhado com os alunos, a metodologia abordará o tema em questão, que será definida uma situação problema e as atividades propostas intrínsecas a essa metodologia dinamizará o projeto e a contribuição das várias disciplinas será fundamental para um conhecimento mais profundo sobre o tema em estudo.
Para Fazenda (1994), não se trata apenas de eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também as barreiras entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola procurem alternativas para se conhecer mais e melhor, troquem conhecimentos e experiências entre si, tenham humildade diante da limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, modifiquem as suas rotinas em busca do conhecimento, perguntando, duvidando e dialogando consigo mesmos. Alunos que não se aproximavam em sala de aula relataram terem se tornados amigos após o projeto estudo do meio, que tem a interdisciplinaridade como princípio.
Apesar de identificarmos após a leitura dos autores acima a importância de integrar os saberes, favorecendo o estudo do meio com todas as vantagens citadas, os professores não ficam livres das dificuldades em realizá-lo. Segundo Dias,

[...]A formação dos professores, construída numa lógica disciplinar é, quiçá, o primeiro dos grandes obstáculos à prática de integração curricular. A formação de professores espelha as realidades das escolas no sentido de encontrar respostas às necessidades dos alunos, mas promovendo uma abordagem que não tem em conta, nem uma perspetiva interdisciplinar do conhecimento científico, nem as potencialidades da integração curricular na sala de aula. (DIAS, 2019)

Além da interdisciplinaridade, outro princípio importante é o da dialogicidade, por ser uma metodologia o estudo do meio interdisciplinar, um trabalho coletivo, com a participação de vários professores, onde a dialogicidade entre áreas deverá estar presente durante todo o processo. Não podemos nos esquecer de que o diálogo é imprescindível para que ocorra a interdisciplinaridade, caso

contrário será um trabalho multidisciplinar. Não é apenas cada disciplina fazendo a sua parte, é cada disciplina dialogando com todas as partes e vice-versa. Segundo Paulo Freire, a dialogicidade é

[....] uma metodologia que tenha diálogo como sua essência, e que peça ao educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação; uma metodologia de trabalho que aponte na direção da participação, na discussão do coletivo e que, por isso, exija uma certa disponibilidade de cada educador. (São Paulo, SME, Tema Gerador e a Construção do Programa, 1991:8 apud PONTUSCHKA at OLIVEIRA, 2002, p. 192).

Para o professor, que teve formação compartimentada, se torna um desafio muito grande colocar em prática a dialogicidade e a interdisciplinaridade. Segundo Nídia Nacib Pontuschka,

[...] a dialogicidade exige permanente colaboração entre os vários professores, que compreende adentrar em uma tarefa árdua, pois é preciso que passem de um trabalho individual, solitário e compartimentado, no interior de uma disciplina ou de um dos ramos da ciência, para um trabalho coletivo, orientado para o interdisciplinar, em que, em um esforço individual e coletivo, vá em busca de entender o global, somente conquistado por meio de uma construção; em que olhares diferenciados de cada área incidam sobre um mesmo local e os docentes dialoguem sobre ele, iluminados pelos fundamentos teóricos e conceitos básicos de sua disciplina, na busca incessante de compreendê-lo melhor. (PONTUSCHKA, 2002)

Um desafio muito grande porque a interdisciplinaridade requer mudança na postura do professor promovendo uma interação entre as disciplinas de Geografia, História, Matemática,
Português, Ciências, entre outras, assim conforme a BNCC prevê no currículo,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...] (BNCC, P. 17, 2017).

Então o professor não está totalmente só? A realidade não é fragmentada, ao contrário, totalmente integrada, e os projetos interdisciplinares auxiliam o aluno a entender a realidade que é complexa. O papel da escola é estimular a interdisciplinaridade, a fim de formar um cidadão inteiro, segundo BNCC. Sob este ângulo, conforme a BNCC, o professor não está totalmente só então, já que o papel da escola é estimular a interdisciplinaridade, mas porque será que projetos interdisciplinares são ponto isolados nas escolas? Será que o apoio, as condições de trabalho para que se torne interdisciplinar e ocorra o diálogo são proporcionados? A estrutura favorece tanto nas escolas públicas como privadas?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais enfatizam insistentemente na realização de um trabalho integrador dentro da escola, aproximando professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno, conteúdo/método. Nessa ótica, o estudo do meio é um dos projetos possíveis para se pensar o trabalho conjunto entre as disciplinas Geografia, História, Artes, entre outras, transpondo o afastamento que cada área de estudo, porém sem perder suas particularidades próprias da ciência.
O estudo do meio não pode ser uma proposta pronta, com determinações a priori, sem contar com a colaboração de todos, em um trabalho conjunto em que todas as etapas estejam juntas desde a sua projeção. A importância do projeto e sua relevância precisam estar em pauta na discussão de todos os participantes. A definição do local, os objetivos e os caminhos a ser percorridos, os conceitos e métodos das diversas áreas precisam ser conhecidos por todos sem eliminar as diferenças, porque cada conceito foi construído segundo as especificidades de cada ciência ou disciplina escolar. Perseguindo tais princípios, os objetivos e métodos de trabalho irão surgindo do grupo

nas discussões prévias, as possibilidades de realização do projeto vão se tornando reais aparecendo aquele que pensa diferente, o semelhante, o divergente, a confiança e o compromisso entre todos. É um desafio instigante e não impossível de ser realizado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, U.F. Temas transversais e as estratégias de projetos. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

CAMPINO, D. P. B. Estudo do meio: a construção de uma prática integradora. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Espaço-Tempo na Metrópole. São Paulo: Contexto, 2001.

DIAS, Alfredo Gomes. Interdisciplinaridade e Integração Curricular. In: PIRES, C.; LINO, D.; PEREIRA, S; LEITE, T (org). Atas do IV ENcontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. CIED, 2019.

FAZENDA, Ivani. Interação e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Afetividade ou Ideologia.São Paulo: Loyola, 1993.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O estudo do meio: teoria e prática. Geografia (Londrina) v.18, n.2, 2009.

POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. Interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Texto, 1993.

POMBO, O. Interdisciplinaridade: ambições e limites. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLU, T. I.; CACETE, H. N. Para ensinar e aprender Geografia.1º ed. São Paulo, Cortez. 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; LUTFI, E. P. Geografia e português no estudo do meio. Metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista. GEOUSP – Espaço e Tempo (Online), São Paulo, v. 18, n. 2, p. 386-402, 2014.

PONTUSCHKA, N. N., BITTENCOURT, C. M. F., NADAI, E., & KULCSAR, R O "Estudo do Meio" como trabalho integrador das práticas de ensino. Boletim Paulista De Geografia, 2017.

SANTOS, M. O espaço do cidadão. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

Informações da autora: Maria Aparecida Felicia Laruccia: Possui graduação em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1986), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2004). Lecionou no curso de Pedagogia da Faculdades Integradas Campos Salles e Faculdades Integradas de Guarulhos, além de atuar na rede de público. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Metodologias de Geografia e História, Geografia urbana, Parques Urbanos, Estudo do Meio e Educação. E-mail para contato: mlaruccia@terra.com.br [2]Profa. Dra. Nídia Nacib Pontuschka[2], in memória, professora doutora do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada e professora de pós-graduação no núcleo de pesquisa sobre Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolares da Faculdade de Educação da USP e atuou principalmente nas áreas temáticas de Geografia, Formação do Professor, Estudo do Meio, História da Disciplina Geografia e Educação Ambiental. Coordenou o Projeto de Estudo do Meio e Formação de Professores da Secretarias Municipais de Educação de Guarulhos-SP, 2006 à 2008 e de Suzano-SP, de 2010 à 2011, entre outros.

RESUMO
Este artigo tem como objetivo mostra a importância do brincar livre nas escolas de educação infantil, relevando sua real função no desenvolvimento integral das crianças. Brincar é uma ação fundamental que possibilita a exploração do mundo, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de diversas habilidades. Além de que é importante, enfatiza-se o papel do professor na mediação desse processo, a fim de garantir um ambiente seguro com riquezas de materiais e o contato com belas vivências lúdicas. O artigo traz como base de literatura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que nos dão embasamento de um brincar como direito da criança, mostrando a necessidade de sua valorização nas práticas pedagógicas. Encerrando o estudo mostrando que o brincar livre deve ser incentivado nas escolas de infância, permitindo que os educandos aprendam de forma significativa e desenvolvam autonomia e criatividade.

Palavras-chave: brincar livre, desenvolvimento infantil, educação infantil, mediação pedagógica, aprendizagem significativa.

INTRODUÇÃO
A Educação Infantil é um momento importante no desenvolvimento das crianças, sendo um período em que elas começam a ter sua visão de mundo podendo desenvolver competências primordiais para a vida. O contexto, os espaços têm como função apresentar um papel fundamental, uma vez que o ambiente de acolhimento, tem de ser apresentado a criança de forma que ela possa explorar e conquistar aprendizagens de forma autônoma. Buscamos amparo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que reconhece a brincadeira e a interação como importantes conectores que estruturem a educação infantil, possibilitando oportunidades para que as crianças convivam, brinquem, explorem e se expressem, sempre garantindo o direito ao desenvolvimento integral.
O artigo traz suportes sobre o brincar livre, que o reconhece como uma das formas mais autênticas de expressão infantil, oferecendo aos pequenos a possibilidade de liberdade de escolher como brincar, além de poder experimentar diferentes papéis, conseguindo resolver problemas e desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas. O que contribui para a construção do conhecimento, além de fortalecer a autonomia e a criatividade da criança. entretanto, para que o brincar seja uma ferramenta para a aprendizagem significativa, é importante que o educador seja além de mediador, fazendo com que o ambiente seja propício ao desenvolvimento e respeito às escolhas da criança.
O estudo explora o papel do educador dentro da mediação lúdica, revelando como a organização do espaço, a oferta de diferentes materiais e a intervenção sensível favoreçam a autonomia infantil. Pensar no brincar através de um processo de aprendizagem, ressaltando a importância de oportunizar ambientes incentivando a participação ativa das crianças, oferecendo-lhes oportunidades para desenvolverem suas potencialidades de maneira natural e prazerosa.

DESENVOLVIMENTO
A importância dos espaços de Educação Infantil
Os espaços de educação infantil são ambientes de acolhimento, onde crianças de 0 a 6 anos de idade ganham a oportunidade de se desenvolver de forma global, podendo se expressar e explorando o mundo ao seu redor e construindo conhecimentos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta etapa tem como concepção a brincadeira, a interação e a valorização da infância como um período de descobertas.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a

organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BNCC p.40)

A escola de educação infantil é responsável por propor vivência que se objetivem em fazer com que bebês e crianças pequenas possam se desenvolver além de buscar caminhos para as aprendizagens através da socialização. O convívio diário com crianças e adultos oportuniza o aprendizado de regras sociais, além da resolução de conflitos e o estabelecimento de empatia. As vivências em um ambiente educacional especializado na infância têm como intuito estimular experiências de comunicação, cooperação e respeito às diferenças, aspectos essenciais para uma vida em sociedade.
A educação infantil é imprescindível para estimular o desenvolvimento motor e a coordenação, através de vivências lúdicas e físicas. É importante que seja oferecido uma multiplicidade de diferentes materiais, brinquedos e espaços que favoreçam a exploração e aprimoramento suas múltiplas competências, preparando a criança para desafios futuros.
É importante entender que uma educação infantil de qualidade tem resultados duradouros na vida futura do indivíduo. Crianças que fazem parte de instituições de ensino infantil bem estruturadas tendem a apresentar melhor desempenho escolar, maior capacidade de resolução de problemas e maior estabilidade emocional ao longo da vida.

Brincar e o desenvolvimento infantil
Uma das formas de permitir ações que visem o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas é possibilitando o brincar livre. O brincar livre é uma maneira natural de expressão infantil que possibilita evoluções múltiplas como o, emocional, social e motor. A criança que tem liberdade para escolher como brincar, que tem possibilidade de experimentar diferentes papéis, ela compreende de formas simples como solucionar problemas do dia a dia além de desenvolver habilidades de autogestão. Existem discussões na área da educação infantil. Segundo Piaget, para que a inteligência se desenvolva a criança tem que ter uma participação ativa no meio em que vive. E para Vygotsky (1989), os processos psicológicos são construídos a partir da interação com o meio. Piaget e Vygotsky, apesar dos autores citados acima tenham pontos de vista diferentes, ambos concordam que quando a criança interage ativamente com o meio elas conseguem desenvolver a inteligência e suas funções psicológicas superiores.
Assim se compreende que a criança precisa explorar, interagir e participar ativamente das experiências no ambiente para que ocorra o desenvolvimento da inteligência e das funções psicológicas. Entende-se então a importância do brincar por proporcionar de forma lúdica tantas aprendizagens. A legislação brasileira nos traz os DCNEIS (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil) que nos ampara com relação ao direito fundamental do brincar livre para crianças pequenas.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

O documento no leva a pensar sobre a importância de proporcionar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa além do desenvolvimento integral. Permitindo que desde pequenos consigam acessar as diferentes linguagens ampliando suas formas de expressão e comunicação.
As DCNEI destacam que o brincar deve ser livre e espontâneo, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor, experimente diferentes papéis e expresse suas emoções. É importante pensar no brincar como um alicerce estruturante, as diretrizes

reconhecem que o brincar é um caminho para aprendizagens significativas, no qual a criança constrói conhecimentos de maneira viva, a partir de suas próprias experiências e interesses. Assim, o brincar livre é diferente das brincadeiras dirigidas por adultos, uma vez que permite que às crianças construam sua autonomia quando são impulsionados a fazer suas escolhas.

Tizuko Morchida Kishimoto (1994, p.38), uma importante autora que traz relevantes argumentos sobre a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras no desenvolvimento infantil explica que existem significados diferentes para jogo, brinquedo e brincadeira. É de existência uma variante de jogos como: faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motor, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individual ou coletivo, metafóricos, verbais de palavras, políticos, de adultos, de animais etc. Durante o período infantil são observados três sucessivos sistemas de jogos:

Jogos	Idade	Definição
Exercício sensóriomotor	Durante os 18 meses	Envolve repetição de sequencias já estabelecidas de ações e manipulações. Consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc.
Simbólico / faz – de - conta	03 anos	Aparecimento da representações da linguagem. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se autoexpressar. Esses jogos de faz-de-conta possibilitam à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.
Regras	07 a 11 anos	O que caracteriza o jogo de regras é a existencia de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os individuos. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social A regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social

FONTE:o Jogo e a Educação. Piaget (1978) apud Kishimoto (1994, p.39)

O quadro demonstra o brincar é diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança, possibilitando aprendizagens importantes em cada etapa da vida. Além de estimular a criatividade

Kishimoto explica, que o jogo pode ser nomeado por situações ou brincadeiras de situação competição fazendo uso de regras explicita ou implícitas como na disputa de um jogo de xadrez com suas regras externas que orientam as ações dos jogadores. A autora esclarece que o mesmo objeto como um tabuleiro de xadrez pode ter a função de um jogo ou pode ser uma peça decorativa, isto é, mesma ação pode ser considerada uma brincadeira ou não, dependendo do sentido que a criança da ação ou ao objeto.

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. (KISHIMOTO, 1996 p. 2)

A citação de Kishimoto (1996) fortalece o conceito sobre a ideia da brincadeira ou jogo não ser universal, o que depende da interpretação cultural e do significado atribuído ao que é visto ou vivido. O que para algumas pessoas pode ser pensado como diversão, para outros é uma preparação para a vida adulta e para a manutenção das tradições da comunidade. O que mostra que o brincar não é apenas um passatempo infantil, mas um meio de aprendizado e socialização, transmitindo conhecimentos e valores culturais.

Segundo Kishimoto (1996, p. 16),

“o jogo pode ser visto de três maneiras: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, ou seja, seu sentido depende da linguagem de cada contexto social; um sistema de regras, nas quais se permite identificar uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade; e como um objeto, que pode ser confeccionado em diferentes materiais.”

No entanto, apesar de entendermos muitas vezes o brincar como uma atividade apenas como lazer, é importante se levar em consideração a potência que se eleva a criança pelo simples ato de brincar, estimulando sua imaginação aprendizagens, dentre outras. A autora ainda esclarece que o jogo tem suas particularidades ou semelhanças relacionadas aos aspectos sociais: o prazer, o caráter não-sério, a existência de regras, o caráter fictício etc.

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo.
(KISHIMOTO, 1994: 22)

O brincar na educação infantil possibilita as crianças experimentarem diferentes papéis, a brincadeira espontânea incentiva a tomada de decisão e a resolução de conflitos, o que fortalece a autonomia infantil. As crianças quando têm oportunidades de brincar livremente se tornam mais seguras, criativas e capazes de lidar com desafios de forma independente.

O Papel do Educador na Mediação Lúdica
O professor de educação infantil tem como papel atual como um facilitador ou mediador das aprendizagens, ele age fazendo ações que visem possibilitar que os espaços e materiais, sejam sempre adequados para que as crianças possam brincar livre. O educador tem como função não impor direções ou limitar a criatividade da criança. Mas é importante que ele faça intervenções deve ocorrer de forma sensível e respeitosa, garantindo que todas as crianças tenham acesso ao brincar e promovendo interações que incentivem a colaboração e o respeito mútuo. Além de ser primordial que o adulto observe e compreenda as necessidades individuais de cada criança que esteja em sua responsabilidade, sempre pensando em ações que visem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas. Soares (2020) explica que,

Cabe ao educador observar e acompanhar as descobertas, percebendo a singularidade de cada bebê. Não interferir na atividade independente da criança, não significa abandoná-la. Um adulto precisa estar sempre por perto, para uma troca de olhares, uma observação verbal ou até uma mediação, quando necessário. Ele pode por exemplo, comentar determinado desempenho, aprofundando os vínculos e reafirmando a competência do bebê. (Soares 2020 p. 53)

Mediar não quer dizer que o professor tenha que interferir diretamente na brincadeira, mas é importante que se ofereça um ambiente rico em materiais diversificados e que incentive a participação ativa das crianças no ato de brincar. O profissional pode agir como um facilitar sugerindo desafios e incentivando a resolução de conflitos estimulando uma manifestação criativa, respeitando sempre a autonomia da criança. Assim, compreendemos o brincar como um meio de aprendizagem, onde a criança desenvolve suas potencialidades de maneira natural e prazerosa. Soares (2020) nos dá boas indicações das ações imprescindíveis para boa ação dos educadores da infância.

Observar e perceber cada criança, em sua singularidade.
Olhar em seus olhos.
Fazer gestos delicados.
Pedir sua colaboração, mesmo quando ela ainda é pequena.
Reagir positivamente as suas manifestações.
Dar tempo necessário para que se aproveite a experiência.
Não interromper os cuidados quando está com a criança.
Narrar com suavidade o que está acontecendo e o que vai acontecer.
Nomear o que percebe que a criança está sentindo.
Apresentar os objetos que está usando e deixar que a criança os manipule, quando possível. Soares (2020 p.27)

A autora traz reflexão sobre os educadores puderem pensar e planejar suas práticas de maneira que possam dialogar com o dia a

dia das crianças, estimulando sua curiosidade a criatividade além da participação ativa
Outra característica importante sobre o papel do professor de educação infantil é o de oportunizar um espaço físico que tenha condições de promover o brincar livre. Possibilitar as crianças ambiente organizados e acessíveis, onde os pequenos possam ser alcançados com diferentes possibilidades de exploração, favorecendo a liberdade de escolha e estimulando a curiosidade infantil. É importante que se pense no espaço como um terceiro educador, onde cada elemento presente contribui para o desenvolvimento e aprendizado das crianças.
Horn (2017 p. 17) destaca que,

O espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam. A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo.

Horn (2017) nos faz refletir que o espaço na educação infantil não é apenas um cenário para que aconteça as atividades pedagógicas, mas um pode ser pensado como educador também uma vez que através do ambiente a criança pode alcançar suas aprendizagens. É importante que se organize os móveis, brinquedos e materiais de um jeito que a se refletir as ideias sobre infância. Portanto quando pensamos no espaço é importante se levar em consideração o currículo da escola e como um parceiro pedagógico. O que significa que a organização do ambiente de forma a projetar diretamente as interações das crianças e suas possibilidades de exploração e aprendizagem. O educador assume o papel de ser o mediador garantindo que o espaço seja planejado de forma a estimular a autonomia, a criatividade e o protagonismo infantil.

CONCLUSÃO
O artigo nos leva a pensar sobre o brincar livre como um importante elemento para o desenvolvimento infantil, possibilitando que às crianças tenham oportunidade de investigar o mundo, além de interagir com os outros e construir autonomia. Ao longo deste artigo, ficou evidente que a brincadeira não é entretenimento, mas é uma poderosa ferramenta para a construção de aprendizagem e crescimento, possibilitando que os pequenos desenvolvam habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais de maneira natural e significativa.
O estudo mostrou o papel do educador da infância na mediação lúdica que se destaca como um fator fundamental a fim de garantir que as brincadeiras espontâneas aconteçam em um ambiente seguro e enriquecedor. O professor precisa ser um facilitador, organizando os espaços, disponibilizando materiais diversos e respeitando a autonomia da criança, não impondo direções ou limitando sua criatividade. Assim, a educação infantil se torna um espaço onde a criança constrói o conhecimento e desenvolve sua identidade por meio das interações e experiências vividas.
No Brasil temos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que nos auxiliam e reforçam o valor que as brincadeiras como direito fundamental da criança. Reconhecer o brincar como uma forma de ensino demonstra é a garantia de que os direitos fundamentais da criança serão garantidos. As instituições de ensino, devem assim contribuir para a formação de indivíduos mais criativos, seguros e preparados para os desafios futuros.
Portanto, é imprescindível que toda comunidade escolar saibam o quão importante as brincadeiras na infância e busquem ações práticas pedagógicas que valorizem essa experiência. oportunizar que as crianças explorem, experimentem e se expressem livremente, estão contribuindo para o desenvolvimento integral e fortalecendo sua capacidade de agir com autonomia e criatividade no mundo.

REFERENCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.
Disponível em: Acesso em: 05 fev 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de
2009. Disponível em: Acesso em: 05 fev 2025.

HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

KHISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo,
Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Bruner e a Brincadeira. In: O Brincar e suas Teorias,
KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOARES, Suzana Macedo. Vínculo, movimento e autonomia: educação até três anos. São Paulo: Omnisciência, 2020.

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA NILDA LIMA DA SILVA

RESUMO
O presente trabalho abordará sobre a brinquedoteca na Educação Infantil, tem como função do espaço como principal intento levar possibilidades para a evolução psicológica, mental, físico e social da criança através da ludicidade. Contudo, é na ludicidade que desenvolvem os jogos e as brincadeiras, pois estimulam a coordenação motora, raciocínio lógico e a criatividade das crianças. A ludicidade dentro da educação infantil é levada em consideração como prazerosa, através da sua capacidade de absorver a criança de maneira única, total e intensa. Ou seja, isso possibilita evidenciar a sua personalidade e assim conhecer melhor a si mesma. Através da ludicidade a criança consegue construir o seu mundo próprio, evoluir os pensamentos, colaborar no aspecto social, dando interação perante a sociedade. É fundamental lembrar que o brincar é considerado uma necessidade física e quiçá um direito de todos. O lúdico contribui no conhecimento e na aprendizagem, possibilitando a interação social, a criatividade e o crescimento sadio mediante do relacionamento entre o grupo, fazendo assim o desenvolvimento do seu potencial motor, cognitivo e social.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedoteca. Anos Iniciais. Crianças.

ABSTRACT
This work will address the toy library in Early Childhood Education, the space's main purpose is to bring possibilities for the child's psychological, mental, physical and social evolution through play. However, it is in playfulness that games and games develop, as they stimulate children's motor coordination, logical reasoning and creativity. Playfulness within early childhood education is considered pleasurable, through its ability to absorb the child in a unique, total and intense way. In other words, this makes it possible to highlight your personality and thus get to know yourself better. Through playfulness, the child is able to build their own world, evolve their thoughts, collaborate in the social aspect, interacting with society. It is essential to remember that playing is considered a physical necessity and perhaps a right for everyone. Playfulness contributes to knowledge and learning, enabling social interaction, creativity and healthy growth through relationships between the group, thus developing their motor, cognitive and social potential.

KEY-WORDS: Toy library. Early Years. Children

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo abordar sobre a importância da brinquedoteca na educação infantil e, a sua funcionalidade no desenvolvimento e aprendizagem de crianças de zero a cinco anos. É importante abordar que a brinquedoteca tem como intento compor uma solutiva na aprendizagem, pois o ambiente escolar leva oportunidade para as crianças no acesso a vasta variedade de brinquedos.

Dentro das escolas, nota-se uma maior interação dos alunos na brinquedoteca, na qual é um ambiente criado para o momento de interagir através da ludicidade e do brincar. Desse modo a brinquedoteca obtém status de bastante importância.

Pois, é um local na qual a criança consegue experimentar as ocasiões do seu cotidiano e assim criar, idealizar e desenvolver o seu conceito próprio sobre ela própria.

O brincar está presente em distintos tempos e lugares e mediante com o contexto social e histórico em que a criança faz parte. A brincadeira é recriada com o seu poder extraordinário de criação e imaginação.

A brincadeira é algo natural no dia a dia das crianças, é algo que remete no cotidiano e é definido como prazeroso, espontâneo e sem comprometimento. O ato de brincar é algo que faz parte da vida do indivíduo.

Contudo, a brincadeira é considerada uma das linguagens que ganham destaque na infância e é mediante dela que a criança significa e ressignificar o mundo, através da construção de suas práticas culturais.

Mediante Vigotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), aborda que, é ao brincar que a criança consegue vencer os seus limites e passar a vivenciar novas experiências que vão além da realidade e da idade, desse modo, faz com que a criança desenvolva a sua consciência.

DESENVOLVIMENTO

A brinquedoteca tem surgimento no seu processo histórico na cidade de Los Angeles em 1934, acontece que um dos donos do estabelecimento ao perceber que os roubos realizados na sua loja, aconteciam por crianças, sendo assim ele procurou o diretor da escola municipal e depois daí o dono começou a observar que os roubos aconteciam pelo fato de que as crianças eram de situação de vulnerabilidade e os seus pais não havia condições de presentear com brinquedos (NOFFS, 2001).

Sendo assim, foi criado um espaço com vários brinquedos na escola para as crianças, possibilitando a elas o brincarem, trabalhando o desenvolvimento através da ludicidade, para que assim as crianças não precisassem mais roubar.

Em 1960 a brinquedoteca começou a ganhar destaque, se espalhando pela Europa até chegar ao Brasil em 1980, se adaptando de modo inicial nas escolas, pois aconteceu a agregação da disciplina brincar nas escolas.

[...] a brinquedoteca é um ambiente no qual o conhecimento que será obtido tem a possibilidade de ser desenvolvido em suas significações e o conhecimento que já é obtido tem a possibilidade de ser ressignificado, sendo assim o desenvolvimento harmonioso, integral e a aprendizagem de maneira infinita da criança, tendo acompanhamento do profissional (NOFFS, 2001).

A brinquedoteca tem que ser usada pelos responsáveis e/ou educadores para que desenvolvam a aprendizagem dos alunos mediante as oficinas, jogos, brincadeiras, pois estimulando o raciocínio lógico e motor das crianças. É intento de a brinquedoteca levar a possibilidade de desenvolvimento social, físico, psicológico e mental da criança, através do lúdico.

É fundamental que não deve ser usada para induzir os comportamentos colaborativos ou até mesmo para forçar os procedimentos, até porque a criança será mais colaborativa, e quanto mais alegre e relaxada ela estiver, o brincar se tornam livre e quiçá espontâneo, sendo assim favorecido e priorizado.

Quando se criou a brinquedoteca foi considerado um fator histórico e legitimador da importância quando se trata do brincar para a criança. Considera-se uma conquista para a sociedade, de modo especial, para a criança, que desse modo, aprende de maneira mais prazerosa e harmoniosa.

Contudo, a brinquedoteca é um ambiente que foi criado para que favoreça a brincadeira. Ou seja, é um ambiente na qual as crianças, vão ser encaminhadas para lá para brincar de modo livre. Trabalhando os estímulos à manifestação das potencialidades assim como do descobrimento de outras.

Tal brincar ocorre de maneira livre mais com um intento que é proposto através da brinquedista para cada brincadeira, tendo como intenção de ensinar ou até mesmo de desenvolver habilidades determinadas.

Mediante Kishimoto (1990) apud Carvalho (2011, p. 28) abordam que:

Na atualidade as brinquedotecas são levadas em consideração como um ambiente de animação sociocultural na qual se encarregam de transmitir a cultura infantil assim como o desenvolvimento da integração, socialização e da construção de representações infantis.

É fundamental que o espaço da brinquedoteca seja adequado com variedades de brinquedos e de materiais, para que levem em conta as características e as vulnerabilidades do desenvolvimento infantil.

Contudo, é essencial que os jogos e brinquedos estejam disponíveis para que as crianças tenham acesso, como finalidade de estimular na brincadeira. Além do mais, a quantidade de brinquedos quiçá deve ser suficiente para a quantidade de crianças que utilizam a brinquedoteca tanto dentro da escola quanto em outro meio que existe.

De antemão, mesmo que os brinquedos são uma atração forte dentro de uma brinquedoteca, ela pode existir sem algum brinquedo, desde que trabalhe e proporcione os es-

tímulos às atividades lúdicas. Ou seja, isso depende do intento e da necessidade de que o público apresenta e para quem é destinada.

Existem muitos tipos de brinquedotecas que são? Reabilitacional, escolar e hospitalar. A brinquedoteca adoleteca é considerada um acervo que se volta aos interesses de adultos e adolescentes, com justificativa de que possui um nível mais elevado, no que se refere a jogos de regras e de desafios motores e cognitivos, tendo propostas e acessórios para desenhos, pinturas e outros recursos expressivos.

Enquanto a brinquedoteca circulante considerada como uma espécie de carrinho na qual circula por todo o espaço (hospital, escola e entre outros). Sendo assim, permite que todos consigam ter acesso a brinquedoteca personalizada, em que oferta uma seleção de atividades e brinquedos que estão disponíveis no kit de atividades.

Na brinquedoteca hospitalar fica responsável por atender os variados contextos e situações que se encontra no hospital, desde: salas de recreação; leitos; pronto-atendimento e UTI's.

Ou seja, ela funciona diretamente no hospital, e deve atender os intentos da instituição, preservar as orientações gerais para o assunto e o perfil da clientela. Os jogos, brinquedos e os equipamentos lúdicos precisam ser resistentes e adaptados mediante com as limitações da criança/paciente.

Além do mais, devem ser preparadas atividades e oficinas em grupo que possibilitem o envolvimento dos pais, irmãos e os demais acompanhantes. É fundamental que os ludo educadores e/ou recreacionistas que ficam responsáveis pelos atendimentos lúdicos necessitam

A brinquedoteca escolar é mais comum e é encontrada em um ambiente específico para o suporte pedagógico, dentro das escolas. Encontra-se nela jogos e brinquedos específicos para que estimule o grafismo e motricidade, além de servir como apoio para o desenvolvimento de raciocínio matemático-lógico, auxílio na leitura, escrita e na alfabetização e entre outros.

É fundamental que a criança tenha oportunidade de brincar e para se empenhar nas atividades recreativas, precisam ser orientadas para os mesmos objetivos da educação, não é somente brincar por brincar.

A partir do momento em que a criança brinca, ela consegue expor os seus sentimentos, constroem, aprende, pensam, exploram, movimentam e entre outros. As crianças têm a capacidade de lidar com as complexas dificuldades psicológicas quando se brinca.

O brincar é como um cenário onde a criança se torna capaz de não somente imitar a vida, mas de modificá-la. Pois, através do brincar que a criança cria os conceitos, escolhem as ideias, as percepções e socializam cada vez mais. Contudo, o brincar é considerado uma atividade que ajuda na socialização, formação, além de desenvolver as habilidades físicas, psicomotoras, emocionais, afeitas e cognitivas (BRASIL, 1998).

A ludicidade dentro da educação infantil é levada em consideração como prazerosa, através da sua capacidade de absorver a criança de maneira única, total e intensa. Ou seja, isso possibilita evidenciar a sua personalidade e assim conhecer melhor a si mesma.

Contudo, é fundamental o uso da brinquedoteca na educação infantil, pois colabora para o desenvolvimento do conhecimento assim como da aprendizagem das crianças, para tanto, o professor deve usar esse ambiente com bastante responsabilidade, não sendo utilizado somente para recreação e um simples passa tempo, sem ter nenhuma finalidade.

É essencial que a brinquedoteca seja colorida e bastante acolhedora, com variedades em brinquedos educativos, além de cartazes de história e livros infantis. Para tanto, mediante Noffis, a brinquedoteca é um espaço que:

[...] é o ambiente na qual a criança, vai usar o lúdico para construir as suas aprendizagens próprias, desse modo desenvolve cada vez mais um ambiente natural e acolhedor, além de funcionar como fonte de estimulação, no desenvolvimento de suas capacidades criativas e estéticas (NOFFS, 2001, p. 160).

Contudo, esse ambiente leva aos alunos muitas possibilidades significativas, nas quais favorecem a aprendizagem, desse modo consegue salientar alguns do vários intentos

da brinquedoteca que é: estimula a criatividade; equilíbrio emocional e a sociabilidade. O professor da educação infantil tem o dever de proporcionar para os alunos que favoreça um desenvolvimento bastante completo. Sendo que a criança é o agente na qual vai executar e resolver a ação e o professor fica responsável por proporcionar as situações conflituosas e prazerosas, tendo como finalidade de que a criança comece a ter perspectivas de possibilidades e espaço para a resolução de problemas.

A brinquedoteca tem como intento levar o estímulo para as crianças através do lúdico, disponibilizando brincadeiras e brinquedos diversos para que promova a atenção e o interesse do aluno de maneira organizada.

Além do mais, tem o dever de apresentar o perfil cultural e social da comunidade no aspecto que faz parte, desenvolvendo uma aprendizagem mais humanizada.

Nas brinquedotecas podem ser disponibilizados brinquedos artesanais e industrializados. Além de materiais para pintura. Mediante isso, Velasco aborda que:

"A brinquedoteca é um ambiente preparado para trabalhar a estimulação da criança no aspecto da brincadeira, levando a possibilidade no acesso a uma enorme variedade de brinquedos, dentro de um local que é preparado especialmente para a ludicidade" (CUNHA, 2010, p. 36-37).

Sabe-se que as atividades lúdicas são bem mais que momentos de passatempo; é como um momento de descoberta, na qual existe a construção e a compreensão de si. Além de estimular à criatividade, autonomia e a expressão pessoal. Sendo assim, possibilita o desenvolvimento e a aquisição de aspectos fundamentais para que se construa a aprendizagem do indivíduo.

É essencial que as crianças tenham acesso para conduzir um jogo ou uma brincadeira, pois desse modo perceberá o valor de ser responsável por seus próprios atos.

As aulas lúdicas trazem para as crianças várias possibilidades de vivenciar os distintos sentimentos, é através do lúdico que elas conseguem demonstrar como vê e como irá construir o mundo.

O simples ato de brincar consegue ter vários pontos positivos, através da brincadeira à criança desenvolve a aprender conviver, a conhecer, a viver e entre outros. Explorando e aperfeiçoamento a confiança, autoestima, linguagem e autonomia.

É fundamental que a escola trabalhe o lúdico, para tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incluiu-o em seu currículo, sendo obrigatória a adaptação dessa modalidade. Sendo assim, os professores devem trabalhar as aulas lúdicas dentro da sala de aula.

Contudo, é importante trabalhar o lúdico na educação infantil, pois consegue despertar muitos aspectos positivos na criança. Desde o desenvolvimento do psicomotor até a elaboração das sequências lógicas.

Dentro do ambiente escolar a criança consegue se desenvolver cognitivamente, socialmente e com outros indivíduos que fazem parte da escola e assim compartilham os seus conhecimentos entre si.

Em qualquer época as crianças sempre brincaram, de modo atual, ainda segue sendo umas das principais atividades. A brincadeira deve ser levada em consideração como uma atividade realizada com prazer, onde as crianças brincam porque sentem alegria, ânimo e por que gostam.

Segundo o autores Basei; Matte (2010, p. 15) sobre a brincadeira aborda que:

A criança quando brinca age como se fosse maior do que a sua própria realidade, efetuando de modo simbólico, o que mais tarde efetuará no seu mundo real. Ao brincar impera regras pela situação que foi imaginada, consegue provar diferentes papéis sociais, criar situações e entre outros, mediante a observação do mundo ao seu redor (BASEI; MATTE, 2010, p. 15).

O profissional da educação infantil tem o dever de ofertar para as crianças situações que tragam um desenvolvimento completo. Quando a criança é inserida na educação infantil enfrenta novos desafios, sendo assim, o brincar é fundamental para que se crie adaptação do novo ambiente.

É fundamental que tanto jogo quanto a brincadeira devem estar presentes na escola. Mediante Santos (1997, p. 15) aborda que, "quando se brinca é o momento mais apro-

priado para notar a criança e assim estimular o que a criança necessita aprender e desenvolver".

A brincar é uma atividade livre e que não atrapalha a fantasia, oferta o fortalecimento da autonomia. É importante lembrar que a criança precisa brincar de espaço, quanto mais a criança ver, ouve e experimenta, mais elas conseguem assimilar e aprender.

A brinquedoteca é um espaço fundamental na educação infantil, pois promove o desenvolvimento integral da criança de forma lúdica e prazerosa. Por meio do brincar, as crianças exploram o mundo, expressam sentimentos, constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

Sabe-se que, na brinquedoteca, o ambiente é planejado para estimular a criatividade, a imaginação e a autonomia, proporcionando materiais diversificados e adequados a diferentes faixas etárias. Brinquedos, jogos e atividades são organizados de maneira a favorecer a livre escolha, o que incentiva a tomada de decisões e o respeito às regras e aos colegas.

Além de ser um espaço de recreação, a brinquedoteca é um ambiente pedagógico que potencializa o aprendizado. O brincar é uma linguagem essencial na infância, e quando mediado por educadores, contribui para a ampliação do repertório cultural e social da criança. Por meio das brincadeiras, elas aprendem a conviver, a partilhar, a solucionar conflitos e a respeitar as diferenças.

Outro aspecto importante é que a brinquedoteca possibilita o desenvolvimento emocional, pois permite que a criança vivencie experiências simbólicas, elabore sentimentos e enfrente desafios de forma segura e acolhedora. Assim, promove-se uma aprendizagem significativa, que vai além dos conteúdos formais e prepara a criança para as diversas situações da vida.

Portanto, a brinquedoteca desempenha um papel indispensável na educação infantil, sendo um espaço que articula o brincar e o aprender, reconhecendo o direito da criança à infância e respeitando suas necessidades e interesses.

A brinquedoteca é um espaço especialmente criado para oferecer às crianças a oportunidade de brincar de forma livre, criativa e segura. É um ambiente planejado e organizado com diversos tipos de brinquedos, jogos e materiais lúdicos que estimulam o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional.

Mais do que um local para diversão, a brinquedoteca é também um espaço educativo. Ela favorece a socialização, promove o respeito às regras e aos colegas, incentiva a imaginação e contribui para o aprendizado por meio do brincar. Esse espaço pode estar presente em escolas, hospitais, centros comunitários ou instituições especializadas, sempre com a intenção de proporcionar momentos de prazer e aprendizagem.

A presença de profissionais qualificados, como educadores ou monitores, é importante na brinquedoteca para orientar as brincadeiras, garantir a segurança e estimular atividades que favoreçam o desenvolvimento infantil. Assim, a brinquedoteca valoriza o brincar como um direito fundamental da criança e como uma ferramenta essencial para o seu crescimento saudável e feliz.

A brinquedoteca é um ambiente especialmente criado para proporcionar às crianças momentos de brincadeira livre, criativa e educativa. Trata-se de um espaço lúdico e organizado com diversos tipos de brinquedos, jogos e materiais que estimulam diferentes aspectos do desenvolvimento infantil, como a coordenação motora, a linguagem, o raciocínio lógico, a criatividade e a socialização.

Ou seja, um local para recreação, a brinquedoteca tem objetivos pedagógicos e sociais. Ela contribui para o aprendizado por meio do brincar, promovendo o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida escolar e para a convivência em grupo. Nela, a criança é protagonista de suas experiências, podendo explorar livremente os materiais disponíveis ou participar de atividades orientadas por educadores.

Entre os brinquedos encontrados em uma brinquedoteca, estão jogos de montar, fantoches, livros infantis, instrumentos musicais, fantasias, blocos lógicos, brinquedos simbólicos (como cozinha, carrinhos e bonecas) e muitos outros. Cada elemento é escolhido com cuidado para atender diferentes faixas etárias e necessidades de desenvolvimento.

Além de estar presente em escolas de educa-

ção infantil, a brinquedoteca também pode ser implantada em hospitais, ONGs, bibliotecas e centros comunitários, atuando como um importante recurso de apoio emocional e pedagógico. Dessa forma, a brinquedoteca assume um papel essencial na formação da criança, fortalecendo o vínculo entre o brincar e o aprender, respeitando o ritmo, os interesses e a individualidade de cada uma.

No mundo das crianças, a brinquedoteca é um ambiente mágico, onde pode brincar de maneira livre, porém sempre com supervisão de um adulto, e entender a socialização, criatividade, autoestima, afetividade, desenvolvimento motor, raciocínio lógico e entre outros.

É importante abordar que a brinquedoteca é um local lúdico, onde as crianças brincam, se divertem e passa o tempo. Um ambiente na qual foi criado com o intento de melhorar os estímulos para as crianças brincarem de modo livre, além de estimular e desenvolver a atenção, memória e a percepção.

O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, sendo considerado uma atividade essencial e um direito garantido por diversas legislações e organismos internacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Brincar não é apenas uma forma de entretenimento, mas sim um meio privilegiado pelo qual a criança aprende, experimenta, expressa sentimentos e interage com o mundo ao seu redor.

Além disso, o brincar possui uma função social e emocional muito importante. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem a compartilhar, negociar, cooperar e respeitar regras, desenvolvendo competências sociais essenciais para a convivência em grupo. Também é uma forma de expressar emoções, elaborar conflitos internos e construir sua identidade.

Outro aspecto relevante é que o brincar estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que a criança experimente diferentes papéis sociais, invente histórias e explore possibilidades, o que amplia sua visão de mundo e sua capacidade de adaptação.

CONCLUSÃO

A brinquedoteca é um ambiente que foi criado para que favoreça a brincadeira. Ou seja, é um ambiente na qual as crianças, vão ser encaminhadas para lá para brincar de modo livre. Trabalhando os estímulos à manifestação das potencialidades assim como do descobrimento de outras

A brinquedoteca tem que ser usada pelos responsáveis e/ou educadores para que desenvolvam a aprendizagem dos alunos mediante as oficinas, jogos, brincadeiras, pois estimulando o raciocínio lógico e motor das crianças. É intento de a brinquedoteca levar a possibilidade de desenvolvimento social, físico, psicológico e mental da criança, através do lúdico.

A ludicidade tem um efeito magnífico através das brincadeiras e dos jogos, pois tornam as aulas mais engajadoras e atraentes. Possibilitando as crianças compreenderem a linguagem e o pensando do próximo.

Não é apenas o fruto da atividade realidade nas atividades lúdicas que se importa, mas sim a ação de como será realizada, a partir do momento vivenciado, dando possibilidade a quem vivencia os momentos das realidades e fantasias com o outro e até consigo mesmo.

No contexto educacional, o brincar é considerado uma ferramenta pedagógica indispensável. Por meio das brincadeiras dirigidas ou livres, as crianças exploram conteúdos, constroem conhecimentos e vivenciam experiências significativas que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Portanto, o brincar é essencial para o crescimento saudável da criança, influenciando positivamente seu desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual. Valorizar e garantir espaços e tempos para que a criança possa brincar livremente é um compromisso de toda a sociedade, especialmente no ambiente escolar, onde o brincar deve ser reconhecido como parte fundamental do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. de; CASARIN, M. de M. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. Cadernos, Centro de Educação. 2008, p. 41.

ARAÚJO, P. O teatro ensina a viver. 2002, p. 276. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/teatro-ensina-viver-424918.shtml> Acesso em: 01/05/2024

BASEI, Andréia Paula; MATTE, Marina. O brincar nas aulas de educação física na educação infantil. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/brincaremef.asp>. Acesso em: 24 de julho de 2024

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010, p. 36-37

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

KISHIMOTO, T. M. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 28

NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. Rio de Janeiro, 2001, p. 160

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 14.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SOUSA, Guida Scarlath Ranaira Bonfim; DAMASCENO, Daiane Pereira. A importância da brinquedoteca na aprendizagem infantil. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/4584a86a3539cd9e1930286ea5397579_1577.pdf> Acesso em: 10/05/2024

VIGOTSKI, L. S. (1991). A Formação Social da Mente (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda. 1984.

TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) QUAL A IMPORTÂNCIA DE DIFERENCIAR O TEA DE OUTROS QUADROS COMO O TDAH?

MARINALVA DA SILVA SOUSA

RESUMO
O presente trabalho aborda as diferenças do Transtorno Espectro Autista (TEA) e O do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tendo como princípio que o TEA é uma condição neurodesenvolvimental complexa que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento dos indivíduos. Devido à sobreposição de sintomas com outros transtornos, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o diagnóstico diferencial torna-se um desafio clínico significativo. A hipótese traçada é a de que o conhecimento da diferenciação entre os dois sintomas, seja mais fácil lhe dar com os sintomas e poder dar um melhor atendimento para as crianças, adolescentes e adultos que tenham autismo. Para tanto, os objetivos foram analisar as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, suas comparações, diferentes sintomas e diferentes maneiras de tratar as pessoas com tais sintomas. A metodologia foi de cunho de revisão bibliográfica e documental. Os resultados da pesquisa, revelaram que a distinção entre TEA e outros transtornos como o TDAH é essencial para direcionar intervenções específicas, promovendo suporte adequado às necessidades individuais.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, TDAH, TEA, Diagnóstico, Sintomas.

ABSTRACT
This paper addresses the differences between Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), based on the principle that ASD is a complex neurodevelopmental condition that affects communication, social interaction, and behavior. Due to the overlap of symptoms with other disorders, such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), differential diagnosis becomes a significant clinical challenge. The hypothesis outlined is that knowledge of the differentiation between the two symptoms makes it easier to deal with the symptoms and provide better care for children, adolescents, and adults with autism. To this end, the objectives were to analyze the characteristics of Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder, their comparisons, different symptoms, and different ways of treating people with such symptoms. The methodology was a bibliographic and documentary review. The research results revealed that the distinction between ASD and other disorders such as ADHD is essential to target specific interventions, promoting support appropriate to individual needs.
KEYWORDS: Autism, ADHD, ASD, Diagnosis, Symptoms.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a intenção de levantar alguns aspectos referentes ao Transtorno de Espectro Autista (TEA) no que tange à diferenciação de outros quadros como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no que diz respeito aos sintomas, comportamentos e também na maneira de tratar o estudante dentro da escola, para que não haja diferenciação de modo que tenha o melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem e, principalmente na socialização com colegas, professores e demais integrantes da comunidade escolar. O diagnóstico preciso de transtornos neurodesenvolvimentais é crucial para a implementação de intervenções eficazes. O TEA, caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, pode ser confundido com outros transtornos que apresentam sintomas semelhantes, como o TDAH. Essa sobreposição sintomática pode levar a diagnósticos equivocados, atrasando o tratamento adequado e impactando negativamente o desenvolvimento do indivíduo. A precisão no diagnóstico de transtornos neurodesenvolvimentais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é fundamental para garantir que a intervenção seja adequada às necessidades individuais. Ambos os transtornos compartilham algumas caracterísi-

cas, como dificuldades de atenção, impulsividade e desafios na regulação emocional, o que pode gerar confusão no diagnóstico.
O TEA é caracterizado principalmente por dificuldades na comunicação e interação social, padrões de comportamento restritos e repetitivos e, muitas vezes, uma hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial. Já o TDAH se destaca por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem prejudicar o desempenho acadêmico, profissional e social.
A sobreposição sintomática pode levar a diagnósticos errôneos. Por exemplo, uma criança com TEA pode parecer desatenta e não responder às interações sociais da maneira esperada, levando a um diagnóstico equivocado de TDAH. Da mesma forma, uma criança com TDAH pode apresentar dificuldades sociais devido à impulsividade e falta de autocontrole, o que pode ser confundido com sinais do espectro autista.
Quando há erro no diagnóstico, as intervenções podem não ser eficazes. Uma criança com TEA diagnosticada erroneamente com TDAH pode receber apenas medicação para hiperatividade, sem a devida abordagem para desenvolver habilidades sociais e de comunicação. Por outro lado, uma criança com TDAH diagnosticada como autista pode ser inserida em terapias focadas em habilidades sociais específicas, enquanto precisaria de suporte para regulação da atenção e impulsividade.
Além disso, diagnósticos imprecisos podem impactar a autoestima da pessoa, que pode sentir frustração por não responder bem às intervenções propostas. Pais e cuidadores também podem enfrentar desafios ao tentar entender e atender às reais necessidades da criança ou adulto diagnosticado.
Para minimizar erros, é essencial que o diagnóstico seja feito por uma equipe multidisciplinar, incluindo neuropsicólogos, psiquiatras, neurologistas e terapeutas especializados. A avaliação detalhada deve incluir observação clínica, entrevistas com a família, testes neuropsicológicos e análise do histórico de desenvolvimento.
Quanto mais cedo o diagnóstico for realizado com precisão, mais efetivas serão as intervenções, possibilitando que a pessoa desenvolva suas potencialidades e tenha uma melhor qualidade de vida.
A partir do que foi apresentado o problema da pesquisa é saber diferenciar os sintomas do Transtorno Espectro Autista TEA do Transtorno (TEA) do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, tendo tais conhecimentos, se podemos dar melhor atendimento às crianças, adolescentes e adultos com autismo. A hipótese levantada é que tendo o conhecimento da diferenciação entre os dois sintomas, seja mais fácil levar lhe dar com os sintomas e poder dar um melhor atendimento para as crianças, adolescentes e adultos que tenham autismo. Para tanto, os objetivos foram analisar as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, suas comparações, diferentes sintomas e diferentes maneiras de tratar as pessoas com tais sintomas.

CARACTERÍSTICAS DO TEA
O TEA manifesta-se de diversas formas, variando em gravidade e apresentação dos sintomas. As principais características incluem: Déficits na comunicação social: dificuldade em manter conversas, compreender normas sociais implícitas e expressar emoções, comportamentos repetitivos e interesses restritos: adoção de rotinas rígidas, fixação em tópicos específicos e movimentos estereotipados e sensibilidade sensorial alterada: reações intensificadas ou diminuídas a estímulos sensoriais, como sons, luzes ou texturas.

O Transtorno do Espectro do Autismo é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar presentes desde a primeira infância e limitar ou prejudicar o funcionamento cotidiano. American Psychiatric Association, 2013, DSM-5

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por padrões distintos de comportamento e interação social. Como um espectro, suas manifestações variam ampla-

mente entre os indivíduos, indo de formas mais sutis, onde a pessoa pode ter dificuldades sociais leves, até formas mais severas, que podem comprometer significativamente a autonomia.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por desafios na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Além disso, indivíduos com TEA podem apresentar padrões atípicos de sensibilidade sensorial, reagindo de maneira exacerbada ou diminuída a estímulos ambientais. (Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J., 2018).

CITAREMOS AQUI ALGUMAS DAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO TEA:

a. Déficits na comunicação social

Dificuldade em iniciar ou manter conversas, especialmente conversas informais ou baseadas em trocas sutis.

Compreensão limitada de normas sociais implícitas, como interpretar expressões faciais, tom de voz ou gestos.

Tendência a levar as palavras de forma literal, podendo ter dificuldades com ironia, sarcasmo e figuras de linguagem.

Algumas pessoas podem preferir a comunicação escrita ou ter um vocabulário amplo, mas apresentar dificuldades em compreender as nuances das interações.

Para facilitar o entendimento do ítem 1 Déficits na comunicação social, seguem alguns exemplos práticos do que foi citado Exemplos práticos:

Uma criança autista pode não fazer contato visual quando alguém fala com ela e pode não responder ao ser chamada pelo nome; Um adulto autista pode ter dificuldades em entender expressões faciais e interpretar sarcasmo, podendo levar frases ao pé da letra. Exemplo: se alguém diz “está chovendo canivetes!”, ele pode perguntar confuso: “Mas como assim? Isso é impossível!” Em situações sociais, pode parecer que a pessoa autista está sendo "rude" ou "indiferente", quando na verdade pode apenas não compreender as expectativas sociais do momento.

Muitas pessoas autistas também preferem conversas diretas e objetivas, evitando "jogos sociais" como o uso de indiretas ou entrelinhas. Por isso, a comunicação clara e sem duplas interpretações pode ser uma forma de tornar a interação mais acessível para elas.

b. Comportamentos repetitivos e interesses restritos

Movimentos repetitivos, como balançar o corpo, bater as mãos (flapping) ou alinhar objetos.

Adoção de rotinas rígidas, com desconforto diante de mudanças inesperadas. o Fixação intensa em determinados assuntos, como números, mapas, astronomia, entre outros, podendo acumular grande conhecimento nessas áreas.

Para facilitar o entendimento do ítem 2 Comportamentos repetitivos e interesses restritos, seguem alguns exemplos práticos: Um adolescente autista pode gostar de alinhar objetos em uma determinada ordem e ficar angustiado se alguém mudar essa disposição; Um adulto pode ter um hiperfoco em astronomia e saber detalhes extremamente específicos sobre planetas e galáxias, mas ter dificuldades em interagir sobre outros assuntos; Muitas crianças autistas apresentam ecolalia, que é a repetição de palavras ou frases ouvidas, podendo repetir falas de desenhos animados ou de adultos sem necessariamente entender o significado; Esses interesses e padrões podem trazer desafios, mas também podem ser um grande diferencial para o desenvolvimento de habilidades específicas.

Muitas pessoas autistas se tornam especialistas em suas áreas de interesse e transformam isso em carreiras bem-sucedidas.

c. Sensibilidade sensorial alterada

Reações exageradas ou diminuídas a estímulos do ambiente, como sons altos, texturas de roupas, luzes intensas ou contato físico.

Algumas pessoas podem buscar estímulos específicos, como apertar objetos ou se aproximar de luzes piscantes.

Outros podem evitar certos tipos de toque ou apresentar desconforto com barulhos que a maioria das pessoas não percebe como incômodos.

Para facilitar o entendimento do ítem 3 Sensibilidade sensorial alterada, seguem alguns

exemplos práticos:
Uma criança autista pode tampar os ouvidos ao ouvir o som do secador de cabelo ou um barulho alto de fogos de artifício; Um adulto pode sentir extremo desconforto com o contato de determinados tecidos em sua pele e preferir sempre roupas de algodão macio; Algumas crianças podem gostar de girar incessantemente ou pular repetidamente porque isso proporciona uma sensação de bem-estar ao sistema nervoso; A sensibilidade sensorial alterada pode tornar ambientes comuns (como shoppings ou festas) muito desafiadores para algumas pessoas autistas. Por isso, criar espaços com menos estímulos visuais e sonoros pode ajudar na inclusão e no conforto dessas pessoas.

O IMPACTO DO TEA NO DIA A DIA
A maneira como o TEA afeta cada indivíduo varia bastante. Algumas pessoas podem desenvolver estratégias para lidar com os desafios sociais e sensoriais, enquanto outras precisam de apoio contínuo para atividades cotidianas. O diagnóstico precoce e as intervenções personalizadas, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e acompanhamento psicológico, podem ajudar a melhorar a qualidade de vida e a inclusão social.

A apresentação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é altamente heterogênea, com indivíduos variando em suas habilidades sociais, comunicativas e adaptativas. Intervenções personalizadas, incluindo terapia ocupacional, fonoaudiologia e suporte psicológico, desempenham um papel essencial na promoção da independência e da inclusão social. (Lord et al., 2020).

Vale lembrar que o autismo não é uma doença, mas sim uma forma diferente de perceber e interagir com o mundo. O respeito às diferenças e a criação de ambientes mais acessíveis e inclusivos são essenciais para que pessoas autistas possam expressar seu potencial e ter uma vida plena.
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por uma ampla diversidade de manifestações, que podem envolver desafios na comunicação, interação social e processamento sensorial. No entanto, cada pessoa autista é única e pode apresentar diferentes habilidades, interesses e formas de lidar com o mundo.
O diagnóstico precoce permite intervenções adequadas desde os primeiros anos de vida, ajudando a desenvolver habilidades de comunicação, autonomia e interação social. Terapias como fonoaudiologia, terapia ocupacional e acompanhamento psicológico podem auxiliar na adaptação a diferentes contextos e na melhoria da qualidade de vida.
Muitas pessoas autistas enfrentam desafios significativos em ambientes que não consideram suas necessidades sensoriais e sociais. Sons altos, luzes fortes ou interações sociais intensas podem ser sobrecarregantes. No entanto, quando encontram espaços adaptados e compreensivos, podem desenvolver suas habilidades e expressar seu potencial em diferentes áreas, como arte, tecnologia, ciências e comunicação.
A inclusão não deve ser apenas um conceito, mas uma prática diária. Isso envolve mudanças em escolas, locais de trabalho e espaços públicos para torná-los mais acessíveis, respeitando as necessidades de cada indivíduo.
A conscientização sobre o TEA é essencial para combater estereótipos e promover um olhar mais humano e acolhedor.
É fundamental reforçar que o autismo não é uma doença, mas sim uma forma diferente de funcionamento neurológico. Isso significa que, em vez de buscar uma "cura", o foco deve estar no respeito, na adaptação dos ambientes e no suporte necessário para que cada pessoa possa viver com dignidade e plenitude.
Criar um mundo mais inclusivo significa garantir que todos, independentemente de suas diferenças, tenham espaço para crescer, se desenvolver e serem reconhecidos por quem são.

COMPARANDO O TEA COM O TDAH
O TDAH é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Embora algumas manifestações possam parecer semelhantes às do TEA, existem diferenças fundamentais:

(TDAH) compartilham diversas características, incluindo dificuldades na atenção, impulsividade e desafios O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do

Déficit de Atenção e Hiperatividade na regulação emocional. Essa sobreposição sintomática pode levar a desafios no diagnóstico diferencial, aumentando o risco de equívocos clínicos e de intervenções inadequadas. (Volkmar & McPartland, 2014).

Interação social: crianças com TDAH geralmente buscam interações sociais, mas podem ter dificuldades devido à impulsividade; já aquelas com TEA tendem a apresentar desinteresse ou dificuldades mais profundas na interação social; Atenção: no TDAH, a desatenção é generalizada, enquanto no TEA pode haver hiperfoco em áreas de interesse específico; Comportamentos repetitivos: mais característicos do TEA; no TDAH, a inquietação é mais relacionada à impulsividade.
Estudos indicam que há uma alta prevalência de sintomas de TDAH em indivíduos com TEA, sugerindo uma possível comorbidade entre os transtornos.
Além do TDAH, outras condições podem apresentar sintomas que se sobrepõem aos do TEA: Transtornos de Ansiedade: indivíduos com ansiedade podem evitar interações sociais, semelhante ao comportamento observado no TEA; Transtornos de Linguagem: dificuldades na comunicação podem ser confundidas com os déficits comunicativos do TEA; Transtornos Sensoriais: hipersensibilidades ou hipossensibilidades sensoriais são comuns no TEA, mas também podem ocorrer isoladamente; Importância do Diagnóstico Diferencial.
Um diagnóstico preciso requer uma avaliação multidisciplinar abrangente, incluindo: • Histórico clínico detalhado: compreensão do desenvolvimento do indivíduo e dos sintomas apresentados.
Observações comportamentais: análise do comportamento em diferentes contextos.
Instrumentos padronizados de avaliação: uso de testes e questionários validados para auxiliar na identificação dos transtornos.
A distinção entre TEA e outros transtornos é essencial para direcionar intervenções específicas e eficazes, melhorando o prognóstico e a qualidade de vida do indivíduo.

COMPARANDO TEA E TDAH NÁ PRÁTICA
Na interação social: TDAH: Indivíduos com TDAH geralmente têm interesse em interações sociais, mas suas dificuldades podem surgir devido à impulsividade, dificuldade em esperar a vez em uma conversa ou manter a atenção no diálogo. TEA: No TEA, pode haver um desinteresse maior em interações sociais ou uma dificuldade significativa em compreender regras sociais, expressões faciais e linguagem não verbal. O contato visual reduzido e dificuldades em desenvolver amizades são comuns.

Indivíduos com TDAH geralmente demonstram interesse em interações sociais, mas podem enfrentar dificuldades devido à impulsividade, desatenção e dificuldade em seguir regras sociais implícitas. Em contraste, indivíduos com TEA podem apresentar déficits mais profundos na interação social, incluindo dificuldades na compreensão de expressões faciais, linguagem não verbal e regras sociais, além de um contato visual reduzido e desafios para desenvolver amizades. (Antshel et al., 2016). Além disso,

Na Atenção e Foco: TDAH: A desatenção é generalizada, com tendência a distrações fáceis e dificuldade em manter o foco por longos períodos, especialmente em atividades monótonas. TEA: Indivíduos com TEA podem apresentar hiperfoco em áreas de interesse específico, demonstrando uma capacidade intensa de concentração quando o tema é de seu agrado, mas dificuldade em alternar entre tarefas ou temas. Nos Comportamentos Repetitivos e Impulsividade: TDAH: A inquietação está mais associada à impulsividade, podendo se manifestar como dificuldade em esperar, interromper conversas ou tomar decisões precipitadas. TEA: Caracteriza-se por padrões de comportamento repetitivos e restritos, como movimentos estereotipados (balanço do corpo, bater as mãos), necessidade de rotina fixa e resistência às mudanças. Na Comorbidade e Diagnóstico Diferencial: Estudos indicam uma alta prevalência de sintomas de TDAH em indivíduos com TEA, sugerindo uma possível comorbidade. No entanto, um diagnóstico diferencial adequado é essencial para um plano de intervenção eficaz.
Além do TDAH, outras condições podem apresentar sintomas sobrepostos ao TEA:

Transtornos de Ansiedade: O evitamento social pode ser confundido com dificuldades de interação no TEA.
Transtornos de Linguagem: Déficits na comunicação podem se parecer com as dificuldades verbais no TEA.
Transtornos Sensoriais: Hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial também podem ocorrer de forma isolada.

CONCLUSÃO

Diferenciar o TEA de outros transtornos com sintomas semelhantes é um desafio clínico que exige uma abordagem cuidadosa e multidisciplinar. O entendimento das nuances entre os transtornos permite um diagnóstico mais preciso e a implementação de estratégias de intervenção adequadas, promovendo o desenvolvimento e bem-estar do indivíduo.
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) compartilham algumas manifestações comportamentais, o que pode gerar confusão no diagnóstico. No entanto, suas bases neurobiológicas e os impactos no dia a dia apresentam diferenças significativas. Por isso da importância do diagnóstico preliminar ne Miltidisciplinar. Para uma avaliação precisa, são necessárias abordagens como:
Histórico clínico detalhado: Compreensão do desenvolvimento e dos sintomas.
Observações comportamentais: Análise do comportamento em diferentes contextos.
Instrumentos padronizados: Testes e questionários validados auxiliam na identificação dos transtornos.
A distinção entre TEA e outros transtornos é essencial para direcionar intervenções específicas, proporcionando uma melhor qualidade de vida ao indivíduo.
A complexidade do diagnóstico diferencial entre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) destaca a importância de uma avaliação criteriosa e multidisciplinar. Embora ambos os transtornos compartilhem algumas características, como dificuldades na atenção, impulsividade e desafios na regulação emocional, suas manifestações clínicas diferem significativamente, especialmente no que diz respeito à interação social e à comunicação.
O TDAH caracteriza-se por dificuldades na manutenção da atenção, impulsividade e hiperatividade, o que pode impactar a qualidade das interações sociais, embora os indivíduos geralmente demonstrem interesse em socializar. Já o TEA envolve desafios mais profundos na compreensão das normas sociais, dificuldades na leitura de expressões faciais e linguagem não verbal, além da presença de padrões comportamentais repetitivos e sensibilidades sensoriais atípicas (Antshel et al., 2016; Volkmar & McPartland, 2014).
Diante dessa sobreposição sintomática, diagnósticos imprecisos podem resultar em tratamentos inadequados, comprometendo o desenvolvimento e a qualidade de vida do indivíduo. O diagnóstico precoce, aliado a intervenções personalizadas — como terapia ocupacional, fonoaudiologia e acompanhamento psicológico —, é essencial para garantir estratégias eficazes que favoreçam a adaptação e a inclusão social (Lord et al., 2020).
Portanto, é fundamental que profissionais da saúde mental adotem uma abordagem integrativa e baseada em evidências para diferenciar TEA e TDAH, assegurando que cada indivíduo receba o suporte necessário para suas necessidades específicas. O avanço nas pesquisas sobre neurodesenvolvimento e a ampliação do acesso a diagnósticos especializados são passos cruciais para melhorar os desfechos terapêuticos e promover maior qualidade de vida para pessoas com TEA e TDAH.
Diferenciar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) de outros transtornos com sintomas semelhantes, como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), representa um desafio clínico que exige uma abordagem cuidadosa e multidisciplinar. A sobreposição de características, como dificuldades de atenção, impulsividade e desafios na regulação emocional, pode levar a equívocos diagnósticos, resultando em intervenções inadequadas e atraso no suporte necessário ao indivíduo (Volkmar & McPartland, 2014). Assim, torna-se imprescindível uma avaliação criteriosa que leve em consideração tanto as semelhanças quanto as distinções entre os transtornos.

Embora TEA e TDAH compartilhem manifestações comportamentais, suas bases neurobiológicas e os impactos na vida cotidiana apresentam diferenças significativas. Indivíduos com TDAH, por exemplo, costumam demonstrar interesse em interações sociais, mas enfrentam dificuldades devido à impulsividade e desatenção. Já no TEA, há um comprometimento mais acentuado na compreensão de normas sociais, expressões faciais e linguagem não verbal, o que pode prejudicar significativamente o estabelecimento de vínculos sociais (Antshel et al., 2016).

Portanto, a precisão diagnóstica é fundamental para garantir que as estratégias de intervenção sejam personalizadas e eficazes, promovendo o desenvolvimento e o bem-estar do indivíduo.

A avaliação clínica deve ser conduzida de forma abrangente, utilizando diferentes abordagens para assegurar um diagnóstico preciso. Para isso, recomenda-se:

Histórico clínico detalhado: Investigação minuciosa do desenvolvimento e das manifestações sintomáticas ao longo da vida.

Observações comportamentais: Análise do comportamento do indivíduo em múltiplos contextos, considerando suas interações e reações a estímulos ambientais.

Instrumentos padronizados: Utilização de testes e questionários validados para diferenciar os transtornos com base em critérios objetivos (Lord et al., 2020).

A distinção entre TEA e outros transtornos é essencial para direcionar intervenções específicas, promovendo suporte adequado às necessidades individuais. Diagnósticos imprecisos podem resultar em abordagens terapêuticas ineficazes, comprometendo o desenvolvimento e a qualidade de vida da pessoa diagnosticada. Dessa forma, a colaboração entre profissionais de diferentes áreas, como psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia e terapia ocupacional, é indispensável para garantir uma compreensão holística do quadro clínico e a implementação de estratégias terapêuticas eficazes. Um diagnóstico preciso e precoce permite intervenções ajustadas às particularidades do indivíduo, favorecendo sua inclusão social, autonomia e bemestar a longo prazo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). 5ª ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

LORD, C.; ELSABBAGH, M.; BAIRD, G.; VEENSTRA-VANDERWEELE, J. Autism spectrum disorder. The Lancet, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2018. DOI: 10.1016/S01406736(18)31129-2.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser confundido com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?". Neuras da Mamãe, 2019. Disponível em: https://www.neurasdamamae.com.br/2019/04/05/o-transtorno-do-espectro-autista-tea-pode-serconfundido-com-o-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah/.

PONDE, Milena Pereira; NOVAES, Camila Marinho; LOSAPIO, Mirella Fiuza. Frequency of symptoms of attention deficit and hyperactivity disorder in autistic children. Arquivos de NeuroPsiquiatria, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/anp/a/GmPWywjSgxQCjJkRYrNprzK/abstract/?lang=pt.

Sintomas de TDAH em diagnóstico de autismo". Instituto NeuroSaber, 2020. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/sintomas-de-tdah-em-diagnostico-de-autismo/.

VOLKMAR, F. R.; MCPARTLAND, J. C. Autism and ADHD: Overlapping Clinical Features. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, v. 23, n. 1, p. 15-32, 2014.

A DIVERSÃO NO PROCESSO FORMATIVO, COMPETÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO LÚDICA

MICHELE CRISTINA DE MELO SILVA

RESUMO

No centro de muitas reflexões sobre a integração de novas tecnologias na educação, a internet e as mídias educativas gozam de um status especial. De fato, os designers afirmam que associar o brincar ao aprendizado e explorar o potencial técnico de um suporte que pode ser inovador na maneira de posicionar a criança em relação ao conhecimento traz benesses cognitivas essenciais ao campo do saber. Examinando mídias digitais como objeto, mostra que as representações as quais os sujeitos fazem do computador e dos instrumentos digitais têm influência na percepção das situações propostas pelo referencial teórico. Seus critérios de estrutura de jogo são extremamente precisos e independente da fala dos personagens encenados no produto, mas sua atitude lúdica depende das condições de uso dos instrumentos. Como meio de conteúdo, as atividades lúdicas, em particular graças à hipertextualidade, multimodalidade e dinamicidade, possibilitam novas formas de acesso ao conhecimento. No entanto, os produtos estudados nem sempre são tão inovadores quanto o discurso que os acompanha. A pesquisa mostra, por um lado, a lacuna que existe entre as potencialidades de um meio e sua exploração e, por outro, a riqueza de certas situações pedagógicas que são o fruto de uma escrita verdadeiramente inovadora. Abre – em tese – perspectivas sobre o tipo de contrato de mediação que os alunos estabelecem com a ação educacional e o modo como o posicionamento destes deve ser levado em conta, na concepção de um título de sua integração em um dispositivo de treinamento de habilidades cognitivas.

Palavras-chave: Lúdico; Educação; Escola; Crianças.

INTRODUÇÃO

A definição de atividades lúdicas (e artísticas) como contribuição para o desenvolvimento infantil pode ser entendida no contexto mais amplo do investimento na primeira infância como um objeto educacional. Seria, portanto, aprender por distrair-se e divertir-se aprendendo: se a escola forma jogando, então também se pode buscar em casa alguns jogos formativos, enfim, introduzir a escola à casa. A difusão e a regressão dos "jogos educativos" para as idades mais jovens, tornaram-se um lugar comum do discurso sobre a criança, bem como do lúdico no desenvolvimento do criança.

Juntamente com a pesquisa inspirada de Piaget e aplicações que desmembram habilidades hierarquicamente e geneticamente funcionais, cognitivo, social desenvolvidas nesse ou naquele tipo de jogos (exercício, montagem, regras simbólicas, simples ou complexas), bem como o modo com o qual o conhecimento científico é difundido, guias e manuais de criação a criança se dedica ao local de desenvolvimento reservando um lugar especial para a importância do brincar no desenvolvimento da criança, afirmando que o jogo é para a criança uma atividade essencial, necessária ao seu equilíbrio e ao seu desenvolvimento global, psicomotor, emocional e social.

Neste contexto, brinquedotecas, parecem ter grande dificuldade em sua ação na área quando representadas por instâncias sem restrições, não finalizado o fundamento educativo, sem brincadeira, eles se encaixam principalmente no campo da ação educativa, mas não de uma educação significativa e transformadora. É por isso que podemos falar de "brinquedo educativo", "ludopedagogia" ou "educação lúdica", tudo acontece como se brinquedos e jogos, ferramentas para explorar o mundo, fossem pensados para contribuir para o desenvolvimento da criança e sua apropriação individual da cultura. O conhecimento psicológico, psicomotor, psicopedagógico, etc., é mobilizado para inventar jogos educativos eficazes que desejamos adaptar às diferentes habilidades requeridas socialmente.

À preocupação educacional acrescenta-se a

autonomia pessoal e a sociabilidade, habilidades como as outras que os jogos podem desenvolver e oferecer ao aprendizado das crianças são mobilizados para inventar dispositivos educativos eficazes que queremos adaptar às diferentes habilidades requeridas socialmente podem desenvolver e oferecer ao aprendizado das crianças.
Não se trata de contestar ou endossar essa concepção, que é muito desigualmente compartilhada pelos círculos sociais, mas de levá-la a sério: o que é concebido como educacional pode nos ensinar sobre os valores oferecidos à aprendizagem das crianças.
Os jogos podem ser considerados como atividades em que as crianças são construídas pessoalmente através do desenvolvimento de suas capacidades e habilidades enquanto experimentam o mundo social, sistemas de valores, normas, regras (reciprocidade, justiça, cooperação, competição, etc.) e relações sociais (idade, gênero, classe, papel, etc.).
Esta concepção de infância e a atividade lúdica envolve uma atenção especial ao processo de socialização, tanto quanto sua resultante como uma atividade prática realizada entre a socialização e socializados em um relatório assimétrico certamente mais exigindo à participação ativa de ambos os membros.
"O meio é um complemento indispensável do ser vivo. Ele deve corresponder às suas necessidades e aptidões sensóriomotoras e mais tarde psicomotoras. [...] Não é menos verdade que a sociedade põe o homem em presença de novos meios, de novas necessidades e de novos poderes que aumentam as suas possibilidades e evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente." (WALLON, 1981; p.37)

Nessa perspectiva, a criança não precisa apenas internalizar as normas e valores de sua sociedade e seu ambiente, ela não é considerada uma massa moldada pelas estruturas sociais, ela também adquire fortemente aspectos futuros que hão de permitir experimentar e implementar várias habilidades sociais e inteligência para se constituir um ator social relativamente autônomo, senhor de si mesmo e de sua relação com os outros, sabendo construir projetos suscetíveis de mobilizar estrategicamente seus recursos de acordo com os jogos sociais e suas participações (dinheiro, poder, prestígio, etc.). Socializar uma criança através da atividade lúdica é integrá-la nos diferentes círculos sociais aos quais ele pertence e, ao mesmo tempo, ensinar-lhe autonomia pessoal. A socialização é ao mesmo tempo uma inserção na vida social e cultural.

JOGOS COMO FATOR DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O jogo pode assumir várias formas, os jogos simbólicos onde a criança é dado um papel de personagem (carros, bonecas, o mercado, etc.), na atividade lúdica (o bebê deixa cair sua colher para aproveitar o barulho do produto) ao contrário das atividades adultas, o jogo não tem propósito consciente, não tem outra finalidade senão proporcionar prazer à criança e é por essa razão que o adulto a considera como acessória. Mas o prazer está na raiz do desenvolvimento do sujeito, qualquer deficiência terá repercussões prejudiciais no futuro, a tal ponto que o jogo é uma forma de psicoterapia. Do nascimento até os 3 anos, esse prazer leva a criança a descobrir pouco a pouco seu corpo, como se move, como os movimentos são coordenados. Ela exercita seus músculos e fortalece seu sistema nervoso. É medido com o seu ambiente, descobrindo o material, a natureza, as leis que os governam e a influência que pode exercer sobre eles, bem como sobre as pessoas que o rodeiam "[...] o jogo procede por relaxação do esforço adaptativo, assim como por meio do exercício das atividades, somente pelo prazer de dominá-las e de extrair delas um sentimento de virtuosidade ou potência". (NEGRINE, 1994, p. 4)
Ao mesmo tempo, ele também constrói sua inteligência de forma segura. O trabalho de Piaget mostrou como o movimento é o fator essencial na construção da inteligência que alimenta e vive do conhecimento tomado no ambiente externo. As ideias abstratas nascem de contatos com a realidade e a realidade é capturada no movimento. Este é o elo entre o espírito e o mundo.

"Piaget tinha a convicção de que o nível de desenvolvimento colocava limites sobre o que podia ser aprendido e sobre o nível da compreensão possível daquela aprendizagem. Vygotsky, por sua vez, tinha a convicção de que a aprendizagem dos conceitos culturalmente modelados conduzia ao desenvolvimento intelectual, enquanto que para Piaget o próprio desenvolvimento é a força propulsora." (KAMII, 2003; p.12)

De 3 a 6 anos, o jogo assume um caráter simbólico onde a imaginação tem um lugar de destaque. Isso permite que a criança experimente e controle suas forças inconscientes. Através do jogo, ele expressa sentimentos, medos, ressentimentos, agressividade, entusiasmo, conflitos. Isso representa um estágio de retorno do sujeito a si mesmo, profundamente egoísta, um estágio indispensável para a formação da personalidade. Ele usa criatividade expressiva e o educador deve evitar exercer pressão que transformaria o jogo inventivo em um jogo imitativo. Nem esses jogos podem ser programados com antecedência em uma comunidade, pois as necessidades das crianças são diferentes. Devemos nos contentar em criar um espaço vital que permita muitas experiências.
A casa e a aldeia de antigamente reservada para crianças, muitos locais (sótãos, porões...) para os seus jogos. Nas cidades de hoje, a criança rejeitada dos apartamentos tem pouco lugar para se divertir. Mas os locais de recreação infantil dependem dos adultos. Mas o que essas pessoas pensam? Algumas tentativas foram feitas: os experimentos mostraram que o sucesso de um playground depende principalmente do facilitador e que tal negócio é bem-sucedido quando é integrado a um parque recreativo, oferecendo às crianças uma gama mais ampla de atividades. A partir dos 7 anos, os conjuntos de regras aparecem. Através destes jogos, a criança entra em contato com os outros, acostuma-se a considerar o ponto de vista dos outros, aprende sobre a vida social. É o grupo que se forja moralmente, nascido da atividade comum. Antes desta idade, no jardim de infância, por exemplo, a organização de tais jogos seria inútil e não levaria a uma socialização mais rápido, porque as regras do jogo pode ser sentida que como um não uma regra de restrição de adultos e grupo.
A partir dos 7 anos, a escola deve respeitar a originalidade dessa abordagem social no jogo, mas tende a impor, por meio da educação física, jogos institucionalizados (vôlei, futebol, ...) para treinar futuras estrelas esportivas nacionais. Este é um grande erro porque impõe padrões adultos à criança. Pelo contrário, é uma questão de estimular o surgimento de suas faculdades pessoais originais. Neste sentido, jogos institucionalizados, mais acima de todos os jogos tradicionais de infância são de uma escola da decisão, a qual impõe que o jogador deve prever o que fará com que seus companheiros de equipe e constantemente ajustar à situação. Jogos tradicionais são muitas vezes superiores jogos institucionalizadas: a rede de comunicações do "jogo de queimada ou rouba bandeira" é muito mais amplo do que o voleibol e faz escolhas fundamentais (emitir um alvo de um oponente).

"A cognição e o desenvolvimento intelectual são exercitados em jogos onde a criança possa testar principalmente a relação causa-efeito. Na vida real isto geralmente é impedido pelos adultos para evitar alguns desastres e acidentes. Entretanto, no jogo ela pode vivenciar estas situações e testar as mais variadas possibilidades de ações. Suas ações interferem claramente no resultado do jogo. É necessário então que a criança passe a realizar um planejamento de estratégias para vencer o jogo. No jogo individual a criança pode testar as possibilidades e vontades próprias e relacioná-las com as consequências e resultados." (CORDAZZO, 2007, p.95).

Se em jogos de rivalidade institucionalizada é promovido entre duas equipes opostas, os jogos tradicionais muitas vezes oferecem escolhas constantes de alianças e contra alianças que se formam e se dissolvem ao longo do jogo. Os papéis que cada jogador assume podem mudar muito rapidamente: vamos para os quatro cantos do jogador central para o jogador de canto. Um é prisioneiro, defensor, atacante, eliminado, etc.... e a imaginação ocupa muito espaço. Finalmente o

jogo não é apenas uma pontuação: é uma série de jogadas e cada nova fase, o jogo começa do zero. Nós não valorizamos a todo custo um vencedor. O fracasso é dramatizado.

INFÂNCIA, BRINCAR E AS PERSPECTIVAS LÚDICAS DO MUNDO SOCIAL

Ao invés de uma revisão abrangente, delinear uma visão panorâmica de algumas obras (por vezes antigo e bem conhecido), que, não sendo sempre explicitas, convergem em nossa opinião para mostrar todo o interesse de um questionamento cruzando a infância, o jogo e o mundo social. Queremos sugerir, ao fazê-lo, a partir de um estudo de jogos e brinquedos como uma entrada heurística para acessar os processos de construção social da realidade e das identidades.

"[...] na brincadeira faz-de-conta, os objetos perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir independentemente daquilo que ela vê. Uma colher se transforma em um avião, um cabo de vassoura em um cavalo. Na brincadeira a criança aprende a comportar-se não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado desta ação. O jogo fornece um estágio de transição em direção à representação, desde que um objeto seja um pivô da separação entre o significado e o objeto real." (VYGOTSKY, 1989; p.67)

As atividades lúdicas devem voltar-se para o entendimento do ambiente, assim como, estimular a imaginação e, acima de tudo, divertir educando. Como em qualquer processo de socialização os pais costumam pensar no brinquedo "certo" para seu filho antes de adquiri-lo. Mas como reconhecer brinquedos de alta qualidade educativa ou como você saber se o brinquedo é seguro? Os jogos de hoje muitas vezes fornecem padrões de pensamento, em que a criatividade individual e a imaginação das crianças nem sempre são suficientemente estimuladas. Mas também existem jogos digitais que - usados com medida e objetivo - permitem que que as crianças experimentem e aprendam. Além disso, deve também ser observado que, cada vez mais brinquedos específicos de gênero estão voltando ao mercado e, portanto, uma distribuição clara dos jogos já ocorre em uma idade jovem. Mais importante do que regar as crianças com brinquedos, é dar-lhe espaço e tempo para brincar, no qual ela possa expressar sua própria imaginação.

"Lúdico é um termo usado para situações em que o indivíduo está vivendo em uma ilusão criada quando se participa de uma brincadeira ou jogo, algo 'fora da realidade' que nos dá prazer e alegria em participar. A palavra 'ilusão' vem do latim e significa in ludere ou 'no lúdico' em português." (SOBRAL, 2011 p.2)

O acompanhamento especializado de um pedagogo pode ser de vital importância nesse processo laboral com o lúdico, pois propicia por meio de estudos resultados no campo da habilidades que podem incidir num resultado de conteúdo educacional através, por exemplo, de imitação, brincadeira com outros, etc., profissionalmente mediado.

PARADIMAS EM TORNO DO LUDICO NA EDUCAÇÃO

O paradigma educacional vigente e as práticas atuais de ensino e aprendizagem não promovem – em muitos casos – o componente lúdico como um recurso para promover a aprendizagem formal na Educação Primária e Secundária. Na verdade, o lúdico não aparece na ordem em que o currículo é estabelecido e na gestão da educação primária, a abordagem lúdica recomendada na área de Educação e mais especificamente na área da linguagem sugere que usando textos orais simples o caráter lúdico se inicia na ordem referente ao ensino e aprendizagem na fase inicial das crianças.

Mas, no entanto, uma das tarefas mais importantes previstas em todos os planos e programas de estudo é preparar um estudante altamente qualificado e competente, que levem os alunos a desempenhar um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, a fim de desenvolver habilidades de generalização e intelectuais que lhes permitam orientar-se na busca e processamento das informações de que permitam de maneira rápida e independente poder aplicar os conhecimentos adquiridos de forma ativa

e criativa. Consideramos que o componente lúdico pode facilitar essas tarefas nas escolas em geral e especificamente naquelas que possuem salas de aula multiculturais para algumas das propriedades que caracterizem os jogos. A ação na fonte, como Vygotsky e Piaget explicaram, Piaget leva à complexidade organizacional das ações ao símbolo e Vygotsky seria o sentido social de ação que caracteriza a ação do jogo, e o conteúdo do que é e o que quer representar em sua execução. Eles têm, como uma forma de atividade humana, um grande potencial emocional e motivacional, porque, os jogos são uma das atividades humanas raras que vão além das barreiras geográficas, políticas, sociais, culturais e linguísticas e quando essa atividade é introduzida em nossa rotina de ensino, os alunos a valorizam como um elemento positivo intrínseco.

"Com o aparecimento do jogo simbólico a criança ultrapassa a satisfação da manipulação, e vai começando a assimilar a realidade externa ao seu eu. Dessa forma, o jogo simbólico é usado como encontro de satisfação fantasiosa, por meio de compensação, de superação de conflitos e preenchimento de desejos". (GIACOMETTI
BARCELOS e DIAS, 2013. p, 1104)

O jogo lúdico é concebido como uma atividade educativa que influencia e dá dimensões aos artífices do processo educativo dando significado ao conceito de felicidade, não castrando sua criatividade e a necessidade de construir conhecimento.
"Não há dúvida de que o jogo se deve definir como uma atividade livre e voluntária, como fonte de alegria e de diversão. Um jogo em que se está obrigado a participar deixaria de ser um jogo: se constituiria em coerção. Obrigatório ou simplesmente recomendado, perderia uma de suas características fundamentais: o fato de que o jogador se entrega a ele espontaneamente, de bom grado e por seu gosto, tendo cada vez mais a total liberdade de preferir se retirar, o silêncio, o recolhimento, a solidão ou uma atividade fecunda" (CAILLOIS, 1986, p. 31 Apud PEREIRA, 2015. p, 173).

A formação em questão envolve respostas a situações ou problemas relacionados com a vida, a fim de promover o desenvolvimento de competências relacionadas com a aprender a viver em comunidade. A atmosfera prática pedagógica que caracteriza a proposta tal como identificado pelo ar emana de liberdade, criatividade e racionalidade, sem descuidar da formação do corpo discente, uma vez que serve a transformação de áreas cognitivas, físicas e sócio emocionais.
O lançamento de uma metodologia lúdica requer o desenvolvimento de habilidades de ensino, como a capacidade do profissional para a partir de sua prática para conhecer e compreender os problemas, desafios e mudanças que afligem o sujeito e seus arredores, priorização e a síntese que faz com que estes, de forma criativa e respeitosa o leve a assumir efetivamente os desafios colocados pelo ensino. A inclusão do jogo lúdico no processo de aprendizagem possibilita internalizar e transferir conhecimentos para que estes se tornem significativos, assim como atenção é dada ao desenvolvimento socioemocional daqueles que participam e criam o próprio caminho.

ENTRE O LÚDICO E A PRÁTICA DOCENTE

A experiência de trabalho em sala de aula com elementos lúdicos, como jogos de tabuleiro ou eletrônicos, permitiu desenvolver reflexões sobre a prática docente, pois durante o processo e seu acompanhamento foi realizada uma troca de conhecimentos e experiências que permitiram localizar e atuar nas áreas de maior necessidade. Observa-se também que a comunicação entre os participantes possibilita, cooperação e respeito pelas normas previamente acordadas, as quais podem vir a ser aceitas, aplicadas e valorizadas. Esse movimento traz a ação objetivada progresso no que se refere ao processo de socialização dos alunos, destinando-se a representar uma prática de ensino e aprendizagem significativa, inserindo o jogo no ambiente escolar como uma experiência de lazer e socializante, caráter entendido como o elemento que favorece o desenvolvimento de valores e permite o autoconhecimento, regulação e aprendizagem. Essa prática tem a vantagem adicional de poder ser aplicada em qualquer área. Este processo contribui para o enriquecimento pessoal dos profes-

sores, uma vez que lhes permite explorar as possibilidades metodológicas do trabalho em equipe.

"Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática. Hoje, os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, [...] este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica o brincar como um modo de ser e estar no mundo; [...] como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos". (BRASIL, 2006 p. 9)

O exercício da prática educativa através do uso do brincar como estratégia metodológica para a promoção da aprendizagem significativa pode garantir qualidade na formação para a vida profissional e pessoal do corpo discente. Isso nos convida a destacar a abordagem baseada em competências, como a orientação didática para a promoção da aprendizagem relevante pela comunidade de professores, que é diretamente responsável pela geração de modelos de ensino baseados em processos que garantam a qualidade. A concepção de uma prática de ensino lúdico é entendida como uma projeção do desenvolvimento humano enriquecida pela aprendizagem destinada sob a metodologia baseada na fundamentação de um universo que faz parte da diversão, embora não escape o dito conceito. O jogo lúdico deve dar origem à cognições ambientais de experiências para o desenvolvimento de competências de professores e alunos, para o qual faz-se necessário, o conteúdo motivacional do jogo – vai motivar o participante a reconhecer o que é necessário para resolver uma determinada ação ou situação problema – pois se o jogo se furtar em promover essas reflexões acaba por esvaziar seu sentido, então não há diversão nem tampouco significado de ordem preparatória. Seria um puro jogo para a execução de uma tarefa, seja manual ou intelectual, e não responderia aos propósitos de importância para a aprendizagem na formação atual do ser.
Muitas condições que hoje são exigidas ao professor para exercer o seu papel objetivam a busca do desenvolvimento de uma prática pedagógica canalizada para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para construir o conhecimento com autonomia e responsabilidade, permitindo que as decisões para os problemas que possam surgir ao longo de sua vida pessoal e profissional sejam sanadas de maneira plena, ou que perceba a incompletude do ser e possa buscar métodos de inserção e conhecimento significativos aos alunos.

"A brincadeira e o jogo são as melhores maneiras de a criança comunicar-se sendo um instrumento que ela possui para relacionar-se com outras crianças. É através das atividades lúdicas que a criança pode conviver com os diferentes sentimentos que fazem parte da sua realidade interior. Ela irá aos poucos se conhecendo melhor e aceitando a existência dos outros, estabelecendo suas relações sociais" (PINTO; LIMA, 2003, p. 5).

A compreensão necessária da relação que existe entre social e educação através do desenvolvimento de atividades de formação realizados por estratégias metodológicas com projeção humana, enriquecida pelo prazer de conhecer e aprender, responsável por facilitar a promoção de uma aprendizagem libertadora, guiados pela excitação, incerteza e desafio cognitivo, demonstram a necessidade da diversão das estratégias metodológicas que permitam a aprendizagem para promover características funcionais, permanentes e contextualizadas para se projetar mais propriamente na vida. Portanto, considera-se que as habilidades requeridas para uma prática lúdica de ensino são diversas e complexas para serem declaradas em sua totalidade, uma vez que derivam de

um processo de auto exploração da prática valorizada como individual. Além disso, os requisitos também são causados pelas necessidades do público-alvo e pela dinâmica desenvolvida no ambiente educacional.

Ter a competência para planejar, estruturar, executar e implementar uma prática pedagógica lúdica requer buscar o apogeu da prática atual na área de atuação. Isto implica que os professores devem desenvolver a competência de conhecimento capacitação de sua disciplina e sua relação com outros conhecimentos, intercalando informações, resumindo sua relação, evidenciada funcionalidade para a vida e orientando os alunos para transformar, reconstruir e formar um amálgama de conhecimento útil para o indivíduo, bem como para o coletivo. Além disso, quem pretende formar com orientação lúdica deve desenvolver uma concorrência para projetar dispositivos didáticos que contribuam para o desenvolvimento motor, desenvolvimento cognitivo e social do corpo estudantil, despertando o trabalho em equipe, promover o interesse em aprender com a disciplina meta, o que levou a fazer decisões, inter-relacionando conhecimento e levando à construção de juízos, noções e ideias que permitam fortalecer, conferir e reinventar o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível acreditar que a função educacional e social que os contextos de aprendizagem preenchem para a melhoria da qualidade de vida de quem as conforma, requer um processo de formulação, reformulação e planejamento sistemático das práticas pedagógicas a serem promovidas. Assim, o desenvolvimento de habilidades e competências de ensino destinadas a promover uma prática pedagógica lúdica é uma das armas que fornecem aos alunos ferramentas fundamentais para a tomada de decisões na vida e na sociedade em geral.

O desenvolvimento de competências de ensino significa enfocar a busca de novas formas de garantir a qualidade educacional nos ambientes de aprendizagem, a promoção da aprendizagem que corresponde a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conhecer, a transcendência de uma mecânica que transmite conhecimento através de uma que potencialize a produção e a construção autônoma do conhecimento, bem como práticas pedagógicas inovadoras que permitam dirigir a formação inicial e contínua dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da cidadania, bem como alavancar a função e finalidade da educação contemporânea.

Muitos estudos têm abordado a partir de diferentes concepções, crenças, construções e teorias de profissionais, observando quais são as bases de suas ações pedagógicas e quanto as mudanças educacionais são possíveis se os atores envolvidos nos mesmos estão dispostos a modificar suas práticas. Mudar a educação requer, entre outras coisas, transformar as representações que professores e alunos têm sobre a aprendizagem e ensino, e para viabilizar essa prerrogativa, devemos antes de tudo saber o que é a sua natureza representacional e qual a sua dinâmica, assim como quais as suas relações com a prática. Desse modo entendemos que o lúdico abarca a primazia do conhecimento e sua construção, representando muito mais que um mero brincar, mas a significação das amplitudes cognitivas e potenciais das crianças, desde sua fase primeira até seu desenvolvimento em sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

_____, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula: ano 01. Brasília, MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04. Brasília, MEC, SEB, 2012.

_____, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação. Brasília, MEC, SEB, 2014.

GIACOMETTI, Valéria Cristina; BARCELOS, Rosiclaire; DIAS, Carmen Lúcia. O Jogo Edu-

cativo Na Educação Infantil. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013. Disponível em: http://www.unoeste.br/site/enepe/2013/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20JOGO%20EDUCATIVO%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf: Acessado em 13/06/2018

KAMII, Constance. Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar. Coleções Horizontes Pedagógicos. Editora: Piaget, 2003.

NEGRINE, Airton. Concepção o jogo em Vygotski: uma perspectiva psicopedagógica. Rev. Movimento, n. 02, ano 02, 1995.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, Infância E Educação: Uma Abordagem Histórica E Cultural. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p. 170-190, set 2015; disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8641935/9433 acessado em: 20/06/2018

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na criança. Editora: Livros técnicos e Científicos, 1990.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia.2ª Edição. Editora: Forense, 1972.

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. O desenvolvimento da criança. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

SOBRAL, Alissandra S. S. et al A Ludopedagogia como Instrumento Pedagógico: o papel do professor nesse contexto. Sergipe: 2011. em: http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%2020A%20LUDOPEDAGOGIA%20COMO%20INSTRUMENT%20PEDAG%D3GICO-.pdf Acessado em: 25/05/2018

VYGOTSKY, Lev. A Formação Social da Mente. 7ª Edição. Editora: Martins Fontes, 2000.

A AVALIAÇÃO EXTERNA NO ENSINO PÚBLICO: CAMINHOS PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL

MICHELE MIRANDA DE SOUZA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a história e a importância das avaliações externas no contexto da educação pública brasileira, destacando como essas ferramentas têm contribuído para o aumento da qualidade do ensino, a partir da produção de dados educacionais que subsidiam políticas públicas. A pesquisa, de cunho bibliográfico e qualitativo, revisita os marcos históricos dessas avaliações no país, desde os primeiros exames oficiais até os atuais sistemas de monitoramento educacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como experiências em nível estadual e municipal, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e a Prova São Paulo, implementada pela Prefeitura Municipal de São Paulo. A metodologia utilizada baseia-se na análise de documentos oficiais, legislações, relatórios institucionais e literatura especializada. A discussão aponta que, quando utilizadas de maneira crítica e pedagógica, as avaliações externas podem cumprir um papel estratégico no mapeamento das aprendizagens, na identificação de desigualdades e no planejamento de ações educativas eficazes. As considerações finais reforçam que o uso dessas avaliações deve estar articulado a políticas públicas sustentáveis, formação continuada de professores e valorização do trabalho docente, para que se evite o viés classificatório e se promova, de fato, a equidade e a qualidade no ensino público.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação externa; Qualidade do ensino; Educação pública; Políticas educacionais; Indicadores de desempenho.

ABSTRACT: This article aims to analyze the history and significance of external evaluations in the context of Brazilian public education, highlighting how these tools have contributed to improving educational quality through the production of reliable data to support public policies. The qualitative and bibliographic research reviews the historical trajectory of these assessments, from early standardized exams to current monitoring systems such as SAEB, Prova Brasil, IDEB, and local initiatives like SARESP and Prova São Paulo. The methodology is based on the analysis of official documents, legislation, institutional reports, and specialized literature. The findings suggest that, when applied with a pedagogical and critical approach, external evaluations play a strategic role in identifying learning gaps, guiding educational planning, and promoting equity. The article concludes that the effectiveness of these assessments depends on their integration with sustainable policies, teacher training, and the enhancement of school practices.

KEYWORDS: External evaluation; Educational quality; Public education; Educational policies; Learning assessment.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação pública tem sido um tema central nos debates acadêmicos, políticos e sociais, refletindo a crescente preocupação com o direito universal à aprendizagem, a equidade no acesso à educação de qualidade e a eficácia das políticas educacionais implementadas. A discussão sobre como garantir uma educação pública que seja inclusiva e igualitária ganha cada vez mais relevância, especialmente quando se observa as profundas desigualdades regionais e sociais que marcam o cenário educacional no Brasil. Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala surgem como ferramentas cruciais para diagnosticar o desempenho das redes de ensino, monitorar o progresso educacional e orientar a implementação de políticas públicas mais eficientes.

Essas avaliações tornaram-se, ao longo dos anos, um elemento estruturante das políticas educacionais no país, sendo progressivamente incorporadas em diferentes esferas governamentais — federal, estadual e municipal. Elas desempenham um papel multifacetado, servindo para medir o desem-

penho dos estudantes, identificar lacunas de aprendizagem, comparar os resultados entre escolas e redes de ensino, e, principalmente, orientar a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes. A presença dessas avaliações nos documentos oficiais e nos discursos educacionais é um reflexo de uma mudança significativa no modo como o Estado brasileiro passou a lidar com o acompanhamento e a regulação da qualidade do ensino, com um foco crescente na produção de dados empíricos e na utilização desses dados para a tomada de decisões mais fundamentadas.

O início desse processo de institucionalização das avaliações externas no Brasil remonta à década de 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), promovido pelo Ministério da Educação (MEC). O SAEB surgiu com o objetivo de gerar dados precisos sobre a aprendizagem dos estudantes, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais mais eficazes e direcionadas. Segundo Freitas (2012), o surgimento do SAEB representou um marco na tentativa do Estado brasileiro de compreender com mais clareza os avanços e as fragilidades da educação em diferentes contextos. A partir desse ponto, o Brasil iniciou uma trajetória de expansão das avaliações externas, com o surgimento de outros dispositivos complementares, como a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e, mais recentemente, a Prova São Paulo. Esses instrumentos de avaliação têm sido cada vez mais fundamentais para o monitoramento contínuo e territorializado do desempenho escolar, permitindo uma análise mais detalhada das disparidades educacionais entre diferentes regiões e redes de ensino.

A criação dessas ferramentas de avaliação responde à necessidade urgente de produzir dados concretos e objetivos sobre o desempenho das escolas, superando as análises subjetivas e possibilitando um acompanhamento mais rigoroso das metas educacionais estabelecidas. Além disso, ao fornecerem indicadores claros sobre o rendimento dos alunos e a eficácia das políticas educacionais, essas avaliações contribuem para a construção de uma cultura de responsabilização, na qual as diversas instâncias do sistema educacional são chamadas a responder pelos resultados alcançados. No entanto, é crucial que essa responsabilização seja entendida de forma crítica, evitando abordagens punitivas e reconhecendo as desigualdades estruturais que ainda permeiam a educação brasileira. Em vez de utilizar os resultados das avaliações apenas para classificar e punir as escolas, é necessário que se busque uma leitura contextualizada dos dados, que leve em consideração os desafios específicos de cada território e as limitações enfrentadas pelas redes de ensino.

A utilização estratégica das avaliações externas, com uma abordagem crítica e fundamentada, possibilita que os gestores educacionais identifiquem com maior clareza os desafios enfrentados pelas redes de ensino e implementem ações corretivas mais assertivas. Quando as avaliações são usadas de forma consciente e integrada a um conjunto mais amplo de ações pedagógicas e políticas públicas, elas podem servir como instrumentos poderosos para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, as avaliações fornecem dados valiosos para a formulação de políticas públicas mais equitativas, contribuindo para uma alocação mais justa e eficiente dos recursos educacionais e para o aprimoramento da formação dos profissionais da educação.

No contexto específico do município de São Paulo, a Prova São Paulo tem se destacado como uma iniciativa inovadora no cenário das avaliações externas. Criada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), a Prova São Paulo foi projetada para não apenas medir o desempenho dos estudantes, mas também para subsidiar ações pedagógicas que estejam diretamente alinhadas ao Currículo da Cidade. Essa avaliação se distingue das demais por seu caráter diagnóstico e formativo, uma vez que os resultados são devolvidos às escolas com orientações pedagógicas claras, que favorecem a elaboração de planos de ação pedagógicos adaptados às especificidades de cada unidade escolar e território.

O modelo da Prova São Paulo rompe com a lógica tradicional das avaliações externas, que frequentemente se limitam a produ-

zir rankings e índices de desempenho, sem considerar a realidade local das escolas. Em vez disso, a avaliação busca promover uma intervenção mais focada e contextualizada, com base nas particularidades de cada escola, o que garante que as ações pedagógicas sejam mais eficazes e ajustadas à realidade de cada comunidade escolar. Essa abordagem permite que as escolas se apropriem dos dados gerados pelas avaliações e utilizem essas informações para realizar um planejamento mais assertivo, orientado para a superação das dificuldades identificadas. A Prova São Paulo também se destaca pela sua capacidade de fortalecer a gestão pedagógica, ao proporcionar uma análise mais detalhada do desempenho dos alunos em áreas específicas, como Língua Portuguesa e Matemática, duas disciplinas fundamentais para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes.

Contudo, é fundamental reconhecer que as avaliações externas, por si mesmas, não são capazes de garantir a melhoria da qualidade do ensino. Elas devem ser inseridas em um projeto educacional mais amplo, que contemple o fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores, a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, o investimento na valorização dos profissionais da educação e o comprometimento com a construção de uma gestão escolar democrática e participativa. A avaliação é apenas uma das etapas de um ciclo contínuo que envolve diagnosticar, planejar, intervir e reavaliar. Ou seja, as avaliações externas devem ser vistas como instrumentos pedagógicos que precisam ser integrados a um processo mais amplo de melhoria da qualidade da educação.

Além disso, é necessário refletir sobre os significados que têm sido atribuídos a essas avaliações e os efeitos que elas produzem nas práticas escolares. Em vez de tratar a avaliação como um fim em si mesma, é preciso encará-la como um instrumento pedagógico e político, capaz de contribuir para a construção de uma educação pública de qualidade social, voltada para a aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção. As avaliações externas devem ser encaradas não apenas como uma ferramenta de mensuração do desempenho, mas também como um recurso para promover uma educação mais justa e inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua origem social ou geográfica.

Essa mudança de perspectiva é crucial para que as avaliações externas possam cumprir seu verdadeiro papel na educação brasileira. Quando utilizadas de forma responsável e crítica, essas avaliações podem se tornar um poderoso mecanismo para a melhoria da qualidade do ensino, pois fornecem informações precisas sobre as áreas que necessitam de maior atenção, permitem a identificação de boas práticas pedagógicas e ajudam a promover uma educação mais equitativa. No entanto, é fundamental que elas sejam vistas como parte de um processo contínuo de reflexão e aprimoramento das práticas escolares, que envolva todos os atores educacionais — desde os gestores até os próprios estudantes — na construção de um sistema educacional mais justo, inclusivo e de qualidade.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL

A introdução das avaliações externas em larga escala no Brasil reflete não apenas um avanço técnico no campo da mensuração educacional, mas também um desdobramento de um processo político mais amplo: a redemocratização do país, intensificada a partir da década de 1990. Esse período foi marcado por uma série de esforços para superar o legado de negligência com a educação pública herdado do regime militar, cujo modelo centralizador e excludente havia aprofundado as desigualdades sociais e educacionais. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito social fundamental, impondo ao Estado o dever de garantir sua oferta com qualidade, equidade e universalidade. Nesse cenário, as avaliações externas emergiram como instrumentos essenciais para assegurar maior transparência, participação social e efetividade das políticas públicas educacionais.

Antes desse período, o sistema educacional brasileiro enfrentava sérios entraves: além da escassez de dados confiáveis sobre a qualidade do ensino, havia forte concentra-

ção de investimentos nas regiões mais ricas e privilegiadas, ausência de mecanismos sistemáticos de acompanhamento do desempenho estudantil e altos índices de evasão e reprovação. A ausência de diagnósticos precisos impedia o planejamento de ações eficientes e dificultava o controle social sobre a execução das políticas públicas. A partir da década de 1990, o país inicia um processo de reorganização do sistema educacional, buscando superar essas lacunas por meio de novas ferramentas de gestão, entre as quais se destacam as avaliações externas em larga escala.

O primeiro grande marco dessa transformação foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Inicialmente aplicado a uma amostra representativa de escolas públicas, o SAEB visava produzir dados estatísticos sobre o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, oferecendo uma base empírica para subsidiar o planejamento educacional. Ao oferecer um retrato mais preciso da qualidade do ensino no país, o SAEB representou uma ruptura com o modelo anterior, baseado em informações fragmentadas ou meramente quantitativas, como taxas de matrícula e conclusão. Com isso, tornou-se um pilar das políticas de avaliação educacional no Brasil.

Ao longo dos anos, o SAEB foi ampliado e diversificado. Em 2005, foi criada a Prova Brasil, com o objetivo de avaliar os alunos do ensino fundamental em níveis mais abrangentes, especialmente os das escolas públicas urbanas, a partir de testes censitários. A Prova Brasil permitiu análises mais comparativas e detalhadas entre redes, escolas e regiões, oferecendo subsídios valiosos para a identificação de desigualdades educacionais e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Esse novo modelo de avaliação contribuiu para o fortalecimento da cultura de monitoramento e accountability no setor público, ao tornar os resultados mais visíveis para gestores, educadores e a sociedade civil.

O lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, foi outro passo decisivo. O IDEB inovou ao combinar o desempenho dos alunos nas avaliações externas com a taxa de aprovação, construindo um indicador sintético da qualidade do ensino. Sua criação possibilitou não apenas o acompanhamento longitudinal da evolução educacional, mas também o estabelecimento de metas de melhoria para cada escola, rede e ente federativo. Além de seu valor técnico, o IDEB teve forte impacto político, pois introduziu parâmetros objetivos que passaram a orientar a alocação de recursos, o planejamento das redes de ensino e o acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Ele também intensificou o envolvimento da sociedade na cobrança por resultados e na defesa de uma educação pública de melhor qualidade.

Paralelamente aos avanços em âmbito federal, diversos estados brasileiros passaram a implementar seus próprios sistemas de avaliação. O pioneirismo do Estado de São Paulo se destacou com a criação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), em 1996. Inspirado nos princípios do SAEB, o SARESP buscou adaptar a avaliação às especificidades regionais, promovendo diagnósticos mais precisos das necessidades locais. Ao oferecer dados desagregados por escola e por série, o sistema passou a ser uma ferramenta essencial de gestão para os dirigentes educacionais, além de fornecer indicadores que auxiliam o planejamento pedagógico nas escolas.

A criação de sistemas estaduais e municipais de avaliação, como o SARESP, também fortaleceu o princípio do regime de colaboração entre os entes federativos, previsto na Constituição de 1988. Com isso, a avaliação educacional no Brasil deixou de ser uma atribuição exclusivamente federal e passou a ser compartilhada, promovendo uma maior descentralização e autonomia das redes subnacionais. Essa multiplicidade de sistemas, embora traga desafios quanto à padronização e comparabilidade dos dados, enriquece o panorama educacional ao possibilitar uma abordagem mais contextualizada e responsiva às demandas locais.

As avaliações externas em larga escala, portanto, consolidaram-se como instrumentos indispensáveis para a gestão e o aprimoramento da educação pública no Brasil. Elas

proporcionam um diagnóstico robusto das condições de ensino e aprendizagem, evidenciam desigualdades estruturais, incentivam a adoção de políticas públicas baseadas em evidências e ampliam a accountability dos gestores. No entanto, é fundamental ressaltar que essas avaliações não devem ser tratadas como fim em si mesmas, tampouco como instrumentos punitivos. Seu real potencial está em serem utilizadas como ferramentas de orientação pedagógica, planejamento escolar e formação docente, contribuindo para o fortalecimento do processo educativo como um todo.

Dessa forma, a história das avaliações externas no Brasil está diretamente ligada à luta pela efetivação do direito à educação de qualidade, conforme previsto na Constituição Federal e nas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mais do que um instrumento técnico, elas representam um avanço civilizatório na construção de um sistema educacional mais democrático, transparente e comprometido com a equidade. Para que cumpram plenamente seu papel, é necessário garantir sua articulação com outras políticas educacionais estruturantes, como a valorização dos profissionais da educação, o fortalecimento da gestão escolar e a ampliação das condições de aprendizagem nas escolas. Assim, as avaliações externas podem contribuir, de forma efetiva, para a construção de um projeto educacional mais justo, inclusivo e transformador.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS COMO INSTRUMENTOS DE GESTÃO E POLÍTICA PÚBLICA

É fundamental compreender que as avaliações externas não devem ser vistas apenas como instrumentos técnicos voltados para a mensuração do desempenho dos alunos, mas como componentes centrais de um projeto político-pedagógico mais amplo, com o objetivo de promover a melhoria contínua da educação. Sua implementação no Brasil, por meio de sistemas como o SAEB, a Prova Brasil e o SARESP, reflete uma estratégia de gestão educacional que se baseia em dados empíricos, buscando garantir o direito à educação de qualidade e fornecer um diagnóstico preciso sobre as defasagens no ensino. Esses sistemas de avaliação têm um papel crucial na formulação de políticas públicas, pois geram informações valiosas que subsidiam a tomada de decisões mais assertivas e a alocação eficiente de recursos.

O uso de avaliações externas em larga escala no Brasil é parte de um movimento mais amplo para aprimorar o sistema educacional e garantir a equidade no acesso à educação de qualidade. No entanto, como argumenta Bonamino (2011), é preciso entender que o uso dos dados gerados por essas avaliações vai além da simples mensuração de resultados; trata-se de uma ferramenta para fortalecer a cultura de responsabilização no sistema educacional. O objetivo da responsabilização não é punir, mas incentivar escolas, professores e gestores a adotar práticas pedagógicas mais eficazes, baseadas em evidências. Essa abordagem pode levar à melhoria do ensino, pois permite identificar pontos fortes e fracos, criando uma base sólida para ações corretivas e melhorias contínuas.

Contudo, é preciso ter cuidado para que a responsabilização não se traduza apenas em uma cobrança superficial de resultados, sem considerar o contexto e as condições específicas de cada escola. O risco da “cultura do resultado” é que ela possa desvirtuar o propósito da avaliação, transformando-a em uma medida punitiva e comparativa. A prática do "teaching to the test" – ou ensino voltado apenas para os conteúdos avaliados – é um exemplo claro de como a pressão para obter bons resultados pode prejudicar o desenvolvimento integral dos estudantes, limitando suas aprendizagens a aspectos estreitos do currículo e negligenciando competências e habilidades mais amplas, que são igualmente importantes para a formação de cidadãos críticos e preparados para a vida.

Por isso, é essencial que as avaliações externas sejam sempre acompanhadas de ações pedagógicas concretas, que transformem os dados em estratégias de ensino eficazes. O planejamento educacional, fundamentado nos resultados dessas avaliações, deve adotar uma abordagem formativa, que envolva a reflexão crítica sobre os dados e as práticas pedagógicas. A análise dos resultados deve considerar as especificidades de cada escola e de cada região, reconhecendo que as realidades locais podem influenciar signi-

ficativamente os resultados obtidos. Dessa forma, as avaliações se tornam uma ferramenta de diagnóstico e orientação, que, ao invés de impor metas rígidas e uniformes, propõem soluções adaptadas às necessidades de cada contexto educacional.

Além disso, a integração das avaliações externas com políticas de formação docente é imprescindível. O investimento na qualificação contínua dos professores, por meio de programas de formação inicial e continuada, é uma das principais formas de garantir que os dados gerados pelas avaliações sejam utilizados para melhorar a prática pedagógica nas escolas. É preciso fornecer aos docentes as condições necessárias para que possam interpretar os resultados das avaliações e aplicá-los de maneira construtiva no cotidiano escolar, promovendo mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem. A disponibilização de recursos pedagógicos adequados, como materiais de apoio, tecnologias educacionais e práticas inovadoras, também é fundamental para que as escolas possam responder de maneira efetiva aos desafios apontados pelas avaliações externas.

Em resumo, as avaliações externas no Brasil têm o potencial de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade educacional, mas seu sucesso depende de como são utilizadas dentro de um projeto educacional mais amplo. Elas não podem ser vistas como soluções isoladas, mas sim como um dos instrumentos de um processo contínuo de melhoria da educação, que envolve não apenas a mensuração de resultados, mas também a implementação de ações concretas que considerem o contexto das escolas, o fortalecimento da formação docente e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados. Dessa forma, as avaliações externas se tornam não apenas um mecanismo de controle, mas uma ferramenta estratégica para a transformação do ensino no Brasil.

A EXPERIÊNCIA DA PROVA SÃO PAULO: UM ESTUDO DE CASO

Um exemplo emblemático e recente de como as avaliações externas podem ser aplicadas de forma estratégica, pedagógica e contextualizada é a Prova São Paulo, implementada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) em 2021. Essa iniciativa surgiu em um momento particularmente desafiador para a educação pública: o período pós-pandêmico, marcado pelas profundas perdas de aprendizagem causadas pelo ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia de Covid-19. Ao reconhecer que a crise sanitária havia aprofundado as desigualdades educacionais e comprometido o desenvolvimento de competências básicas entre os estudantes, a SME-SP optou por construir uma avaliação própria, com foco diagnóstico e articulada às especificidades locais da maior rede municipal de ensino do país.

A Prova São Paulo foi idealizada não como um instrumento de medição padronizada destinado à comparação entre escolas ou redes, mas sim como uma ferramenta diagnóstica voltada à compreensão das reais necessidades dos alunos. Seu escopo abrange os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, aplicando-se aos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Entretanto, o que a diferencia de outras avaliações em larga escala é o seu alinhamento intencional ao Currículo da Cidade, documento oficial da rede paulistana que busca valorizar a diversidade social, cultural e linguística dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Ao respeitar as diretrizes curriculares locais, a Prova São Paulo rompe com o modelo tradicional de avaliações exógenas e generalizantes. A aplicação da prova é acompanhada de um processo sistemático de análise pedagógica dos resultados, o que permite a elaboração de estratégias específicas para cada escola, considerando seu contexto, desafios e potencialidades. Nesse sentido, a avaliação passa a cumprir sua função formativa e propositiva, orientando ações concretas de intervenção pedagógica.

A utilização dos dados gerados pela Prova São Paulo ocorre de forma integrada e articulada à gestão escolar. A partir dos resultados, cada Unidade Educacional desenvolve um Plano de Ação (PAU), com metas e estratégias específicas para superar as defasagens identificadas. Esses planos são elaborados coletivamente por gestores, co-

ordenadores pedagógicos e professores, o que reforça o princípio da gestão democrática e a corresponsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem. As informações da avaliação subsidiam, ainda, a reorganização do tempo pedagógico, a oferta de reforço escolar, o desenvolvimento de materiais didáticos específicos e a criação de novas oportunidades formativas para os docentes.
Outro aspecto de destaque da Prova São Paulo é a sua abordagem não punitiva. Ao contrário de sistemas que utilizam avaliações para ranquear escolas, aplicar sanções ou estimular competição entre unidades, a avaliação municipal paulistana propõe uma lógica de apoio e melhoria contínua. Trata-se de um modelo que valoriza o trabalho docente e reconhece a complexidade do processo educativo, promovendo uma cultura de acompanhamento e aprimoramento constante, baseada em evidências e no compromisso com a equidade.
A formação continuada de professores tem sido uma das principais estratégias mobilizadas a partir dos resultados da Prova São Paulo. A SME-SP tem promovido cursos e oficinas voltados à análise pedagógica dos dados e ao planejamento de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos alunos. Essa articulação entre avaliação e formação docente é um dos pilares do modelo paulistano, pois reconhece que são os professores os principais agentes da transformação educacional e que sua qualificação contínua é fundamental para promover a aprendizagem com qualidade.
Além disso, o modelo de avaliação adotado por São Paulo reafirma o papel das escolas como espaços de reflexão crítica, autonomia pedagógica e engajamento com a realidade local. Ao utilizar os resultados da avaliação para informar práticas escolares concretas, a Prova São Paulo transforma-se em um instrumento potente de gestão pedagógica, contribuindo para o fortalecimento da cultura de dados e da tomada de decisão baseada em evidências.
Assim, a experiência da Prova São Paulo evidencia que é possível construir um modelo de avaliação externa que vá além da simples mensuração de resultados. Trata-se de um exemplo inspirador de como as avaliações podem ser utilizadas como ferramentas de transformação pedagógica, desde que estejam integradas a uma política educacional comprometida com a justiça social, a valorização dos profissionais da educação e o respeito à diversidade dos estudantes.
Portanto, a Prova São Paulo não deve ser compreendida apenas como uma resposta emergencial à pandemia, mas como um marco na construção de um modelo de avaliação educacional mais sensível às realidades locais, mais próximo das escolas e mais eficiente na produção de mudanças concretas na aprendizagem. Seu êxito reside na articulação entre diagnóstico e ação, entre política pública e prática pedagógica, consolidando-se como uma referência de avaliação a serviço da equidade e da qualidade na educação pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das avaliações externas no Brasil evidencia sua relevância estratégica na formulação de políticas educacionais voltadas à melhoria do ensino. Desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nos anos 1990 até iniciativas estaduais e municipais como o SARESP e a Prova São Paulo, essas avaliações tornaram-se importantes ferramentas de diagnóstico da aprendizagem e de orientação pedagógica.
Elas possibilitam que gestores públicos, em todas as esferas, tomem decisões fundamentadas, identificando desigualdades e áreas prioritárias para intervenção. Com isso, é possível desenvolver políticas educacionais mais eficazes e promover a distribuição mais equitativa de recursos. No entanto, é essencial compreender que tais instrumentos não são soluções definitivas: devem ser acompanhados de ações articuladas, como valorização docente, melhorias estruturais nas escolas, formação continuada e estratégias pedagógicas mais inclusivas.
A eficácia das avaliações externas depende da forma como os dados são utilizados. A simples mensuração do desempenho não basta — é necessário que os resultados impulsionem mudanças concretas na prática escolar. A integração entre avaliação e ação pedagógica exige um ciclo contínuo de análise, reflexão e ajustes. A transformação educacional requer uso consciente e pedagógico dos dados gerados, priorizando inter-

venções que respondam às reais necessidades dos estudantes.

A Prova São Paulo é um exemplo positivo. Criada pela Secretaria Municipal de Educação, visa diagnosticar defasagens de aprendizagem agravadas pela pandemia, com base no "Currículo da Cidade". Sua abordagem não é punitiva, mas orientada ao planejamento pedagógico, à formação de professores e à reestruturação do tempo escolar. Essa perspectiva, centrada no uso pedagógico das informações, promove intervenções mais ajustadas à realidade de cada escola.

Outro fator essencial é a valorização dos profissionais da educação. Avaliar sem garantir formação adequada, suporte pedagógico e condições dignas de trabalho reduz o impacto dessas iniciativas. A formação continuada, orientada pelos dados das avaliações, contribui para uma prática docente mais qualificada e sensível à diversidade das salas de aula.

Para que cumpram plenamente seu papel, as avaliações externas devem integrar uma visão transformadora de educação. Devem ser mais do que instrumentos de controle; precisam ser pontos de partida para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e ações pedagógicas estruturadas. Quando bem utilizadas, tornam-se motores de uma educação mais justa, democrática e de qualidade.

A experiência da Prova São Paulo comprova que avaliações integradas a estratégias pedagógicas podem promover justiça educacional e desenvolvimento integral dos estudantes. Esse modelo precisa ser expandido, respeitando as especificidades locais e incentivando práticas mais inclusivas. Assim, as avaliações externas deixarão de ser apenas diagnósticas e se tornarão ferramentas de transformação, contribuindo efetivamente para garantir o direito à educação com qualidade a todos.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia C. Avaliação da educação básica: limites e possibilidades. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 47, p. 251-262, 2011.

FREITAS, Luiz C. de. Avaliação e controle na educação brasileira: entre as provas e a política. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 15-32, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep. Acesso em: abr. 2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Relatório de Resultados da Prova São Paulo – 2022. São Paulo: SME, 2023. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/sme. Acesso em: abr. 2025.

SOUZA, Sandra R. de. A avaliação externa como instrumento de gestão pedagógica: possibilidades e desafios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 676-693, 2018.

RESUMO:
O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é o distúrbio neurobiológico mais comum da infância, mas também afeta adolescentes e adultos. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). O número de alunos com TDAH nas escolas é crescente a cada ano, aumentando assim a necessidade de o professor estar preparado para trabalhar com esses alunos. Os professores têm condição privilegiada de observação do comportamento das crianças, por passarem muito tempo com elas e suas queixas também são relacionadas ao déficit de aprendizagem. Crianças com TDAH geralmente apresentam baixo rendimento escolar. A criança mostra uma variedade de comportamentos impulsivos e hiperativos. Um professor atento e dedicado a seus alunos pode dispor de estratégias que desenvolvam o aprendizado de forma efetiva. Uma vez diagnosticado, o professor tem condições de ajudar o aluno com TDAH, com isso, sem prejudicar a turma. Por meio de algumas estratégias, ele pode facilitar o cotidiano dessa criança na escola. No momento que as escolas assumem a responsabilidade de receber esses alunos considerados "especiais" é necessário que se adaptem a eles, e tornem o ambiente facilitador para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. É importante o trabalho em conjunto, professores de sala de aula, pais do aluno com TDAH e a direção da escola devem se unir para aprimorar o acompanhamento do aluno e criar estratégias de ensino-aprendizagem. Pressupomos que no momento em que ocorre esta união fica mais fácil acompanhar o desenvolvimento do aluno com TDAH, suas necessidades, suas dificuldades e até mesmo suas vitórias, dessa forma tornando o trabalho do professor mais simples e com melhores resultados.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Escola; TDAH.

ABSTRACT:
Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is the most common neurobiological disorder in childhood, but it also affects adolescents and adults. It is characterized by symptoms of inattention, restlessness, and impulsivity. It is sometimes called ADD (Attention Deficit Disorder). The number of students with ADHD in schools is increasing every year, thus increasing the need for teachers to be prepared to work with these students. Teachers have a privileged position to observe children's behavior, as they spend a lot of time with them and their complaints are also related to learning deficits. Children with ADHD usually have poor academic performance. The child displays a variety of impulsive and hyperactive behaviors. An attentive and dedicated teacher can have strategies that develop learning effectively. Once diagnosed, the teacher is able to help the student with ADHD, without harming the class. Through some strategies, the teacher can make the child's daily life at school easier. When schools take on the responsibility of receiving these students considered "special," they need to adapt to them and make the environment easier for the teaching-learning process of these students. It is important to work together; classroom teachers, parents of students with ADHD, and school management must come together to improve student monitoring and create teaching-learning strategies. We assume that when this union occurs, it becomes easier to monitor the development of students with ADHD, their needs, their difficulties, and even their victories, thus making the teacher's job simpler and with better results.

KEYWORDS: Inclusion; School; ADHD.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2016) o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno que influi no comportamento tais como: desatento, hiperativo/impulsivo e/ou apresentam estes de forma combinada. Segundo dados da ABDA

(2016) um dos fatores que o influenciam é a hereditariedade, uma vez que a probabilidade de uma criança apresentá-lo é maior quando se tem algum membro da família que tem o mesmo. É um transtorno que vem sendo cada vez mais frequente em sala de aula.

Segundo Mattos (2013) o tratamento é interdisciplinar, pois envolve vários profissionais que trabalham em equipe, sendo indispensável o diálogo entre ambos juntamente com os pais. Além de toda esta equipe envolvida neste processo, o uso de medicamentos (estimulantes) é comum, apesar de muitos pais resistirem, pois o resultado é rápido e eficaz, trazendo benefícios para a vida acadêmica e social do aluno.

A mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDAH contribui para o desenvolvimento da criança, uma vez que, segundo Fortunato (2011, p.9 apudASSIS, 2014. p. 8) "Para se obter resultados satisfatórios é indissociável o saber teórico com as práticas pedagógicas do educador, instigando seu aluno a pensar e buscar, respeitando seu tempo para construção de seus conhecimentos."

O presente estudo justifica-se a partir de algumas características tais como: inquietação, falta de atenção, mau comportamento, pouca concentração, dificuldade de aprendizagem. Todas estas, dentre outras, podem ser sintomas de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que vêm sendo observados pelos professores já na Educação Infantil. Apesar de não serem tão percebidos estes comportamentos nesta fase, muitos educadores têm levantado algumas suspeitas desse transtorno desde cedo em seus alunos.

A relevância deste tema se deve à presença deste Transtorno que, segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) o TDAH vem prevalecendo de 3% a 5% nas crianças em idade escolar, sendo mais comum em meninos, isso faz com que as características para tal vêm surgindo cada vez mais nas salas de aulas. O que para os pais é apenas "muita energia" ou "ele vive no mundo da lua", para o professor é sinal de TDAH, a ser diagnosticado por um médico especialista (neurologista, psiquiatra ou neuropediatra). É essencial a compreensão dos pais para que seus filhos possam ter um acompanhamento adequado e um desenvolvimento melhor em sua vida escolar.

Muitas vezes, a resistência dos pais em levarem seu filho a um médico ou profissional, não atrapalha o aluno somente em sua vida escolar, mas também em seu meio social, pois a criança pode ser excluída ou até rotulada pelo seu comportamento.

O QUE É TDHA?

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

QUAIS SÃO OS SINTOMAS DE TDAH?

O TDAH na infância em geral se associa a dificuldades na escola e no relacionamento com demais crianças, pais e professores. As crianças são tidas como "avoadas", "vivendo no mundo da lua" e geralmente "estabanadas" e com "bicho carpinteiro" ou "ligados por um motor" (isto é, não param quietas por muito tempo).

Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas todos são desatentos. Crianças e adolescentes com TDAH podem apresentar mais problemas de comportamento, como por exemplo, dificuldades com regras e limites.

Em adultos, ocorrem problemas de desatenção para coisas do cotidiano e do trabalho, bem como com a memória (são muito esquecidos). São inquietos (parece que só relaxam dormindo), vivem mudando de uma coisa para outra e também são impulsivos ("colocam os carros na frente dos bois"). Eles têm dificuldade em avaliar seu próprio comportamento e quanto isto afeta os demais à sua volta. São frequentemente considerados "egoístas". Eles têm uma grande frequência de outros problemas associados, tais como o uso de drogas e álcool, ansiedade e depressão.

QUAIS SÃO AS CAUSAS DO TDAH?

Já existem inúmeros estudos em todo o mundo – inclusive no Brasil – demonstrando que a prevalência do TDAH é semelhante em diferentes regiões, o que indica que o transtorno não é secundário a fatores culturais (as práticas de determinada sociedade, etc.), o modo como os pais educam os filhos ou resultado de conflitos psicológicos.

Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios). Existem causas que foram investigadas para estas alterações nos neurotransmissores da região frontal e suas conexões.

Os genes parecem ser responsáveis não pelo transtorno em si, mas por uma predisposição ao TDAH. A participação de genes foi suspeitada, inicialmente, a partir de observações de que nas famílias de portadores de TDAH a presença de parentes também afetados com TDAH era mais frequentes do que nas famílias que não tinham crianças com TDAH. A prevalência da doença entre os parentes das crianças afetadas é cerca de 2 a 10 vezes mais do que na população em geral (isto é chamado de recorrência familial).

Porém, como em qualquer transtorno do comportamento, a maior ocorrência dentro da família pode ser devido a influências ambientais, como se a criança aprendesse a se comportar de um modo "desatento" ou "hiperativo" simplesmente por ver seus pais se comportando desta maneira, o que excluiria o papel de genes. Foi preciso, então, comprovar que a recorrência familial era de fato devida a uma predisposição genética, e não somente ao ambiente. Outros tipos de estudos genéticos foram fundamentais para se ter certeza da participação de genes: os estudos com gêmeos e com adotados. Nos estudos com adotados comparam-se pais biológicos e pais adotivos de crianças afetadas, verificando se há diferença na presença do TDAH entre os dois grupos de pais. Eles mostraram que os pais biológicos têm 3 vezes mais TDAH que os pais adotivos.

Os estudos com gêmeos comparam gêmeos univitelinos e gêmeos fraternos (bivitelinos), quanto a diferentes aspectos do TDAH (presença ou não, tipo, gravidade etc...). Sabendo-se que os gêmeos univitelinos têm 100% de semelhança genética, ao contrário dos fraternos (50% de semelhança genética), se os univitelinos se parecem mais nos sintomas de TDAH do que os fraternos, a única explicação é a participação de componentes genéticos (os pais são iguais, o ambiente é o mesmo, a dieta, etc.). Quanto mais parecidos, ou seja, quanto mais concordam em relação àquelas características, maior é a influência genética para a doença. Realmente, os estudos de gêmeos com TDAH mostraram que os univitelinos são muito mais parecidos (também se diz "concordantes") do que os fraternos, chegando a ter 70% de concordância, o que evidencia uma importante participação de genes na origem do TDAH.

A partir dos dados destes estudos, o próximo passo na pesquisa genética do TDAH foi começar a procurar que genes poderiam ser estes. É importante salientar que no TDAH, como na maioria dos transtornos do comportamento, em geral multifatoriais, nunca devemos falar em determinação genética, mas sim em predisposição ou influência genética. O que acontece nestes transtornos é que a predisposição genética envolve vários genes, e não um único gene (como é a regra para várias de nossas características físicas, também). Provavelmente não existe, ou não se acredita que exista, um único "gene do TDAH". Além disto, genes podem ter diferentes níveis de atividade, alguns podem estar agindo em alguns pacientes de um modo diferente que em outros; eles interagem entre si, somando-se ainda as influências ambientais. Também existe maior incidência de depressão, transtorno bipolar (antigamente denominado Psicose ManíacoDepressiva) e abuso de álcool e drogas nos familiares de

portadores de TDAH.
Tem-se observado que a nicotina e o álcool quando ingeridos durante a gravidez podem causar alterações em algumas partes do cérebro do bebê, incluindo-se aí a região frontal orbital. Pesquisas indicam que mães alcoolistas têm mais chance de terem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção. É importante lembrar que muitos destes estudos somente nos mostram uma associação entre estes fatores, mas não mostram uma relação de causa e efeito.
Alguns estudos mostram que mulheres que tiveram problemas no parto que acabaram causando sofrimento fetal tinham mais chance de terem filhos com TDAH. A relação de causa não é clara. Talvez mães com TDAH sejam mais descuidadas e assim possam estar mais predispostas a problemas na gravidez e no parto. Ou seja, a carga genética que ela própria tem (e que passa ao filho) é que estaria influenciando a maior presença de problemas no parto.
Crianças pequenas que sofreram intoxicação por chumbo podem apresentar sintomas semelhantes aos do TDAH. Entretanto, não há nenhuma necessidade de se realizar qualquer exame de sangue para medir o chumbo numa criança com TDAH, já que isto é raro e pode ser facilmente identificado pela história clínica.
Algumas teorias sugeriam que problemas familiares (alto grau de discórdia conjugal, baixa instrução da mãe, famílias com apenas um dos pais, funcionamento familiar caótico e famílias com nível socioeconômico mais baixo) poderiam ser a causa do TDAH nas crianças. Estudos recentes têm refutado esta ideia. As dificuldades familiares podem ser mais consequência do que causa do TDAH (na criança e mesmo nos pais).

CRITÉRIOS PARA DIAGNÓSTICO

O diagnóstico do TDAH requer a identificação de comportamentos específicos, presentes em mais de um contexto, como na escola, em casa ou em ambientes sociais. Além disso, estes comportamentos devem acarretar um comprometimento clinicamente importante do funcionamento social, acadêmico ou ocupacional (APA, 2002).
Cerca de 80% dos indivíduos com diagnóstico de TDAH apresentam sintomas tanto de desatenção quanto de hiperatividade e impulsividade (Rappley, 2005). Entretanto, para alguns há um predomínio de um sintoma em relação ao outro, e o subtipo apropriado deve ser indicado quando o diagnóstico é realizado, com base no padrão sintomático predominante nos últimos seis meses. No Tipo Combinado estão presentes tanto critérios de desatenção quanto de hiperatividade e impulsividade. No Tipo Predominantemente Desatento, estão presentes principalmente critérios de desatenção e no Tipo Predominantemente Hiperativo principalmente critérios de hiperatividade (APA, 2002; Rappley, 2005).
Ao realizar um diagnóstico de TDAH é importante diferenciar os sintomas do transtorno "de comportamentos próprios da idade em crianças ativas, tais como, correrias e barulho excessivo" (APA, 2002, p.117).
Embora um diagnóstico de TDAH possa ser feito como diagnóstico adicional para crianças com retardo mental, isto é possível apenas quando os sintomas são excessivos para a idade mental da criança. Além disso, é preciso diferenciar o TDAH de comportamentos apresentados por crianças provenientes de ambientes altamente desorganizados, das que apresentam comportamento opositivo, daquelas com transtorno de movimento estereotipado e com outros transtornos mentais, como transtornos do humor e de ansiedade.

PREVALÊNCIA

Estudos sobre prevalência do TDAH têm sido realizados em diversos países. Embora haja certas divergências entre os resultados encontrados em alguns estudos, estas parecem refletir diferenças metodológicas, como os critérios utilizados para diagnóstico. Estudos nacionais e internacionais que utilizam os critérios do DSM-IV relatam prevalência de 3 a 7% em crianças em idade escolar, com maior frequência para o sexo masculino. A proporção entre os sexos varia de 2:1 em estudos populacionais, chegando a 9:1 em estudos clínicos (APA, 2002; Rhode & Halpern, 2004; Rhode e cols., 1999; Rhode e cols., 2001; Faraone e cols., 2003; Golfeto & Barbosa, 2003; Gaião, 2001).

EVOLUÇÃO E IMPACTO DO TDAH

Como o TDAH é um problema crônico, pode ter um impacto significativo ao longo da vida, atingindo o desempenho acadêmico e as relações sociais e familiares.
Diversos estudos têm sido realizados sobre a evolução do transtorno ao longo da vida. Durante algum tempo, acreditou-se que os sintomas desapareciam com a idade. Entretanto, existem evidências indicando que 30 a 60% dos indivíduos continuam a apresentar sintomas significativos na vida adulta (Harpin, 2005; Fowler, 1992; Weis & Hechtman, 1993; McGough & Barkley, 2004). Assim, é importante considerar não apenas o impacto do transtorno na vida acadêmica, mas sobre o funcionamento e bem-estar ao longo da vida para a criança, adolescente ou adulto com TDAH e sua família.
Algumas crianças parecem apresentar um temperamento "difícil" desde o início. Sua identificação como "diferente" dos colegas da mesma faixa etária ocorre habitualmente a partir dos três ou quatro anos de idade, embora vários anos possam se passar até que esta seja levada para uma avaliação profissional (Barkley, 1998).
Estudos indicam alto nível de estresse para os pais no acompanhamento de crianças na faixa dos três aos seis anos de idade. Parece diminuir posteriormente, mas é sempre maior quando comparado ao de pais de crianças controle. Além disso, o estresse daqueles pais é ainda maior quando existe presença de comorbidade com transtorno desafiador de oposição (Barkley, 1998).
O TDAH pode dificultar os relacionamentos afetivos e sociais, e a impulsividade gerar rejeições entre colegas de escola e professores. Para Harpin (2005), características negativas podem estar associadas aos diferentes estágios de desenvolvimento. São acumuladas, podendo levar a sérios comprometimentos futuros: baixa autoestima até os sete anos, problemas de comportamento, atraso na aquisição do repertório acadêmico e déficit em habilidades sociais até os 11 anos. Dos 13 anos até a idade adulta, comportamento desafiador e opositivo, comportamento criminoso, expulsão da escola, abuso de substâncias, baixa motivação e dificuldades de aprendizagem.
É importante ressaltar que estas crianças são frequentes punidas, fato que acarreta agressividade e frustração, comprometendo ainda mais seu comportamento. Os pais e/ou cuidadores, por sua vez, sentem-se desgastados pela necessidade de monitorar frequentemente a criança ou adolescente com TDAH; fator que pode acarretar discussões familiares, acusações, agressões e ressentimentos (Mattos, 2001).
Estudos realizados com pais destas crianças indicam que estes sentem maior insatisfação com seus papéis parentais. As mães têm vulnerabilidade aumentada para depressão e há maior consumo familiar de álcool em função do estresse (Faraone e cols., 1995; Podolski & Nigg, 2001).

A INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TDAH NO AMBIENTE ESCOLAR

A presença e a participação da família na escola são sempre importantes para todos os alunos, independentemente de ter ou não alguma dificuldade de aprendizagem. No caso dos alunos que apresentam os sintomas do TDAH, é essencial para o bom desenvolvimento da criança que escola e família estabeleçam um trabalho baseado na cooperação e no diálogo. Familiares e professores devem trabalhar juntos, colaborando um com o outro em prol do pleno aprendizado do aluno. Ao conversar com os pais a respeito das dificuldades de seu filho, o professor deve tomar muito cuidado para não os assustar e não se precipitar dando diagnósticos, pois estes só podem ser feitos por especialistas e após uma análise criteriosa de diversos elementos. Alguns pais se assustam ao ouvir do professor que ele precisa levar seu filho a um profissional especializado. Portanto, o professor nesse momento deve estar seguro do que está falando e demonstrar aos pais que possui entendimento sobre o assunto, esclarecendo algumas dúvidas, que contribuirão para acalmá-los. Nem sempre os pais admitem que o filho seja portador do TDAH. Visando à redução do impacto do transtorno na vida da criança, atitudes simples, como o estabelecimento de uma rotina estável em casa pode ajudar, já que proporciona menor quantidade de estímulos diários. A maioria dos pais, quando surpreendidos pela sugestão de procurarem ajuda profissional, fica amedrontada

e, por vezes, resiste em fazê-lo. (FREITAS et al.,2010, p. 176-177)

O papel dos pais é essencial no desenvolvimento da criança TDAH. Em casa ela deve seguir uma rotina bem organizada e não receber muitos estímulos que os deixarão mais agitados. Devem ter um ambiente tranquilo e calmo para fazer as tarefas, possibilitando melhor concentração. O professor estando preparado e em sintonia com os pais poderá orientá-los sobre como lidar com seus filhos TDAHs.

APRENDIZAGEM PARA TODOS: METODOLOGIAS DE ENSINO QUE PROMOVEM O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS TDAHS

No ambiente escolar estão presentes crianças de diferentes culturas, crenças e costumes. Cada ser é único e carrega consigo suas particularidades que formam o indivíduo. Nas salas de aula temos reunidos uma diversidade de crianças, dentre esses alguns com comportamentos e atitudes diferentes: mais alheios, rebeldes, distraídos ou impulsivos. Ao professor, cabe a tarefa de proporcionar a todos a oportunidade de produzir seu próprio conhecimento, sem deixar ninguém para trás. Mas como alcançar essa meta, tão desafiadora? Presenciamos frequentemente nas salas de aula crianças que não se concentram nas atividades que estão sendo realizadas. Quando o professor está explicando algum conteúdo, basta observar e veremos alunos distraídos com objetos alheios à aula, ou olhando para fora da sala, ou até mesmo para o teto. Então, me pergunto: por que isso acontece? Já ouvimos muitos professores dizendo que este ou aquele aluno não presta atenção porque ele não sabe a matéria, não está entendendo nada. Segundo Freitas et al., (2010) o que acontece é o contrário. Os alunos TDAH não aprendem porque não conseguem prestar atenção. O papel do professor nesses casos é de fundamental importância na vida educacional dessas crianças. Um professor atento e dedicado a seus alunos pode dispor de estratégias que desenvolvam o aprendizado de forma efetiva. Uma vez diagnosticado, o professor tem condições de ajudar o aluno com TDAH sem, com isso, prejudicar a turma. Por meio de algumas estratégias, ele pode facilitar o cotidiano dessa criança na escola. 'Ela deve ser incentivada a aprender da forma consensual, mas também não precisa ser desestimulada a nunca mais tentar formas diferentes de resolver os mesmos problemas. (FREITAS et al., 2010, p. 178).

Os alunos que apresentam os sintomas do TDAH devem preferencialmente sentar-se nas primeiras carteiras da sala, nunca perto da porta ou da janela, para evitar que se distraiam. As atividades se possível não devem ser longas, para que não ultrapassem o tempo de concentração dos alunos. É importante procurar diversificar o método de ensino, deixando uma aula diferente da outra, a fim de motivar os alunos. Estas e também outras estratégias que o professor vai descobrindo no decorrer do seu trabalho podem trazer um ganho significativo para os alunos com TDAH.

O professor deve estar atento aos seus alunos e de forma alguma fazer distinção entre eles, pois as crianças com TDAH tendem a sofrer de baixa autoestima, devido às dificuldades de aprendizagem e também de relacionamento com os colegas, sendo de suma importância fazê-lo acreditar em seu potencial de aprendizado e incentivando-o sempre.

PROFESSOR E TDAH

Na classe, a desatenção predomina (COSTA, 2010). Como existem casos do transtorno sem apresentar predominância na hiperatividade, os problemas de atenção podem se tornar menos visíveis que os problemas de controle de impulsos e atividades.

As meninas podem apresentar-se com mais rendimentos na escola, enquanto os meninos são encaminhados por problemas comportamentais. Tarefas repetitivas e que requerem autoinstrução podem produzir os sinais mais intensos do transtorno (COSTA, 2010).

É de fundamental importância que o professor saiba que o TDAH não afeta somente o comportamento da criança, mas também sua capacidade de aprendizagem. É comum que os professores observem que a criança com TDAH não realiza as atividades da mesma forma que as outras, obtendo menores notas e sendo frequente a repetência de ano. Também podem aparecer dificuldades para fazer contas e com operações básicas

da adição, subtração, multiplicação e divisão. Muitos desses erros estão associados à dificuldade de prestar atenção e reter informações específicas em virtude da dificuldade de manter a atenção e de organizar informações verbais. Também a velocidade para realizar cálculos pode ser lenta. Por serem desatentas e impulsivas, em alguma situação em que manter o autocontrole e os esforços são cruciais para o sucesso, como na escola, pode ser difícil para essas crianças.
Entre 20% a 30% de crianças com TDAH apresentam ao menos um tipo de deficiência na aprendizagem em matemática, leitura ou ortografia (COSTA, 2010). Um diagnóstico precoce é importante para que o professor tenha condições de proporcionar maneiras que facilitem a aprendizagem da criança e assim até ajudar mesmo os que não possuem o transtorno.

ESTRATÉGIAS QUE PODEM AUXILIAR O PROFESSOR

As estratégias utilizadas por um professor serão essenciais para que o aluno consiga se desenvolver positivamente dentro do processo ensino-aprendizagem, e quando as estratégias não funcionam o professor se sente fracassado, angustiado. Não há uma "receita de bolo", as estratégias não estão prontas a priori, elas são um processo que cabe ao professor pesquisar, observar o aluno para ver se dão certo ou não.
Um trabalho voltado para todos os alunos, mas que muito ajudará aqueles que apresentam o transtorno déficit de atenção e hiperatividade. O ponto de partida é a programação na sala de aula, que envolve objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, que devem ser bem definidos. Acredito que auxiliar o grupo e a cada um dentro deste grupo, de maneira equilibrada. Os objetivos devem considerar o grupo, mas não podem negligenciar as necessidades e as possibilidades de cada um. Já os conteúdos não devem estar focados apenas na área cognitiva e sim, abrangendo as áreas afetiva, motora, social e cognitiva. Além de serem conteúdos que tenham significado para o aluno, que haja interesse dos mesmos e que eles possam utilizá-los em sua vida social.

O professor deve ter cuidado de não propor tarefas que o aluno não será capaz de realizar, gerando um sentimento de frustração, assim a avaliação prévia feita pelo docente é importante.
"A avaliação opera com desempenhos provisórios, na medida em que ela subsidia o processo de busca dos resultados os melhores possíveis". "Para um processo avaliativo-construtivo, os desempenhos são sempre provisórios ou processuais, como também se denomina; cada resultado obtido serve de suporte para um passo mais à frente". (LUCKESI, 2005,p.05)

Outra estratégia de auxílio ao aluno TDAH é a organização da sala, que preferencialmente deve ter um número pequeno de alunos. A sala de aula pode ser atrativa, estimulante, porém tomar cuidado com excesso de estímulos é essencial para não propiciar o desvio da atenção. Arrumar a sala de modo que todos participem do processo de ensinoaprendizagem, levando em consideração as necessidades de cada um será importante para todos. Logo, as cadeiras enfileiradas não são apropriadas, pois impossibilitam a comunicação entre o grupo. No caso dos alunos com TDAH, deverão "sentar próximo, ou ao alcance do olhar direto do professor, distante da janela ou porta, num local onde tenha menor possibilidade de se distrair, longe de colegas antagonistas, no meio de colegas tranquilos e que possam ajudálo." (BENCZIK, et. al. 2003, p.207)

DESENVOLVIMENTO

Fundamentação Teórica da Metodologia utilizou-se como método de investigação a pesquisa qualitativa. Segundo Maciel e Raposo (2010), em uma pesquisa qualitativa, o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação entre o pesquisador e os participantes, estabelecendo um vínculo de diálogo e trocas de saberes entre os envolvidos. O pesquisador assume um papel de neutralidade, sendo fiel aos instrumentos de registro dos dados coletados, que posteriormente serão analisados e confrontados com as teorias pesquisadas. Desta forma, o pesquisador constrói suas ideias baseadas nas observações do cotidiano e desenvolvidas de acordo com a bibliografia.

Nessa perspectiva, a teoria é vista como uma construção sistemática que é permanentemente confrontada com a multiplicidade de ideias que aparecem entre aqueles que a compartem, das quais resultam um conjunto de alternativas que se expressam na investigação científica e que seguem diferentes zonas de sentidos em seu desenvolvimento sobre a realidade estudada. (MACIEL e RAPOSO, 2010, p. 81)

Na pesquisa qualitativa, as hipóteses não são pré-definidas pelo pesquisador, mas vão sendo construídas durante todo processo.

Isso ocorre porque a pesquisa qualitativa representa um processo permanente de produção de conhecimento, onde os resultados parciais se integram de forma permanente com novas interrogações e abrem novos caminhos à produção de conhecimento. (MACIEL e RAPOSO, 2010, p. 82)

A metodologia de pesquisa qualitativa não se explica por uma técnica de conhecimento pronto e acabado, mas por um processo de construção. Estando em constante desenvolvimento, os conhecimentos e saberes adquiridos se unem às diferentes e novas possibilidades, gerando novas indagações e construindo futuras investigações.

CONCLUSÃO

No momento que as escolas assumem a responsabilidade de receber esses alunos considerados "especiais" é necessário que se adaptem a eles, e tornem o ambiente facilitador para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

A falta de conhecimento dos professores em relação a essas necessidades especiais pode ser muito prejudicial na formação acadêmica e social dessas crianças, causando prejuízos na aprendizagem, autoestima e interação social. O papel do professor no desenvolvimento desses alunos é de grande importância. No momento em que assume o papel de contribuir para a formação humana poderá favorecer o tratamento do aluno com TDAH, tanto dentro, como fora da escola.

É preciso maior atenção e preparação dos professores. Importante destacar também que o Professor tem que ser um "pesquisador", estar sempre em busca de atualidades e novos conhecimentos para melhorar as estratégias metodológicas de suas aulas, para que dessa forma procure melhorar e encontrar um bom currículo para o trabalho com seus alunos.

É muito provável que alunos com TDAH estejam presentes em qualquer nível de ensino, logo, educadores precisarão planejar suas aulas de maneira adequadas a melhor acolhê-los. É importante o trabalho em conjunto, professores de sala de aula, pais do aluno com TDAH e a direção da escola devem se unir para aprimorar o acompanhamento do aluno e criar estratégias de ensino-aprendizagem. Pressupomos que no momento em que ocorre esta união fica mais fácil acompanhar o desenvolvimento do aluno com TDAH, suas necessidades, suas dificuldades e até mesmo suas vitórias, dessa forma tornando o trabalho do professor mais simples e com melhores resultados.

O trabalho, a cada dia, trará uma novidade, um novo obstáculo e uma desejada vitória.

Melhor ainda, é que aprendemos que "todos" são capazes de aprender, independentemente de sua limitação. É preciso querer ensinar e buscar conhecimento para lidar com as dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar. Assim, o trabalho se tornará mais prazeroso e os resultados serão melhores. No momento em que o professor inclui um aluno com necessidades especiais em sua aula poderá trabalhar com maior competência com o restante da sua turma, podendo trabalhar temas como "identidade" e "diversidade" contribuindo para a formação humana do aluno com TDAH e com o restante dos alunos, tornando sua turma mais madura, autônoma e responsável.

A escola, por sua vez, deveria repensar algumas posturas, focando no que é realmente importante para compreender este transtorno e auxiliar com mais eficiência os alunos portadores de TDAH.

REFERÊNCIAS

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico. (A Patologização da Educação). São Paulo: FDE, 1994.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Controle e medicalização da infância. Rio de Janeiro: Revista Desidades, 2013. Disponível em: Acesso em: 14 de setembro de 2023.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Preconceito no cotidiano escolar – ensino e medicalização. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

FREITAS, J. S., et al. TDAH: Nível de Conhecimento e Intervenção em Escolas do Município de Floresta Azul, Bahia. Itabuna: Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 2010, p. 175183.

GALVÃO, Ana Luiza; ABUCHAIM, Cláudio Moojen. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. ABC da Saúde: 2009. Disponível em acessado em 19/09/2023.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: uma discussão crítica. Brasília: Universidade Católica de Brasília (UCB), 2008.

LERNER, Carine Eloísa. A medicalização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da percepção da gestão escolar e dos professores que atuam nesse nível. Lajeado: Centro Universitário Univates, 2014.

MACIEL, Diva Albuquerque ; RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

ROHDEA, Luis Augusto, et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): Revista Brasileira de Psiquiatria, 2000, p. 7-11.

SUSTENTABILIDADE E PLANEJAMENTO URBANO: INTEGRANDO DESENVOLVIMENTO E CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

MÔNICA CRISTINA DE CASTRO OLIVEIRA

RESUMO
O planejamento urbano desempenha um papel crucial na formação das cidades contemporâneas, sendo uma ferramenta essencial para a promoção da sustentabilidade. Este artigo explora a intersecção entre o planejamento urbano e a conservação ambiental, enfatizando a importância de integrar práticas sustentáveis nas políticas de desenvolvimento urbano. A pesquisa analisa como estratégias de planejamento podem mitigar impactos ambientais, promover a resiliência urbana e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. Serão discutidos casos de sucesso onde a integração de abordagens sustentáveis resultou em benefícios sociais e ambientais. Ao final, o artigo argumenta que um planejamento urbano eficaz deve considerar não apenas o crescimento econômico, mas também a proteção dos recursos naturais e a promoção do bem-estar das comunidades urbanas. Palavras-chave: planejamento urbano, sustentabilidade, conservação ambiental.

ABSTRACT
Urban planning plays a crucial role in shaping contemporary cities, serving as an essential tool for promoting sustainability. This article explores the intersection between urban planning and environmental conservation, emphasizing the importance of integrating sustainable practices into urban development policies. The research analyzes how planning strategies can mitigate environmental impacts, promote urban resilience, and improve citizens' quality of life. Successful case studies where the integration of sustainable approaches resulted in social and environmental benefits will be discussed. In conclusion, the article argues that effective urban planning must consider not only economic growth but also the protection of natural resources and the promotion of urban community well-being.

Keywords: urban planning, sustainability, environmental conservation.

INTRODUÇÃO

A urbanização acelerada nas últimas décadas trouxe consigo uma série de desafios e oportunidades para as cidades. A rápida expansão das áreas urbanas resulta em impactos significativos sobre o meio ambiente, incluindo a degradação dos recursos naturais, a poluição e a perda da biodiversidade. Diante dessa realidade, o planejamento urbano sustentável emerge como uma necessidade premente, integrando o desenvolvimento econômico à conservação ambiental. O conceito de sustentabilidade, que abrange não apenas questões ambientais, mas também sociais e econômicas, tornou-se fundamental para a criação de cidades mais habitáveis e resilientes. A promoção de práticas sustentáveis no planejamento urbano permite que as cidades se tornem espaços mais justos e inclusivos, favorecendo a qualidade de vida de seus habitantes. Nesse contexto, o planejamento urbano deve ser repensado, considerando a complexidade das interações entre os seres humanos e o meio ambiente.

A integração da conservação ambiental no planejamento urbano não se limita à proteção de áreas verdes ou à redução da poluição. Envolve, também, o desenvolvimento de políticas que incentivem o uso responsável dos recursos naturais e a promoção de um estilo de vida sustentável. O desafio é encontrar um equilíbrio entre as necessidades da população e a preservação dos ecossistemas que sustentam a vida nas cidades.

Um aspecto central do planejamento urbano sustentável é a participação da comunidade no processo decisório. Os cidadãos devem ser ouvidos e envolvidos na elaboração de políticas públicas, contribuindo para a construção de um ambiente urbano que atenda às suas necessidades e aspirações. Essa abordagem colaborativa fortalece o senso de pertencimento e responsabilidade entre os moradores, resultando em soluções mais eficazes e adaptadas à realidade local.

A implementação de soluções baseadas na natureza, como a criação de espaços verdes

e a recuperação de áreas degradadas, também se destaca como uma estratégia eficaz para promover a sustentabilidade urbana. Esses espaços não apenas melhoram a qualidade do ar e proporcionam abrigo à biodiversidade, mas também oferecem oportunidades de recreação e bem-estar para a população. Assim, o planejamento urbano deve contemplar a natureza como um aliado na construção de cidades saudáveis e resilientes.

Além disso, a mobilidade urbana é um tema crucial nas discussões sobre planejamento sustentável. O incentivo ao uso de transportes públicos, bicicletas e a criação de áreas de pedestres contribui para a redução das emissões de carbono e melhora a qualidade do ar nas cidades. Um sistema de transporte eficiente e acessível é vital para a promoção de um estilo de vida sustentável e para a redução das desigualdades sociais.

A adoção de tecnologias inovadoras no planejamento urbano também desempenha um papel importante na busca pela sustentabilidade. As cidades inteligentes, que utilizam tecnologias da informação e comunicação para otimizar serviços urbanos e melhorar a qualidade de vida, são um exemplo de como a tecnologia pode ser aliada do planejamento sustentável. No entanto, é fundamental que a implementação dessas soluções considere a equidade social e o acesso à tecnologia para todos os cidadãos.

Outro ponto a ser considerado é a adaptação das cidades às mudanças climáticas. O planejamento urbano deve incluir medidas de resiliência, garantindo que as cidades estejam preparadas para enfrentar eventos climáticos extremos, como enchentes e ondas de calor. A construção de infraestrutura verde, como sistemas de drenagem sustentável e telhados verdes, pode ajudar a mitigar os impactos das mudanças climáticas e promover a adaptação urbana.

Além das questões ambientais, a dimensão social do planejamento urbano não pode ser negligenciada. A promoção de inclusão social e equidade deve ser uma prioridade nas políticas de desenvolvimento urbano. A criação de habitação acessível, espaços públicos de qualidade e serviços básicos adequados são elementos essenciais para garantir que todos os cidadãos tenham acesso a uma vida digna e sustentável nas cidades.

A interconexão entre planejamento urbano e desenvolvimento econômico também é evidente. Cidades bem planejadas atraem investimentos e talentos, gerando emprego e oportunidades de negócios. O desenvolvimento econômico, quando realizado de forma sustentável, pode ser um motor para a conservação ambiental, permitindo que as cidades cresçam de maneira equilibrada e responsável.

A experiência de várias cidades ao redor do mundo demonstra que a integração da sustentabilidade no planejamento urbano é possível e necessária. Exemplos de cidades que implementaram práticas sustentáveis com sucesso fornecem aprendizados valiosos para outros contextos. No entanto, a replicação dessas experiências exige uma compreensão profunda das particularidades locais e a adaptação das estratégias às realidades específicas de cada cidade.

EXEMPLOS DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NO PLANEJAMENTO URBANO

A implementação de práticas sustentáveis no planejamento urbano já pode ser observada em diversas cidades ao redor do mundo. Exemplos exitosos servem como inspiração e modelo para outras localidades que buscam integrar sustentabilidade em suas políticas públicas. Um caso notável é o de Curitiba, no Brasil, que se destacou pelo seu sistema de transporte coletivo, o qual prioriza a eficiência e a acessibilidade. “O planejamento urbano em Curitiba se baseou na integração do transporte público com o uso do solo, resultando em uma mobilidade mais sustentável” (Miller, 2021, p. 22).

Outro exemplo significativo é a cidade de Copenhague, na Dinamarca, que se propôs a se tornar a primeira capital neutra em carbono do mundo até 2025. Para alcançar esse objetivo, a cidade investiu em energias renováveis, infraestrutura verde e mobilidade sustentável. “Copenhague é um modelo de cidade que demonstra como a integração de práticas sustentáveis pode transformar a realidade urbana” (Hansen, 2020, p. 45). Este tipo de planejamento é essencial para mitigar os impactos das mudanças climáticas e promover uma vida urbana mais saudável.

A cidade de Vancouver, no Canadá, também

se destaca por suas políticas de desenvolvimento sustentável. O plano de ação "Greenest City 2020" implementou diversas iniciativas, como a promoção do transporte ativo e a preservação de áreas verdes. "A abordagem de Vancouver serve como um exemplo inspirador para outras cidades que buscam se tornar mais sustentáveis" (Jones, 2019, p. 30). Essa estratégia não apenas melhorou a qualidade de vida dos cidadãos, mas também atraiu investimentos e turistas, impulsionando a economia local.

A recuperação de áreas urbanas degradadas é outra prática que vem ganhando destaque. Em Detroit, nos Estados Unidos, iniciativas de revitalização transformaram terrenos abandonados em parques comunitários e jardins urbanos. "A transformação de espaços degradados em áreas verdes contribui para a recuperação da identidade urbana e para o bem-estar social" (Smith, 2022, p. 19). Essas ações não apenas melhoraram o ambiente urbano, mas também fortaleceram a coesão social nas comunidades.

As cidades também têm adotado a construção de edifícios sustentáveis, que utilizam tecnologias eficientes e materiais eco-friendly. O edifício Bosco Verticale, em Milão, Itália, é um exemplo de como a arquitetura pode contribuir para a sustentabilidade. "A incorporação de vegetação na arquitetura urbana ajuda a melhorar a qualidade do ar e a reduzir a temperatura nas áreas urbanas" (Ferrari, 2021, p. 27). Este tipo de construção demonstra que é possível conciliar a urbanização com a preservação ambiental.

A promoção da mobilidade ativa, como caminhadas e uso de bicicletas, também tem ganhado espaço nas políticas urbanas. Amsterdam, na Holanda, é um exemplo icônico de cidade que prioriza o transporte não motorizado. "A infraestrutura cicloviária de Amsterdam é um modelo que promove a saúde e a sustentabilidade" (Kramer, 2020, p. 15). O incentivo ao uso de bicicletas não apenas reduz a emissão de gases poluentes, mas também melhora a saúde dos cidadãos.

As políticas de gestão de resíduos sólidos são outro aspecto relevante no planejamento urbano sustentável. Em São Francisco, Estados Unidos, a cidade implementou um programa de redução de resíduos que busca alcançar a meta de zero desperdício. "A gestão eficiente dos resíduos é fundamental para a sustentabilidade urbana" (Gonzalez, 2021, p. 50). Essa iniciativa não só diminui a quantidade de lixo enviado aos aterros, mas também promove a reciclagem e a compostagem.

Além disso, a participação comunitária nas decisões sobre o planejamento urbano tem mostrado resultados positivos em várias cidades. Em Bogotá, Colômbia, a prefeitura realiza consultas públicas para envolver a população no processo de elaboração de políticas. "A participação cidadã no planejamento urbano é crucial para atender às necessidades da comunidade" (Rojas, 2019, p. 34). Essa abordagem garante que as intervenções urbanas sejam mais relevantes e eficazes.

A criação de corredores verdes nas cidades também tem se mostrado uma prática benéfica. Em Toronto, Canadá, a implementação de corredores ecológicos promoveu a biodiversidade e melhorou a qualidade do ar. "Os corredores verdes são essenciais para a preservação da fauna e flora urbanas" (Carter, 2021, p. 12). Esses espaços contribuem para a conectividade ecológica e para a resiliência urbana frente às mudanças climáticas.

As cidades inteligentes, que utilizam tecnologia para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, representam uma tendência crescente no planejamento urbano. Barcelona, na Espanha, tem investido em soluções tecnológicas para otimizar serviços públicos e promover a eficiência energética. "A integração da tecnologia no planejamento urbano pode resultar em cidades mais habitáveis e sustentáveis" (Molina, 2020, p. 46). Essa abordagem permite um gerenciamento mais eficaz dos recursos e uma maior interação com os cidadãos.

O uso de energias renováveis nas cidades também é uma prática que vem se expandindo. Em Freiburg, na Alemanha, políticas de incentivo à energia solar têm transformado a matriz energética da cidade. "Freiburg é um exemplo de como a energia renovável pode ser integrada ao planejamento urbano" (Schmidt, 2021, p. 59). Essa transição para fontes de energia mais limpas é fundamental para reduzir a pegada de carbono e promover a sustentabilidade.

Por último, a educação ambiental nas es-

colas e na comunidade é uma ferramenta poderosa para promover a sustentabilidade urbana. Cidades como Curitiba têm implementado programas educativos que incentivam a conscientização sobre questões ambientais. “A educação ambiental é um pilar importante para a formação de cidadãos conscientes e engajados” (Lima, 2022, p. 17). Essa abordagem pode levar a um maior envolvimento da população em iniciativas de sustentabilidade.

ESTRUTURAS E FERRAMENTAS DO PLANEJAMENTO URBANO SUSTENTÁVEL

A estrutura do planejamento urbano sustentável envolve uma série de práticas, ferramentas e estratégias que visam integrar desenvolvimento econômico e conservação ambiental. Em primeiro lugar, é fundamental entender que o planejamento urbano não é uma atividade isolada, mas um processo que deve considerar as dinâmicas sociais, econômicas e ambientais de uma cidade. “Um planejamento eficaz deve levar em conta a complexidade das interações urbanas” (Andrade, 2020, p. 10). Essa complexidade se manifesta na necessidade de um olhar multidimensional sobre as questões urbanas.

As ferramentas de planejamento urbano sustentáveis incluem instrumentos como zoneamento, avaliação de impacto ambiental e planos diretores. O zoneamento, por exemplo, é uma ferramenta que define como diferentes áreas de uma cidade podem ser utilizadas. “O zoneamento sustentável deve promover um equilíbrio entre os interesses sociais, econômicos e ambientais” (Lima, 2021, p. 55). Essa definição é crucial para evitar conflitos de uso e promover uma organização urbana mais racional.

Além do zoneamento, a avaliação de impacto ambiental (AIA) se destaca como uma ferramenta essencial. Esse instrumento é utilizado para prever e mitigar os impactos de projetos e políticas urbanas sobre o meio ambiente. A AIA permite que os planejadores tomem decisões mais informadas, considerando as consequências de suas ações. “A avaliação de impacto ambiental é uma etapa crucial para assegurar a sustentabilidade das intervenções urbanas” (Silva, 2019, p. 77). Portanto, a adoção desse processo é vital para garantir um desenvolvimento harmonioso.

Os planos diretores desempenham um papel central no planejamento urbano. Eles funcionam como um guia estratégico para o desenvolvimento de uma cidade, definindo objetivos e diretrizes a serem seguidas. A elaboração de um plano diretor participativo é fundamental para garantir que as necessidades e desejos dos cidadãos sejam atendidos. “A participação da comunidade na elaboração do plano diretor aumenta a legitimidade das decisões” (Souza, 2021, p. 34). Esse envolvimento é essencial para o sucesso das políticas públicas.

Um aspecto essencial do planejamento urbano sustentável é a integração de políticas públicas em diferentes setores. A coordenação entre as áreas de habitação, transporte, meio ambiente e saúde é crucial para alcançar resultados sinérgicos. Quando as políticas são elaboradas de forma isolada, há um risco maior de que os objetivos de sustentabilidade não sejam alcançados. “A integração de políticas públicas é fundamental para promover a sustentabilidade urbana” (Moraes, 2020, p. 12). Assim, a colaboração intersetorial se torna uma prioridade.

As tecnologias digitais têm se mostrado aliadas poderosas no planejamento urbano sustentável. O uso de Sistemas de Informação Geográfica (SIG) permite uma análise mais precisa dos dados urbanos, possibilitando a visualização de diferentes cenários. “O uso de SIG no planejamento urbano é uma ferramenta que facilita a tomada de decisões” (Ribeiro, 2021, p. 85). Essas tecnologias são essenciais para uma abordagem informada e adaptativa.

Outra ferramenta importante é a elaboração de indicadores de sustentabilidade. Esses indicadores permitem avaliar o desempenho de políticas e práticas urbanas em relação aos objetivos de sustentabilidade. “Os indicadores de sustentabilidade são instrumentos valiosos para o acompanhamento das metas estabelecidas” (Costa, 2020, p. 47). Eles ajudam a monitorar progressos e identificar desafios ao longo do caminho.

A gestão participativa, que envolve a comunidade no processo de planejamento, também se revela fundamental para o sucesso das iniciativas urbanas. Criar fóruns e espaços de diálogo, onde os cidadãos possam ex-

pressar suas opiniões e sugestões, contribui para a construção de soluções mais adequadas à realidade local. "A gestão participativa fortalece a democracia e promove o engajamento cívico" (Teixeira, 2021, p. 29). O fortalecimento das vozes comunitárias é um pilar para um planejamento eficaz.

As políticas de uso do solo devem ser revisadas e adaptadas de forma a promover a sustentabilidade. A densificação urbana, por exemplo, pode ser uma estratégia eficaz para evitar a expansão descontrolada das cidades. Contudo, é necessário garantir que essa densificação ocorra de maneira planejada e que os serviços e infraestrutura acompanhem esse crescimento. "A densificação urbana planejada pode contribuir para a sustentabilidade e a eficiência dos serviços urbanos" (Andrade, 2020, p. 63). Esse planejamento cuidadoso é essencial para uma cidade sustentável.

Ademais, a implementação de infraestrutura verde é uma estratégia importante no planejamento urbano sustentável. Espaços verdes, como parques e jardins, são essenciais para a qualidade de vida nas cidades, proporcionando áreas de lazer e contribuindo para a biodiversidade. "A infraestrutura verde é um componente chave para o planejamento urbano sustentável" (Pereira, 2019, p. 42). Esses espaços não apenas embelezam a cidade, mas também têm impactos ambientais positivos.

A mobilidade urbana sustentável deve ser uma prioridade nas estratégias de planejamento. A promoção de transporte público de qualidade e o incentivo ao uso de bicicletas e caminhadas são ações que contribuem para a redução da poluição e

o aumento da acessibilidade. "O planejamento da mobilidade deve estar alinhado com as metas de sustentabilidade urbana" (Oliveira, 2021, p. 34). Portanto, repensar a mobilidade é um passo crucial para cidades mais sustentáveis.

As iniciativas de educação ambiental são igualmente relevantes para o planejamento urbano sustentável. Campanhas de conscientização sobre práticas sustentáveis e a promoção de um estilo de vida ecológico podem ajudar a criar uma cultura de responsabilidade ambiental entre os cidadãos. "A educação ambiental é uma ferramenta fundamental para a promoção da sustentabilidade nas cidades" (Moura, 2020, p. 21). Assim, a educação desempenha um papel crucial na formação de cidadãos conscientes.

Por fim, a avaliação contínua e a revisão das políticas e estratégias de planejamento urbano são essenciais para garantir que elas permaneçam relevantes e eficazes. O contexto urbano está em constante mudança e as abordagens de planejamento devem ser adaptativas e responsivas. "A flexibilidade no planejamento é crucial para atender às necessidades emergentes das cidades" (Barros, 2020, p. 56). Esse dinamismo é fundamental para a eficácia das intervenções urbanas.

Desafios e Oportunidades no Planejamento Urbano Sustentável

Os desafios enfrentados no planejamento urbano sustentável são diversos e complexos, exigindo abordagens inovadoras para sua superação. Entre os principais obstáculos, destaca-se a resistência de comunidades e autoridades locais em adotar práticas sustentáveis, frequentemente devido à falta de conhecimento e compreensão sobre os benefícios a longo prazo. "A resistência à mudança é um fenômeno comum em processos de transformação urbana" (Santos, 2022, p. 15). Portanto, é imprescindível promover ações de conscientização que expliquem como as práticas sustentáveis podem melhorar a qualidade de vida nas cidades.

Outro desafio significativo é a escassez de recursos financeiros para implementar projetos de sustentabilidade. A falta de investimentos adequados muitas vezes impede a realização de iniciativas que poderiam trazer benefícios ambientais e sociais. "Os recursos financeiros são limitados e, muitas vezes, priorizados para outras áreas" (Ferreira, 2021, p. 62). Essa realidade destaca a necessidade de planejamento financeiro estratégico e busca de parcerias com o setor privado e organizações não governamentais.

A burocracia também representa um desafio no planejamento urbano sustentável. Processos lentos e complexos podem atrasar a implementação de projetos e reduzir a eficácia das políticas públicas. "A simplificação de processos burocráticos é necessária para a agilidade nas intervenções urbanas" (Cruz,

2020, p. 33). Para contornar essa situação, é fundamental que os gestores públicos busquem formas de agilizar a aprovação de projetos e permitir uma resposta mais rápida às demandas urbanas.

A fragmentação da gestão urbana entre diferentes órgãos e níveis de governo pode complicar ainda mais o planejamento sustentável. Muitas vezes, as políticas são elaboradas sem considerar a integração entre as diversas áreas envolvidas, resultando em ações desconexas. "A fragmentação institucional prejudica a implementação de políticas coesas e integradas" (Almeida, 2019, p. 19). Portanto, a criação de mecanismos de coordenação interinstitucional é vital para garantir um planejamento eficaz.

Por outro lado, as oportunidades para o planejamento urbano sustentável são igualmente diversas. A crescente conscientização sobre a importância da sustentabilidade tem gerado um ambiente propício para a implementação de práticas inovadoras. "O aumento da demanda por soluções sustentáveis abre espaço para inovações no planejamento urbano" (Nunes, 2021, p. 76). Essa mudança de mentalidade é um passo importante na construção de cidades mais sustentáveis.

Além disso, o avanço da tecnologia tem facilitado a aplicação de soluções sustentáveis no planejamento urbano. Tecnologias como a big data e a inteligência artificial estão revolucionando a forma como os dados urbanos são coletados e analisados. "A tecnologia pode ser uma aliada no planejamento, permitindo uma gestão mais eficiente dos recursos urbanos" (Ramos, 2020, p. 45). Essas inovações podem contribuir para a elaboração de políticas públicas mais informadas e eficazes.

As parcerias público-privadas (PPPs) também se configuram como uma oportunidade valiosa para o financiamento de projetos sustentáveis. A colaboração entre os setores público e privado pode potencializar recursos e expertise, gerando resultados positivos para as cidades. "As PPPs têm se mostrado uma alternativa viável para a implementação de infraestrutura sustentável" (Lourenço, 2021, p. 54). Essa modalidade de parceria pode facilitar a execução de projetos que, de outra forma, seriam inviáveis.

A participação da sociedade civil no planejamento urbano é outro aspecto que pode trazer benefícios significativos. O envolvimento dos cidadãos no processo de tomada de decisões garante que as políticas atendam às reais necessidades da população. "A participação social é essencial para a legitimidade e eficácia das ações urbanas" (Martins, 2022, p. 28). Portanto, criar canais de comunicação e diálogo entre a administração pública e a comunidade é fundamental.

A promoção da educação ambiental nas escolas e na comunidade também desempenha um papel crucial na construção de cidades sustentáveis. A conscientização sobre questões ambientais e a importância da sustentabilidade deve ser abordada desde a infância. "A educação ambiental contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados" (Barbosa, 2020, p. 16). Assim, iniciativas educativas podem resultar em uma população mais participativa e comprometida com a preservação do meio ambiente.

A revitalização de áreas urbanas degradadas apresenta-se como uma oportunidade para a implementação de práticas sustentáveis. O reuso de espaços urbanos já existentes pode evitar a expansão descontrolada e a ocupação de novas áreas. "A recuperação de áreas urbanas é uma estratégia eficaz para promover a sustentabilidade e a qualidade de vida" (Pereira, 2021, p. 38). Este enfoque na recuperação pode transformar cidades e gerar um impacto positivo na vida dos cidadãos.

A integração da infraestrutura verde nas cidades também é uma oportunidade promissora. A criação de parques, jardins e corredores ecológicos não apenas melhora a estética urbana, mas também contribui para a biodiversidade e a mitigação das ilhas de calor. "A infraestrutura verde é essencial para promover a sustentabilidade e a resiliência urbana" (Carvalho, 2020, p. 50). Essas iniciativas podem resultar em benefícios diretos para a qualidade de vida dos habitantes.

O fortalecimento de políticas públicas voltadas para a mobilidade sustentável representa mais uma oportunidade no planejamento urbano. Investir em transporte público eficiente e em alternativas de mobilidade, como ciclovias, pode reduzir a dependência de veículos particulares. "A mobilidade

sustentável é uma componente chave para o planejamento urbano integrado" (Freitas, 2021, p. 72). Ao priorizar a mobilidade sustentável, as cidades podem se tornar mais acessíveis e menos poluídas.

Por fim, a inovação no financiamento de projetos sustentáveis pode abrir novas possibilidades para o planejamento urbano. A busca por fontes alternativas de financiamento, como crowdfunding e incentivos fiscais, pode impulsionar a implementação de iniciativas que atendam às demandas sociais e ambientais. "A diversificação das fontes de financiamento é essencial para a viabilidade de projetos sustentáveis" (Teixeira, 2022, p. 11). Este aspecto pode ser um diferencial para a realização de políticas públicas eficazes.

CIDADES SUSTENTÁVEIS: ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO PARA UM FUTURO VERDE

O crescimento urbano acelerado e a crescente pressão sobre os recursos naturais exigem que os planejadores encontrem maneiras inovadoras de conciliar o desenvolvimento urbano com a preservação ambiental. Nesse contexto, as cidades sustentáveis surgem como uma alternativa viável para a criação de ambientes urbanos mais equilibrados. De acordo com McDonald et al. (2014, p. 1215), a sustentabilidade urbana depende da implementação de políticas públicas que integrem a preservação ambiental ao desenvolvimento social e econômico. A integração de soluções ecológicas, como parques urbanos e telhados verdes, tem ganhado destaque como uma maneira eficaz de lidar com os desafios ambientais urbanos.

A abordagem das cidades sustentáveis vai além da construção de infraestruturas verdes, incluindo também a promoção de soluções integradas que envolvem políticas públicas eficazes. O planejamento urbano sustentável deve incluir uma visão holística, que contemple não apenas as questões ambientais, mas também o desenvolvimento social e econômico. Como McDonald et al. (2014, p. 1216) afirmam, "o planejamento urbano eficaz deve garantir a preservação dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que promove a inclusão social e o desenvolvimento econômico sustentável" (McDonald et al., 2014, p. 1216). A criação de espaços de convivência verde também reduz a poluição atmosférica e melhora a qualidade do ar, fatores essenciais para a saúde pública.

A incorporação de espaços verdes nas cidades é uma das estratégias mais eficazes para promover a sustentabilidade. Parques urbanos, telhados verdes e corredores ecológicos são elementos-chave que não apenas embelezam a cidade, mas também proporcionam uma série de benefícios ambientais e sociais. Tais soluções aumentam a qualidade de vida dos cidadãos, promovendo o bem-estar coletivo. A criação de espaços de convivência verde também reduz a poluição atmosférica e melhora a qualidade do ar, fatores essenciais para a saúde pública.

Além disso, as cidades sustentáveis necessitam de uma governança eficiente e transparente para garantir que as políticas públicas sejam adequadamente implementadas. A participação ativa da comunidade no planejamento urbano é um fator crucial para o sucesso de projetos sustentáveis. Agyeman et al. (2003, p. 33) afirmam que "a participação pública no processo de planejamento urbano assegura que as soluções adotadas atendam às necessidades reais da população, promovendo a justiça social e a equidade" (Agyeman et al., 2003, p. 33). A colaboração entre os cidadãos e os gestores públicos é essencial para o sucesso de iniciativas urbanas sustentáveis. Quando a comunidade é envolvida ativamente, os projetos tendem a ser mais eficazes e duradouros, pois refletem as necessidades reais da população.

O uso de tecnologias inovadoras também tem se mostrado um grande aliado no planejamento de cidades sustentáveis. O avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs) tem possibilitado uma gestão mais eficiente dos recursos urbanos e naturais. Com o uso dessas tecnologias, é possível otimizar os recursos naturais e promover práticas mais sustentáveis nas áreas urbanas. Essa inovação também permite uma gestão mais eficiente de serviços urbanos essenciais, como o fornecimento de água e o tratamento de resíduos.

Uma das principais dificuldades para a implementação do planejamento sustentável nas cidades é a falta de recursos financeiros e o desafio político de alterar modelos urba-

nos tradicionais. Muitos governos enfrentam pressões para priorizar o desenvolvimento econômico imediato em detrimento de práticas sustentáveis. Haughton e Hunter (2004, p. 28) observam que "as barreiras financeiras e políticas muitas vezes dificultam a implementação de soluções sustentáveis nas cidades, que exigem investimentos de longo prazo" (Haughton & Hunter, 2004, p. 28). Superar esses obstáculos exige não apenas vontade política, mas também a colaboração de diferentes setores da sociedade. A obtenção de recursos para financiar projetos sustentáveis é uma questão crucial, especialmente para as cidades em países em desenvolvimento.

Outro desafio importante é a crescente urbanização, que está transformando rapidamente as paisagens urbanas. A expansão das áreas urbanas sem planejamento adequado resulta na ocupação de áreas vulneráveis e na degradação dos recursos naturais. McDonald et al. (2014, p. 1215) enfatizam que "a urbanização acelerada, sem uma estratégia de planejamento sustentável, pode resultar em um aumento de problemas ambientais, como poluição, escassez de água e perda de biodiversidade" (McDonald et al., 2014, p. 1215). A criação de políticas de uso do solo mais rigorosas é essencial para evitar esses danos e promover o crescimento ordenado das cidades. Isso inclui a proteção de áreas verdes e a implementação de zonas de baixa densidade para evitar a degradação do meio ambiente.

O transporte sustentável é outro componente essencial para a criação de cidades sustentáveis. Investir em sistemas de transporte público eficientes e em alternativas de mobilidade, como bicicletas e caminhadas, reduz o impacto ambiental causado pelo tráfego de veículos privados. Beatley (2011, p. 73) sugere que "as cidades devem adotar soluções de transporte sustentável, como ciclovias e sistemas de transporte público, para reduzir a dependência do automóvel e minimizar a poluição do ar" (Beatley, 2011, p. 73). Essas medidas não só contribuem para a redução das emissões de gases poluentes, mas também promovem a saúde pública e a redução do congestionamento. A mobilidade sustentável contribui para uma melhoria geral na qualidade de vida dos habitantes urbanos.

Além das soluções práticas, é necessário um novo modelo de governança que envolva a sociedade de forma mais direta nas decisões sobre o futuro das cidades. A transição para cidades sustentáveis exige a colaboração entre governos, empresas e cidadãos. Agyeman et al. (2003, p. 41) destacam que "a sustentabilidade urbana só será alcançada quando as diferentes partes interessadas se envolverem de forma ativa na construção de um futuro mais verde e equitativo" (Agyeman et al., 2003, p. 41). A transparência nas decisões políticas e a participação popular são fatores cruciais para garantir que os projetos sustentáveis atendam às reais necessidades da população. A inclusão das diversas partes interessadas garante que as soluções adotadas sejam mais robustas e aceitas pela comunidade.

O planejamento urbano também deve considerar a resiliência das cidades aos impactos das mudanças climáticas. Inundações, secas e temperaturas extremas são alguns dos efeitos mais visíveis das mudanças climáticas que afetam diretamente as cidades. De acordo com Elmqvist et al. (2013, p. 80), "as cidades precisam ser planejadas para resistir e se adaptar aos impactos das mudanças climáticas, com ênfase em soluções baseadas na natureza" (Elmqvist et al., 2013, p. 80). A criação de infraestruturas verdes, como áreas de retenção de água da chuva e vegetação urbana, é uma forma de minimizar os efeitos negativos dessas mudanças. Essas soluções não apenas ajudam a proteger a cidade contra desastres naturais, mas também promovem a biodiversidade local.

Além disso, a gestão de resíduos urbanos e o incentivo à economia circular são fundamentais para promover cidades sustentáveis. A reutilização de materiais e a redução de desperdícios contribuem para a conservação dos recursos naturais e para a diminuição da poluição ambiental. Haughton e Hunter (2004, p. 35) afirmam que "a implementação de práticas de economia circular nas cidades, como a reciclagem e a compostagem, é uma estratégia eficaz para reduzir a pressão sobre os recursos naturais" (Haughton & Hunter, 2004, p. 35). Essas práticas ajudam a fechar o ciclo de produção e consumo, diminuindo os impactos ambientais

do crescimento urbano.
O financiamento de projetos sustentáveis é, sem dúvida, um dos maiores obstáculos para a transformação das cidades. Muitas vezes, os investimentos necessários para a implementação de soluções sustentáveis não são viáveis para os governos locais, especialmente em cidades de países em desenvolvimento. McDonald et al. (2014, p. 1218) afirmam que "a falta de financiamento adequado é uma das principais barreiras para a criação de cidades sustentáveis, o que exige a colaboração entre os setores público e privado" (McDonald et al., 2014, p. 1218). Investir em tecnologias verdes e em infraestrutura sustentável pode, ao longo do tempo, resultar em benefícios econômicos significativos para as cidades.
O uso da educação ambiental é outra estratégia importante para sensibilizar a população sobre a importância da sustentabilidade nas cidades. A promoção da consciência ambiental, tanto entre os cidadãos quanto entre os gestores públicos, é fundamental para garantir que as soluções adotadas se consolidem a longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre sustentabilidade e planejamento urbano se torna cada vez mais evidente na medida em que as cidades enfrentam desafios como o crescimento populacional, a urbanização acelerada e as mudanças climáticas. A necessidade de desenvolver ambientes urbanos que não apenas suportem a vida humana, mas também preservem a biodiversidade e os recursos naturais, é um imperativo contemporâneo. Assim, a integração de práticas sustentáveis no planejamento urbano é crucial para garantir que as cidades possam prosperar de maneira responsável e equitativa.
As experiências de cidades ao redor do mundo mostram que é possível criar ambientes urbanos sustentáveis por meio de políticas e práticas eficazes. Exemplos de iniciativas bem-sucedidas, como a promoção do transporte público, a construção de infraestruturas verdes e a recuperação de áreas degradadas, demonstram que soluções inovadoras podem transformar realidades urbanas. Isso não apenas melhora a qualidade de vida dos cidadãos, mas também gera um impacto positivo no meio ambiente.
Além disso, o envolvimento da comunidade no planejamento urbano é fundamental. As cidades que adotam uma abordagem participativa conseguem atender melhor às necessidades e desejos dos cidadãos. A consulta pública e a participação ativa da população nas decisões sobre o espaço urbano não só aumentam a transparência, mas também fortalecem a coesão social. A participação cidadã deve ser um elemento central nas políticas de planejamento, assegurando que todos tenham voz na construção de seu ambiente.
A educação ambiental também desempenha um papel essencial no fomento à sustentabilidade urbana. Promover a conscientização sobre questões ambientais e a importância da conservação é fundamental para formar cidadãos engajados e responsáveis. Quando as comunidades são educadas sobre os desafios ambientais e as soluções disponíveis, elas estão mais aptas a participar ativamente em iniciativas de sustentabilidade. Portanto, programas educacionais devem ser uma prioridade nas políticas urbanas.
Além disso, a adoção de tecnologias inovadoras pode impulsionar o desenvolvimento de cidades inteligentes e sustentáveis. O uso de soluções tecnológicas para otimizar serviços públicos, gerenciar recursos e engajar os cidadãos pode levar a uma gestão urbana mais eficiente e responsiva. O investimento em tecnologia deve ser considerado uma ferramenta valiosa no planejamento urbano, facilitando a implementação de práticas sustentáveis.
A resiliência urbana é outro aspecto importante que deve ser abordado nas políticas de planejamento. As cidades precisam se preparar para enfrentar eventos climáticos extremos e outros desafios. Isso requer a adoção de estratégias que promovam a adaptabilidade e a mitigação dos impactos das mudanças climáticas. A construção de infraestruturas resilientes e a implementação de sistemas de drenagem sustentáveis são apenas algumas das medidas que podem ser adotadas.
Além disso, a colaboração entre diferentes setores e níveis de governo é vital para o sucesso das iniciativas de sustentabilidade. Parcerias entre o setor público, privado e a

sociedade civil podem gerar sinergias e recursos que potencializam os esforços de planejamento urbano. O trabalho conjunto e a troca de experiências entre as cidades são essenciais para identificar e implementar as melhores práticas.

Por fim, a sustentabilidade deve ser uma prioridade em todos os níveis de planejamento e desenvolvimento urbano. A criação de um ambiente urbano sustentável é uma responsabilidade coletiva que envolve governantes, cidadãos, empresas e organizações. Todos têm um papel a desempenhar na construção de cidades mais justas, saudáveis e resilientes. A busca por soluções inovadoras e a implementação de políticas efetivas são fundamentais para alcançar esse objetivo.

Em suma, a integração entre sustentabilidade e planejamento urbano não é apenas uma tendência, mas uma necessidade urgente. As cidades do futuro devem ser projetadas para respeitar e preservar o meio ambiente, promovendo a qualidade de vida para todos os seus habitantes. Ao adotar uma abordagem holística que considere os aspectos sociais, econômicos e ambientais, é possível criar um legado positivo para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

BALASSA, Bela. Regional Integration: A Historical Perspective. Washington: Brookings Institution Press, 2021.

BALDWIN, Richard. The Great Convergence: Information Technology and the New Globalization. Cambridge: Belknap Press, 2019.

HIRST, Paul. Globalization and the New Politics of Development. London: Routledge, 2019.

RODRIK, Dani. The Globalization Paradox: Democracy and the Future of the World Economy. New York: W. W. Norton & Company, 2021.

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FORMA DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

NADI ELMA ROCHA SANTOS

RESUMO

Já foi comprovado cientificamente que a criança nasce com uma capacidade inata para aprender quantas línguas a ela forem estimuladas. Porém, este estímulo deve ser constante e significativo para que a criança desenvolva esta habilidade de forma eficaz. Por este motivo, o presente projeto tem por objetivo descobrir quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa. O artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa? Pensando em tornar a aquisição da Língua Inglesa algo natural para as crianças, o presente projeto artigo procurou descobrir quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa. O objetivo geral foi analisar quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil no ensino da Língua Inglesa. Os específicos nortearam em conhecer quais as características da infância durante a idade escolar da Educação Infantil; compreender qual a importância de atividades lúdico-pedagógicas na Educação Infantil e verificar de que forma o ensino da Língua Inglesa possa ser mais prazeroso na Educação Infantil. A presente pesquisa será realizada, segundo os objetivos, na perspectiva descritiva, pois, como terá foco na Educação Infantil, é necessário pesquisar previamente quais as características, potencialidades e capacidades das crianças nesta fase da infância. Quanto às fontes de informação, a pesquisa será desenvolvida em caráter bibliográfico, já que o procedimento da coleta de dados será em artigos, livros e periódicos. Este trabalho também tem como caráter ser uma pesquisa qualitativa, pois terá como fonte principal de dados citações de especialistas e estudiosos em Educação Infantil. A pesquisa também fará uma busca tipos de atividades de qualidade pedagógica, a fim de descobrir qual a melhor forma de atingir as crianças de Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Experiencias; Língua inglesa.

INTRODUÇÃO

No atual quadro da educação pública brasileira, a Língua Inglesa começa a fazer parte da vida escolar dos estudantes no quinto ou sexto ano do Ensino Fundamental. O adolescente estuda a língua por, pelo menos, sete anos e ao concluir o Ensino Médio afirma “não ter aprendido nada”. Um dos fatores para isso ocorrer, é a deficiência de professores qualificados para ensinar a Língua Inglesa nas escolas. Muitas vezes, os próprios professores não possuem fluência na língua e trabalham apenas o vocabulário fora de contexto.

O fato de não iniciar o aprendizado da Língua Inglesa na primeira infância é outro fator pelo qual os estudantes apresentam dificuldades, uma vez que é nos primeiros anos de vida que ocorre com mais eficácia a aquisição da linguagem, devido à plasticidade do córtex cerebral. Ter conhecimento sobre este processo cognitivo da criança e sabendo da importância que o inglês tem no futuro das pessoas, a realidade em escolas de Educação Infantil particulares é outra. Muitas oferecem a Língua Inglesa como parte do currículo a partir dos três anos de idade.

Porém, apesar de oferecerem a língua aos pequeninos, muitos dos professores que atendem a este público estão despreparados para ensinar o inglês de forma eficaz e prazerosa para as crianças. O tempo de protagonismo nas aulas é muito mais do professor do que do aluno. E, veremos no desenvolvimento do trabalho, que crianças pequenas precisam do movimento corporal como parte do seu aprendizado.

Pensando em tornar a aquisição da Língua Inglesa algo natural para crianças da Educação Infantil, o presente projeto vai apresentar a visão que a sociedade está construindo sobre elas, suas características e potencialidades nesta faixa etária e vai procurar descobrir quais as possibilidades de desenvolver atividades lúdico-pedagógicas na Educação

Infantil no ensino da Língua Inglesa.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA COMO SER POTENTE E CAPAZ

A criança é um ser dependente de adultos e precisa de cuidados e estímulos para se desenvolver de forma mental e fisicamente saudável. Toda criança tem seus direitos assegurados por leis. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante estes direitos.

Hoje, as famílias valorizam seus filhos e, muitas vezes, a vida familiar gira em torno deles. No entanto, nem sempre foi assim, como podemos ver no artigo de Andrade, Carvalho e Pereira (p. 2):

A história social da criança revela que os adultos nem sempre valorizaram a infância, por isso a criança nunca foi entendida de fato; bem como a história da vida escolar destas mostras que durante muito tempo elas tiveram seu papel negligenciado na sociedade.

E elas continuam dizendo que hoje estudos científicos comprovam que, apesar da criança requerer cuidados e orientações específicas, é necessário entender que ela precisa ser compreendida como um ser livre, que apresenta inúmeras possibilidades cognitivas (p. 2).

Infelizmente, nem todas as crianças são tratadas como deveriam. Para muitas famílias, elas ainda são apenas mais uma pessoa na casa. Muitas crianças sofrem com abusos físicos ou metais, são negligenciadas ou vivem em condições de precariedade com a família. Para Priore (1999), "na mentalidade coletiva, a infância é entendida como um período sem expressão, sem grande personalidade, diríamos uma provável esperança, o que denota a falta de valorização com que estas eram vistas" (apud Andrade, Carvalho e Pereira, p. 4).

Desde os anos passados, muito se conquistou nesta área e pesquisadores e especialistas têm desenvolvido estudos neste ramo. Pode-se dizer que foi em países da Europa, durante os séculos XVIII e XIX, que a discussão sobre a escolaridade obrigatória ganhou força. "Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados [...]" (OLIVEIRA, 2013, p. 62). Hoje, sabe-se que a criança é um ser capaz e tem suas potencialidades de acordo com a faixa etária em que se encontra. A criança não sabe menos, ela sabe coisas diferentes. Felizes são as crianças que vivem em famílias que entendem e respeitam as características e o potencial de cada uma de suas faixas etárias.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) também acreditam que ocorreu uma mudança na forma de ver a criança: ela é "possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisões" (p. 16). E as autoras ainda citam James e Prout (1990), que afirmam que as crianças devem estar "ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem. Elas não podem continuar a ser simplesmente consideradas os sujeitos passivos de determinações estruturadas" (p. 16).

Uma das filosofias muito estudadas hoje no âmbito da educação é a de Reggio Emília, idealizada por Loris Malaguzzi, na cidade de nome homônima Reggio Emília, na Itália. O surgimento desta filosofia é contado pelo próprio Malaguzzi (2008, p. 59):

A história de nossa abordagem, e de meu papel nela, começa seis dias após o término da Segunda Guerra Mundial. Era primavera de 1945. O destino deve ter desejado que eu fosse parte de um evento extraordinário. Ouvi que em um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, umas poucas milhas da cidade de Reggio Emília, as pessoas haviam decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas.

A escola começou a ser levantada com dinheiro da venda de materiais remanescentes da guerra e era comandada por pais e pessoas da comunidade. Todos estavam preocupados com as crianças pequenas, que vivenciaram as tragédias da guerra. Hoje, Reggio Emília é, além da cidade, um "conjunto de 33 escolas municipais para crianças com

idades que vão de poucos meses de vida a seis anos, mantidas pela autoridade local, tanto diretamente quanto por meio de acordos com cooperativas" (DAHLBERG e MOSS in: RINALDI, 2012, p.20).
Levando em consideração que "a criança nasce com as suas 'cem linguagens', a pedagogia da Reggio Emília assume que os adultos têm como tarefa prioritária, a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança" (REGGIO EMILIA: escolas feitas por professores, alunos e familiares, 2014). Um dos principais pontos

da filosofia de Reggio Emília, como escreveu Loris Malaguzzi, é a imagem da criança que, desde o nascimento, se encontra tão engajada no desenvolvimento de um relacionamento com o mundo e tão desejosa de experimentar esse mundo que chega a criar um sistema complexo de habilidades, aprendendo estratégias e formas de organizar os relacionamentos. (RINALDI, 2012, p. 156)

Além de aprender a organizar os relacionamentos, as crianças aprendem também com os ambientes em que vivem, pois, o ambiente também ensina. Nas escolas de Reggio Emília, os mesmos são organizados de modo que ofereçam "ao ser humano um espaço de vida" (DOURADO in: RINALDI, 2012, p. 17). A organização dos espaços da escola

são escolhas que devemos fazer. Carla2 defende que sejam lugares envolventes para crianças e adultos, acolhendo-os numa rede de relações em um campo de possibilidades criativas de expressão e de comunicações múltiplas. Aqui entra a tão bem-colocada ideia de escuta; uma escuta que prevê diálogo atento, cuidadoso e marcado pelo respeito – uma comunicação que não está só conectada com a palavra, mas também com os olhos, o corpo, as mãos. (DOURADO in: RINALDI, 2012, p. 17)

Outra filosofia muito estudada nos dias atuais é o método Montessori, criado por Maria Montessori (1870-1952). Italiana, ela foi a primeira mulher a se formar em medicina em seu país e pioneira em acreditar, na área da educação, na criança como protagonista do seu aprendizado. Ela, entre outros autores, sentia-se comprometida "com questões sociais relativas a crianças que vivenciaram situações sociais críticas (órfãos de guerra, pobreza) e cuidou de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento" (OLIVEIRA, 2013, p. 63). Além disso,

nas escolas montessorianas, o espaço interno era (e é) cuidadosamente preparado para permitir aos alunos movimentos livres, facilitando o desenvolvimento da independência e da iniciativa pessoal. Assim como o ambiente, a atividade sensorial e motora desempenha função essencial - ou seja, dar vazão à tendência natural que a garotada tem de tocar e manipular tudo o que está ao seu alcance. (FERRARI, 2008)

A educadora desenvolveu materiais didáticos simples, porém atraentes, que possuem o objetivo de provocar o raciocínio, pois o método Montessori parte do concreto rumo ao abstrato. "Maria Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor" (FERRARI, 2008).
A escola não se faz só de professores. Nem só de crianças. É um trabalho complexo de diversas áreas. É um todo em busca do desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, é essencial

criar um espaço de vida e de futuro. Isso requer pesquisa conjunta de pedagogia, arquitetura, sociologia e antropologia, disciplinas e campos de conhecimento que são convocados a expressar as próprias epistemologias e a comparar linguagens e sistemas simbólicos, com um novo tipo de liberdade, nascido do desejo de diálogo e de troca de ideias. (RINALDI, 2012, p. 150)

Por este motivo, em qualquer lugar, a escola deve estar sempre em movimento, acompanhando os avanços da sociedade, tanto relacionados a tecnologias, quanto a novos estudos e descobertas. Sempre levando em consideração o bem-estar e as necessidades da criança e fazendo dela a protagonista do seu próprio aprendizado.

A FAIXA ETÁRIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, em relação às aulas de Língua Inglesa para crianças da Educação Infantil, muitos professores planejam suas aulas tendo as crianças sentadas em círculo e o tempo de protagonismo é muito mais do professor do que do aluno. Porém, é necessário levar em consideração as características e limitações desta fase da infância: diversificar as tarefas e criar rotinas são estratégias para manter a atenção da criança no aprendizado da língua, conforme podemos ver na citação abaixo:

> As crianças ainda estarão adquirindo habilidades básicas como segurar um giz de cera ou lápis, colorir, relacionar algo real com uma representação pictórica, ser capaz de reconhecer formas, selecionar e classificar, reconhecer semelhanças e diferenças, usar tesoura, cola e outros instrumentos. Qualquer plano de ensino deverá levar todos estes itens em consideração. (REILLY & WARD, 1997, p. 13)

> Atividades e tarefas que os adultos realizam de forma automática, para as crianças desta idade podem representar um verdadeiro desafio: organizar a mochila, ter autonomia para lanchar, colocar o casaco, fechar o zíper e calçar os sapatos. O estímulo diário dessas atividades desenvolve progressiva independência dos pequenos.

Na fase da Educação Infantil, as diversas mudanças no desenvolvimento e comportamento de uma criança são muito visíveis. Essa é a fase das descobertas e do encantamento, pois cada conquista e novo aprendizado são festejados pela criança e seus familiares. Letícia Melz (2001, p. 12) afirma que mudanças significativas ocorrem nas áreas psicomotora, intelectual, afetiva e social.

Na área psicomotora, é possível identificar grande evolução na coordenação motora, pois movimentos corporais e habilidades de motricidade começam a ser desempenhados com maior precisão. Para tanto, é necessário que o professor ofereça uma boa quantidade de atividades e materiais que ajudem a desenvolver tais movimentos.

Na área intelectual, a capacidade de fazer associações abstratas começa a ser adquirida. Porém, a criança ainda apresenta dificuldades de se localizar no tempo e pode confundir fatos imaginários com o mundo real.

A área afetiva é o processo de identificação da criança com a outra, seja nos termos de comportamento, pensamentos ou nas suas próprias características. Ela começa a ter percepção de quem ela quer ser, a modo de não ser rejeitada, começando a desenvolver a capacidade de controlar suas atitudes.

Ao estar em um ambiente escolar, a criança tem a oportunidade de socializar com outras crianças (área social). Nessa ela aprende a trabalhar cooperativamente em grupos, e muitas vezes, não aceita ter o colega como dominante nas atividades. No entanto, tais atividades são importantes para que a criança aprenda a conviver amigavelmente.

Durante toda a fase da Educação Infantil – até aproximadamente os seis anos de idade – a criança está desenvolvendo o "eu": eu consigo mesma; eu com o outro; eu com o mundo. Por esta razão, ela deve ter suas capacidades e individualidades respeitadas. O professor deve ser referência e exemplo para a criança que está em formação. Deve também proporcionar a ela vivências e experiências que auxiliem neste desenvolvimento.

ATIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS E A LÍNGUA INGLESA

As salas de aula de escolas de Educação Infantil são cheias de informações e estímulos para que a criança tenha um aprendizado de forma lúdica e significativa para ela. Crianças em idade escolar são ativas e não conseguem se concentrar em uma mesma atividade por um período muito longo. Elas tendem a de distrair facilmente, ora observando os estímulos expostos, ora interagindo com os colegas ou ouvindo sons reproduzidos a sua volta. No entanto, esse tempo de concentração e a atenção na atividade realizada são aspectos indispensáveis para o aprendizado e desempenho escolar.

Conforme estudos, o tempo de concentração de uma criança é de 15 a 20 minutos. Porém, Reilly e Ward (1997, p. 14) acreditam que esse tempo seja ainda menor: "Se as suas aulas têm mais de quinze minutos de duração, você precisa manter o interes-

se das crianças modificando as atividades a cada cinco ou dez minutos".
Esta particularidade deve também ser levada em consideração em uma aula de Língua Inglesa, pois a criança é a mesma, independente do que está sendo trabalhado. Muitos pais ainda questionam e discutem a necessidade sobre se começar a estudar uma segunda língua ainda na primeira infância. Como é possível observar na citação abaixo, este contato só pode trazer benefícios:

O córtex cerebral é dotado de grande plasticidade funcional durante os primeiros anos de vida. A especialização do hemisfério esquerdo para a linguagem, mesmo que dependa de uma disposição pré-formada, só se estabelece progressivamente, graças às interações da criança com parceiros linguísticos de seu ambiente. (OLIVEIRA, 2013, p. 153)
Estudos comprovam também que, quanto mais estímulos linguísticos a criança tiver na primeira infância, maior é a probabilidade de ela ser uma falante da língua sem a presença do sotaque nativo. Isso, no futuro, só tem a beneficiar o indivíduo, pois, quando se inicia o estudo de uma língua na adolescência, muitos jovens se frustram por não conseguirem pronunciar as palavras de forma "correta" e sentem vergonha de se comunicar na segunda língua.
Ainda segundo Oliveira,

as crianças pequenas que se beneficiam de um serviço de qualidade tendem a desenvolver mais o raciocínio e a capacidade de solução de problemas, a ser mais cooperativas e atentas aos outros e a adquirir maior confiança em si. Grande parte desses efeitos positivos persistem e contribuem para suscitar-lhes uma atitude positiva com relação à aprendizagem escolar e favorecê-las com o sucesso em seus estudos. (2013, p. 85)

Estabelecida a importância de se aprender uma segunda língua ainda na primeira infância, Reilly e Ward apresentam a preocupação com o planejamento das aulas de Língua Inglesa para crianças pequenas e afirmam que elas "aprenderão melhor através da mímica e do uso da língua no contexto". E continuam dizendo que "...nas fases iniciais [da infância] é melhor não se preocupar muito com a correção da gramática, mas fazer a criança gostar de usar a língua3" (1997, p. 13).
Por este motivo, enquanto o professor planeja suas aulas,

é vital lembrar que as crianças são muito pequenas e que visamos tornar agradável sua primeira exposição ao inglês. Elas têm muitos anos de aprendizado pela frente e terão obstáculos suficientes mais tarde. Se a primeira experiência no inglês for prazerosa, elas terão uma atitude positiva em relação à língua pelo resto de suas vidas. (REILLY & WARD, 1997, p. 14)

Ao adquirir o gosto pelo aprendizado da Língua Inglesa, a criança se abrirá para receber novos conhecimentos de forma natural. Por isso, é importante demonstrar às crianças,

que ele [o inglês] é um meio de comunicação, da mesma forma que a língua materna é: que o contexto, o conhecimento de mundo da criança, sua curiosidade natural, e fatores como gesto e expressão facial podem ajudar no processo de comunicação na Língua Inglesa3. (BRUMFIT, MOON E TONGUE, 1995, p. 129)

Além do cuidado com o planejamento, Rinaldi (2012, p. 110) afirma que uma importante etapa do processo de ensino é a documentação pedagógica. Documentar significa deixar registrados através de documentos, fotos, vídeos, tabelas, anotações, entre tantas outras possibilidades de registro, os processos de aprendizagem das crianças, tornando visíveis as formas de construção do conhecimento, que incluem também aspectos relacionais e emocionais.
Muito além de representar um relatório final e definitivo, a documentação tem como objetivo servir de base para o aprimoramento profissional de conhecimento e didática, pois

oferece ao educador uma oportunidade única de tornar a escutar, ver e visitar individualmente ou com outros, eventos e processos nos quais foi coprotagonista. [...] É a ocasião para interpretar os vários documentos produzidos, junto com nossos colegas, dando

sentido aos eventos que aconteceram e, então, criando significações e valores comuns. (RINALDI, 2012, p. 112)

Em meio aos estudos das novas filosofias sobre a criança da Educação Infantil, como Reggio Emília e Maria Montessori – trazendo, dentre tantas, apenas as citadas neste trabalho – muito se fala em experiências significativas, que valorizam a prática do brincar, onde a criança vivencia atividades lúdicas, utilizando materiais variados, a fim de aprender através da interação com o outro, com os objetos e com o meio. Pois, segundo Brumfit, Moon e Tongue (1995), "as crianças aprendem melhor um idioma em situações em que sua atenção esteja focada no significado e não na língua." (p. 129).
A brincadeira é um destes momentos em que a criança está atenta ao contexto que está acontecendo ao seu redor e, "ao brincar, ela passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais" (OLIVEIRA, 2013, p. 164). Portanto, mesmo que inconscientemente, durante a brincadeira, a criança está assimilando o vocabulário apresentado pelo professor, durante a sua mediação.
Por isso, as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Inglesa, devem ser as mais diversas possíveis, permitindo que cada criança, através da sua individualidade e/ou da relação com outras crianças, tenha a oportunidade de criar, de se expressar e se desenvolver plenamente em todas as áreas: social, intelectual, psicomotora e afetiva. Para Reilly e Ward, as

atividades mais adequadas para os alunos muito jovens4 são aquelas que envolvem músicas, cantigas, rimas, histórias, resposta física total5, tarefas que envolvem desenho, pintura, recorte e colagem, jogos, quebra-cabeças, se vestir, atuar e "vamos fingir". (1997, p. 9)

Pensando que a criança pequena precisa utilizar as mãos e movimentos corporais para que as experiências se tornem mais significativas, muitas escolas estão trabalhando com o desenvolvimento de projetos, tornando assim, o aprendizado mais lúdico, prazeroso e real. Deste modo a criança consegue fazer associações entre o concreto e o abstrato.
Para explicitar sobre a importância das vivências através de projetos, pode-se citar Katz (2008), que afirma que

o trabalho em projetos visa a ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo. (p. 38)

Escolas que seguem a filosofia Reggio Emília também costumam trabalhar com projetos, e vão além. Elas utilizam como materiais didáticos elementos da natureza, enfeitam as salas com trabalhos produzidos pelas próprias crianças e reproduzem uma

espécie de "laboratórios do fazer", que combinam as tradicionais linguagens gráficas, pictóricas e de manipulação (modelos e maquetes), mas também as do corpo, ligadas ao movimento, as da comunicação verbal e não-verbal, as linguagens icônicas, o pensamento lógico, científico, natural, discussões éticas, e manejo de ferramentas multimídia, sempre objetivando que a criança aprende "com todo corpo", de forma fluída e permanentemente integrada. (REGGIO EMILIA: escolas feitas por professores, alunos e familiares, 2014)

Segundo Katz (2008, p. 41), ao iniciar o desenvolvimento de um projeto, é interessante que o tópico seja familiar para as crianças, pois desta maneira, elas podem contribuir com seu conhecimento prévio, assumindo a liderança no planejamento, nas responsabilidades por observações específicas, por informações e pelos artefatos coletados. Por outro lado, se o tópico é desconhecido para os pequenos, maior é a necessidade de auxí-

lio de um adulto.

Ocasionalmente, os professores em Reggio Emília assumem um projeto sobre um tópico de valor imprevisível ou incerto. A disposição para explorar um tópico que pode não funcionar muito bem é parte de seu compromisso de experimentar e de explorar junto com as crianças que tipos de vivências e ideias podem emergir de uma situação. (KATZ, 2008, p. 41)

No ensino da Língua Inglesa, é fundamental que o professor apresente materiais concretos, sejam imagens, brinquedos ou objetos reais, para representar o vocabulário apresentado, de modo a provocar que a criança faça a associação das palavras, sem a necessidade da tradução. Por isso, por exemplo, ao solicitar que a criança faça um trabalho de recorte, é importante ter em mãos a tesoura e demonstrar o que deve ser feito.

Colocar a criança como centro da aprendizagem, não significa que o professor seja dispensável. Malaguzzi (2008) afirma que não se deve "minimizar o papel determinante dos adultos no oferecimento de estruturas semânticas e sistemas de significado que permitem que a mente infantil se comunique" (p. 91), mas o professor deve agir como facilitador e mediador do conhecimento, sendo a criança a protagonista de seu aprendizado:

Porém, gostaria de salientar a participação das próprias crianças: elas são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações. Lembre-se, os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados. (p. 91)

Portanto, o professor, além de mediar as vivências propostas, deve apresentar um olhar atento, a fim de

ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significado, das crianças, como uma base para toda a aprendizagem. Deve capturar os momentos certos e então descobrir as abordagens corretas para unir em um diálogo produtivo, seus significados e interpretações com os das crianças. (MALAGUZZI, 2008, p. 91)

Para que isso aconteça, cabe ao professor – especificamente os de Língua Inglesa – proporcionar situações possíveis de interpretação e discussão. Ao se deparar com tal situação, a criança apresenta um instinto para interpretar o significado da mesma, sem prestar muita atenção à gramática e às palavras estrangeiras utilizadas para descrevê-la. Isto é possível, pois a criança utiliza seu conhecimento prévio e as pistas fornecidas na situação. Esta habilidade de entender o significado antes da palavra permite que a criança compreenda a situação em uma história, um vídeo, uma conversa, etc. Ao crescerem, as crianças começam a prestar mais atenção às palavras e as associam ao significado. (MOON, 2000, p. 5)

Para finalizar, é essencial dizer que nos tempos de hoje, escolas de todos os lugares valorizam muito a parceria escola-família, para que o aprendizado e desenvolvimento da criança sejam integrais e não fracionados. Oliveira (2013) confirma a importância desta parceria: "As experiências concretizadas devem se articular com as vivências das crianças em outros contextos, particularmente no cotidiano familiar, de modo que lhes garantam um processo integrado de desenvolvimento" (p. 184).

Os pais, ao prestigiarem o aprendizado dos filhos, estão mostrando a eles que o seu dia e suas experiências são de grande valia. E, ao perceber que os pais estão valorizando isso, a criança tende a participar cada vez mais das vivências propostas pelos professores, a fim de querer compartilhar todo o conhecimento adquirido com seus genitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos poucos o atual modo de ensino da Língua Inglesa começa a mudar, principalmente na Educação Infantil, fase em que o aprendizado não inclui a escrita. Percebe-se que muitos cursos, congressos e estudos estão em desenvolvimento no país. Infelizmente, estas mudanças ainda não atingem todas as escolas. No entanto, crianças que têm o privilégio de iniciar o estudo da Língua Inglesa ainda na primeira infância, certamente serão adolescentes com maior facilidade de fazer associações entre a língua materna e a segunda língua.

Com o presente trabalho, foi possível con-

cluir que crianças da faixa etária da Educação Infantil tem a necessidade de utilizar movimentos das mãos e/ou corporais para que a vivência se torne significativa. É essencial que se trabalhe partindo do concreto para o abstrato. No ensino da Língua Inglesa, não deve ser diferente. Para respeitar as potencialidades e características da criança nesta fase da infância, é preciso diversificar as atividades, com o objetivo de auxiliar no desenvolvimento das habilidades a serem adquiridas nesta idade.

Outro aspecto que deve ser considerado é que atividades lúdico-pedagógicas irão desenvolver na criança o gosto e o prazer pela Língua Inglesa. Com isso, o aprendizado dela, nos anos seguintes, tende a ser tranquilo, sem o choque linguístico apresentado, muitas vezes, por adolescentes e adultos. Desenvolver experiências significativas através de projetos é outro modo de se trabalhar o inglês, pois o conteúdo é apresentado dentro de um contexto, sendo algo real para a criança compreender.

Portanto, pode-se afirmar que desenvolver atividades lúdico-pedagógicas no ensino da Língua Inglesa na Educação Infantil é totalmente possível de ser realizado. Basta o professor compreender as filosofias estudadas hoje no âmbito da educação para crianças e adaptar as atividades a sua realidade, estimulando-as a gostarem da língua.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Amanda Maria Vieira; CARVALHO, Galena Melo Freire de; PEREIRA, Rosana Santos. História da criança e sua importância na sociedade: dos primórdios da idade média aos dias atuais. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/TCC_Amanda_Galena_e_Rosana.pdf Acesso em: 26 jan. 2025.

BRUMFIT, Christopher; MOON, Jayne; TONGUE, Ray. Teaching English to children: from practice to principle. Essex: Longman, 1995.

FERRARI, Márcio. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno Acesso em: 26 jan. 2025.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MELZ, Letícia. How to teach English to children. 2001. 45f. Monografia de Graduação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2001.

MOON, Jayne. Children learning English. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (Org.) A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora, 2008.

REGGIO EMILIA: escolas feitas por professores, alunos e familiares. 2014. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/experiencias/reggio-emilia-escolas-feitas-por-professores-alunos-familiares/ Acesso em: 26 jan. 2025.

REILLY, Vanessa; WARD, Sheila M. Very young learners. Oxford: Oxford University, 1997.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

O DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

NATÁLIA DE SOUZA LIMA

RESUMO
Neste estudo, discutem-se as táticas e abordagens que podem ser empregadas para a implementação da educação em direitos humanos, levando em conta a diversidade cultural, étnica e social dos alunos. Finalmente, algumas experiências práticas de sistematização da educação em direitos humanos em variados contextos educacionais são apresentadas, com o propósito de aprimorar a discussão acerca da relevância e dos obstáculos dessa prática. Neste contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos no contexto educacional. A partir de uma revisão bibliográfica, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem dos direitos humanos na educação, destacando a necessidade de uma prática pedagógica que promova a reflexão crítica e a construção de valores democráticos e inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Prática pedagógica; Sistematização; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O ensino sobre direitos humanos se baseia nos princípios universais de dignidade, igualdade e liberdade, estabelecidos em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta perspectiva enfatiza a importância do ser humano e procura fomentar a consciência crítica e a responsabilidade social das pessoas, com o objetivo de criar uma sociedade mais equitativa e solidária. A formação em direitos humanos não se limita a um conjunto de informações ou conceitos, mas abrange uma perspectiva abrangente e unificada dos direitos humanos. Ela permeia o currículo escolar e as práticas pedagógicas de maneira transversal e interdisciplinar.

Pinsky (2003), por sua vez, afirma que ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, ou seja, ter direitos civis. É também ter direitos políticos (votar e ser votado) e direitos civis, o que garante a participação de todos na riqueza coletiva: trabalho, educação de qualidade, salário justo, saúde, uma velhice tranquila, a informação não manipulada, a proteção do planeta, informações sobre a bioética e suas consequências, alimentação saudável e para todos, enfim, o respeito às suas escolhas.

A organização da prática da educação em direitos humanos exige a implementação de estratégias e métodos que incentivem a reflexão crítica, o envolvimento ativo dos alunos e a aplicação prática dos princípios e valores dos direitos humanos. A educação popular, o diálogo intercultural, a solução pacífica de conflitos e a formação para a cidadania global são algumas das estratégias mais frequentes. O uso de diversos recursos pedagógicos, tais como jogos, filmes, debates e atividades práticas, auxilia na melhoria do processo de ensino, fomentando a empatia, a solidariedade e o respeito à diversidade.

Diversas instituições de ensino, organizações não governamentais e movimentos sociais têm desenvolvido experiências inovadoras e inspiradoras de sistematização da prática da educação em direitos humanos, buscando fortalecer a cultura de direitos humanos em diferentes contextos educacionais. Exemplos como a implementação de projetos interdisciplinares, a realização de campanhas de conscientização e a promoção de debates sobre temas atuais e controversos têm contribuído para sensibilizar a comunidade escolar e ampliar o alcance da educação em direitos humanos. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, como a resistência de determinados grupos sociais, a falta de formação específica dos educadores e a escassez de recursos financeiros e materiais.

A sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo contínuo e desafiador que exige o comprometimento e a colaboração de todos os atores envolvidos no campo educacional. A promoção de uma cultura de direitos humanos requer a superação de preconceitos, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas no respeito mútuo e

na igualdade. Nesse sentido, a educação em direitos humanos surge como um caminho promissor para a formação de cidadãos críticos, participativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e humanitária.

Miranda (2006, p. 33-36) afirma que foi durante a Ditadura que os direitos humanos começaram a ser reivindicados pelos movimentos da sociedade civil. Dentre estes, destacam-se: o Movimento Feminino pela Anistia e a luta da Arquidiocese de São Paulo contra a tortura, abrigando humanamente os perseguidos políticos em seu estabelecimento. A resistência a atos arbitrários estendeu-se pelo país: de 1974 a 1978, muitos deputados e senadores ligados ao partido mdb, oposição na época, conseguiram se eleger e denunciar institucionalmente a violação dos direitos humanos.

O processo de formação docente para trabalhar a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste artigo, vamos discutir a importância da formação docente nesse contexto, as principais estratégias utilizadas nesse processo e os desafios encontrados pelos educadores.

A educação em direitos humanos é um tema fundamental nos dias de hoje, pois visa promover o respeito pelos direitos fundamentais de todas as pessoas, independentemente de sua raça, gênero, religião ou orientação sexual. Para que essa prática seja efetiva, é necessário que os educadores estejam preparados para abordar esses temas de forma consciente e crítica em sala de aula.

No contexto atual marcado por desigualdades sociais, violações de direitos e conflitos, a educação em direitos humanos emerge como uma ferramenta essencial para a promoção de uma cultura de respeito, dignidade e justiça. Considerando a complexidade dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea, a sistematização da prática da educação em direitos humanos torna-se um instrumento fundamental para a efetivação dos princípios e valores inerentes aos direitos humanos. Neste sentido, o presente artigo propõe-se a explorar a importância da sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação, abordando os fundamentos teóricos que embasam essa abordagem, as estratégias e metodologias empregadas, bem como exemplos de boas práticas e desafios enfrentados nesse processo.

A SISTEMATIZAÇÃO DO ATO INCLUIR

Para que a aprendizagem baseada no senso de justiça dos direitos humanos seja eficaz, é imprescindível que os professores incorporem esses princípios em suas práticas pedagógicas e na interação com os estudantes e a comunidade escolar. A atitude humilde e equitativa dos docentes é crucial para motivar os alunos a se comportarem de maneira ética e solidária, honrando a diversidade e defendendo os direitos de todos.

É importante que as instituições de ensino promovam uma cultura de respeito, diálogo e tolerância em seu ambiente escolar, incentivando a participação ativa dos alunos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A implementação de políticas de combate ao bullying, à discriminação e à violência, bem como a promoção de programas de formação continuada para os educadores em temas como os direitos humanos, a humildade e a justiça, são medidas essenciais para fomentar uma educação mais inclusiva e democrática.

O aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos é um caminho essencial para promover uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Através da valorização da diversidade, do respeito aos direitos de todos e do compromisso com a igualdade e a justiça, podemos construir um mundo mais humano e fraterno, onde todos tenham a oportunidade de viver com dignidade e respeito. A educação desempenha um papel fundamental nesse processo, ao promover a reflexão crítica, a empatia e o engajamento dos alunos em relação às questões sociais e políticas, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de um futuro mais justo e igualitário para todos.

É dever de todos consolidar uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos, e sendo fundamental para garantia que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas dife-

renças e promovendo a equidade em todos os níveis de ensino. A inclusão educacional refere-se ao direito de todos os alunos, independente de suas características individuais, terem acesso a um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades.

Nancy Fraser (2001) destaca que as demandas por reconhecimento se vêm afirmando nos debates há tempos:

Demandas por "reconhecimento das diferenças" alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos "pós-socialistas", identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos envolve a garantia de que todos os alunos sejam tratados com respeito, dignidade e igualdade, tendo suas necessidades individuais consideradas e atendidas de forma adequada. Isso inclui alunos com deficiências, transtornos de aprendizagem, dificuldades emocionais, problemas de comportamento, entre outros, que precisam de apoio especializado e adaptações curriculares para alcançarem o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

O princípio da inclusão educacional está fundamentado nos direitos humanos, que estabelecem que todas as pessoas têm direito à educação, sem discriminação de qualquer tipo. De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pleno e a realização de cada indivíduo, sendo dever do Estado garantir o acesso equitativo e universal à educação para todos.

A realidade mostra que ainda há muitos desafios a serem superados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. A falta de recursos, a falta de formação adequada dos profissionais da educação, a falta de estrutura física e a falta de políticas públicas eficazes são apenas algumas das barreiras que impedem a efetivação da inclusão educacional baseada nos direitos humanos.

Para ratificar uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental que a equipe docente esteja preparada e engajada em criar um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade, promova o respeito mútuo e a tolerância e garanta o acesso igualitário a todos os alunos. Para isso, é necessário planejar e implementar ações eficazes de inclusão, que considerem as necessidades e potencialidades de cada aluno, respeitando sua individualidade e garantindo seu pleno desenvolvimento.

Um dos primeiros passos para promover a inclusão na escola é a formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, adaptando suas práticas pedagógicas e buscando estratégias que promovam a aprendizagem de todos. A capacitação dos educadores em temas como educação inclusiva, direitos humanos, diversidade e igualdade é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e garantir um ambiente educacional mais justo e acolhedor.

Os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular. A tarefa, em parte, é elaborar um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença. (Fraser, 2007, p. 3)

É importante que a equipe docente trabalhe em conjunto com profissionais de apoio, como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para identificar as necessidades individuais de cada aluno e planejar ações de apoio e acompanhamento personalizado. A criação de planos de acompanhamento e intervenção, que incluam estratégias diferenciadas de ensino, adaptações curriculares e recursos especiais, pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais.

Sergio Haddad afirma diante deste contexto:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer "ser

mais", diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

A educação é um elemento fundamental para a realização dessa vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada num sistema geral, que implica na educação escolar, mas que não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte do ser humano. Isto pode ocorre no âmbito familiar, na sua comunidade, no trabalho, junto com seus amigos, nas igrejas, etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas.

Os sistemas escolares são parte deste processo educativo em que aprendizagens básicas são desenvolvidas. Ali, conhecimentos essenciais são transmitidos, normas, comportamentos e habilidades são ensinados e aprendidos. Nas sociedades modernas, o conhecimento escolar é quase uma condição para sobrevivência e bem estar social. (p. 1)

Outra estratégia importante para promover a inclusão educacional é a valorização da participação e do protagonismo dos alunos, incentivando a expressão de suas opiniões, ideias e experiências e promovendo a construção de uma cultura escolar mais democrática e participativa. A promoção de projetos educativos que abordem temas como direitos humanos, diversidade cultural, igualdade de gênero e inclusão social pode contribuir para a conscientização dos alunos sobre a importância da valorização da diversidade e do respeito às diferenças.

É fundamental que a escola promova ações de sensibilização e conscientização junto à comunidade escolar, envolvendo pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais que atuam na instituição. Essas ações podem incluir palestras, workshops, debates, campanhas de conscientização e eventos culturais que abordem temas relacionados à inclusão, diversidade e direitos humanos, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais solidária, acolhedora e comprometida com a promoção da equidade e da justiça social.

Em síntese, uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos é uma educação para todos, que tem como objetivo garantir o acesso equitativo e a qualidade para todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na promoção da inclusão, planejando ações eficazes e criando um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito mútuo. A inclusão educacional é um processo contínuo e desafiador, que requer o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar, visando a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva para todos.

A humildade e o senso de justiça são valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os indivíduos tenham seus direitos respeitados e suas diferenças reconhecidas. Neste texto, vamos explorar a importância do aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos, discutindo como esses valores podem influenciar positivamente a convivência e as relações interpessoais.

A formação docente para a educação em direitos humanos deve ser um processo contínuo e multidisciplinar, que envolva não apenas a teoria, mas também a prática. Os professores precisam ser capacitados para incorporar esses temas em suas aulas de forma transversal, ou seja, relacionando-os com diferentes disciplinas e conteúdos curriculares.

Uma das estratégias mais eficazes para a formação docente em direitos humanos é a realização de cursos e workshops específicos sobre o tema. Nessas formações, os educadores têm a oportunidade de discutir conceitos, trocar experiências e elaborar práticas pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade.

É fundamental que as instituições de ensino promovam a cultura dos direitos humanos no ambiente escolar, criando espaços de debate e reflexão sobre questões sociais e políticas. Os docentes também podem contar com o apoio de psicólogos e assistentes sociais para lidar com situações de discrimi-

nação e violência no ambiente escolar.

(...) difundir a cultura de direitos humanos no país, o que prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (Brasil, 2006, p. 26)

Outra estratégia importante para a formação docente em direitos humanos é o estímulo à pesquisa e à produção de materiais didáticos relacionados ao tema. Os professores podem desenvolver projetos interdisciplinares que abordem questões como a igualdade de gênero, o combate ao preconceito racial e a promoção da inclusão social, incentivando os alunos a refletirem sobre essas temáticas de forma crítica e engajada.

Os esforços empreendidos na formação docente em direitos humanos ainda existem muitos desafios a serem superados. Um dos principais obstáculos é a resistência de parte da sociedade em abordar esses temas de forma aberta e crítica, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas.

A falta de recursos e de políticas públicas voltadas para a promoção da educação em direitos humanos também representa um entrave para a formação docente nesse sentido. Muitos professores enfrentam dificuldades em obter materiais didáticos e apoio institucional para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de direitos.

Diante desses desafios, é fundamental que as instituições de ensino, os órgãos governamentais e a sociedade civil se mobilizem em prol da formação docente em direitos humanos, promovendo a conscientização e a sensibilização de todos os envolvidos no processo educativo. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, onde todos tenham seus direitos respeitados e garantidos.

A capacitação docente para a sistematização da prática da educação em direitos humanos na educação é um processo fundamental para promover uma cultura de respeito, tolerância e igualdade nas escolas. Os educadores têm um papel fundamental nesse processo, pois são eles os responsáveis por disseminar esses valores entre os alunos e prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Por isso, é essencial investir na formação continuada dos professores e na criação de estratégias pedagógicas inovadoras que promovam a reflexão crítica e o respeito à diversidade. A educação em direitos humanos não é apenas um direito de todos, mas também uma necessidade urgente em um mundo cada vez mais marcado por injustiças e desigualdades.

A humildade é uma qualidade que está relacionada à capacidade de reconhecer nossas limitações, aprender com nossos erros e aceitar a diversidade de ideias e opiniões. Em um mundo marcado pela competição e individualismo, a humildade se torna essencial para promover a empatia, a solidariedade e a cooperação entre as pessoas. Através da humildade, somos capazes de reconhecer que não somos superiores aos outros e que cada indivíduo possui suas próprias habilidades, experiências e perspectivas.

O aprendizado através da humildade requer humildade para reconhecer que não temos todas as respostas, que podemos aprender com os outros e que estamos sempre em constante evolução. Essa postura de abertura para o aprendizado nos permite ampliar nossos horizontes, questionar nossas próprias crenças e valores e buscar novas formas de pensar e agir. A humildade nos torna mais tolerantes e receptivos às diferenças, promovendo o respeito mútuo e a convivência pacífica em sociedade.

O senso de justiça, por sua vez, está relacionado à consciência de que todos os indivíduos têm direitos iguais e devem ser tratados com dignidade e respeito. A justiça envolve a garantia de condições equitativas para todos, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate às injustiças e desigualdades existentes na sociedade. O respeito aos direitos humanos e a defesa da justiça são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva.

Aprender através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos significa re-

conhecer a importância de respeitar as diferenças, defender a igualdade de direitos e combater a discriminação e o preconceito em todas as suas formas. Significa também agir com compaixão, empatia e solidariedade em relação aos outros, promovendo a equidade e a justiça em todas as esferas da vida social.

Na educação, o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos desempenha um papel fundamental na formação dos alunos como cidadãos conscientes, críticos e engajados. Os educadores têm a responsabilidade de promover esses valores em sala de aula, estimulando a reflexão crítica sobre as desigualdades sociais, os conflitos e as injustiças existentes na sociedade. Através de atividades educativas que abordam temas relacionados aos direitos humanos, a humildade e a justiça, os alunos podem desenvolver habilidades como o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades.

Uma das formas de promover o aprendizado através da humildade e do senso de justiça dos direitos humanos na educação é através da inclusão de conteúdos relacionados a esses temas nos currículos escolares. Os educadores podem utilizar recursos pedagógicos como filmes, documentários, livros e atividades práticas para estimular a reflexão dos alunos sobre questões como a desigualdade social, a discriminação racial e de gênero, os direitos das minorias e a promoção da justiça social. Além disso, a realização de debates, rodas de conversa e projetos interdisciplinares que abordem esses temas de forma transversal contribui para a conscientização e o engajamento dos estudantes em relação às questões sociais e políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A procura por uma educação inclusiva que honre e incentive os direitos humanos é um desafio que requer a colaboração de todos os setores da sociedade, particularmente no contexto escolar, que tem um papel crucial na construção dos futuros cidadãos. Através de uma metodologia inclusiva, que considera a variedade de experiências, competências e necessidades dos estudantes, podemos estabelecer um ambiente educacional mais receptivo, empático e que fomente a igualdade e a justiça social.

A importância de uma educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do âmbito escolar traz à tona reflexões essenciais sobre a forma como a sociedade encara a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Promover a inclusão educacional baseada nos direitos humanos requer uma mudança de paradigma na forma como a educação é concebida e implementada, valorizando a individualidade de cada aluno e reconhecendo a riqueza que a diversidade traz ao ambiente escolar. A inclusão não se resume apenas à presença física do aluno na sala de aula, mas sim a garantia de que ele seja respeitado em A equipe docente desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional, pois é por meio do seu engajamento, da sua formação e da sua prática pedagógica que é possível criar um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A formação continuada dos professores em temas como diversidade, direitos humanos, igualdade de oportunidades e estratégias pedagógicas inclusivas é essencial para que possam atender às necessidades específicas de cada aluno e promover uma educação equitativa e de qualidade.

É fundamental que a equipe docente trabalhe de forma colaborativa e engajada na elaboração de políticas e práticas inclusivas, que considerem a diversidade de alunos e promovam o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades. A criação de planos de ação e de intervenção, que contemplem adaptações curriculares, estratégias diferenciadas de ensino, recursos especiais e ações de apoio individualizado, é essencial para que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam parte integrante da comunidade escolar.

A valorização da participação e do protagonismo dos alunos é outro aspecto importante no processo de inclusão educacional. Incentivar a expressão de suas opiniões, ideias e experiências, promover a escuta ativa e o diálogo construtivo e envolver os alunos em projetos educativos que abordem temas re-

lacionados à diversidade, direitos humanos e igualdade contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva.

A sensibilização e conscientização da comunidade escolar também são fundamentais para promover a inclusão educacional e os direitos humanos. Envolver pais, responsáveis, alunos, professores, gestores e demais profissionais na discussão e reflexão sobre a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da equidade é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, acolhedora e comprometida com a justiça social.

Em suma, a abordagem dos temas da educação inclusiva baseada nos direitos humanos e do processo de inclusão que a equipe docente pode planejar para promover a equidade dentro do ambiente escolar revela a importância da valorização da diversidade, do respeito às diferenças e da promoção da igualdade de oportunidades. Por meio de uma educação inclusiva e sensível às necessidades de todos os alunos, é possível criar um ambiente escolar mais justo, solidário e acolhedor, que contribua para a formação de cidadãos críticos, comprometidos e engajados na construção de uma sociedade mais inclusiva, igualitária e justa.sua integralidade, com suas potencialidades, desafios e particularidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, decreto n. 7037, 2006.

FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? Lua Nova,São Paulo, n. 70, p. 101-138. 2007.

HADDAD, S. O direito à educação no Brasil; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

MIRANDA, N. Por que Direitos Humanos Belo Horizonte: Autêntica 2006.

PINSKY, J. Introdução. In: PINSKY J.; PINSKY, C.B. Historia da cidadania São Paulo: Contexto, 2003. p. 9-13.

A MÚSICA EM SALA DE AULA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

NATÁLIA DUARTE COSTA SILVA CARVALHO

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar o papel da música em sala de aula no ensino regular, compreendendo suas múltiplas contribuições para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos alunos. A música, reconhecida como uma linguagem universal e uma das mais antigas formas de expressão humana, possui um potencial educativo imenso, que vai além do entretenimento, influenciando diretamente a construção do conhecimento, o desenvolvimento sensível e a formação de valores. No entanto, apesar do reconhecimento de sua importância por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a efetivação do ensino de música nas escolas brasileiras ainda enfrenta desafios significativos, entre eles a carência de profissionais especializados, a falta de recursos pedagógicos e a ausência de políticas públicas estruturadas. Por meio de uma revisão bibliográfica e de reflexões acerca de práticas pedagógicas, discute-se neste trabalho a relevância da música como componente curricular e propõe-se caminhos para sua inserção significativa no cotidiano escolar. Conclui-se que, quando trabalhada com intencionalidade pedagógica, sensibilidade e competência, a música torna-se uma ferramenta poderosa no processo educativo, promovendo a formação integral dos estudantes e ampliando suas possibilidades de expressão, escuta, convivência e compreensão de mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical; Ensino regular; Formação integral; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento cognitivo e emocional.

ABSTRACT
This article aims to analyze the role of music in the regular school classroom, understanding its multiple contributions to students' cognitive, emotional, social, and cultural development. Music, recognized as a universal language and one of the oldest forms of human expression, holds immense educational potential that goes beyond entertainment, directly influencing knowledge construction, emotional development, and value formation. However, despite its recognized importance in educational legislation such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) and the National Common Curricular Base (BNCC), the effective implementation of music education in Brazilian schools still faces significant challenges, including a lack of qualified professionals, insufficient pedagogical resources, and the absence of structured public policies. Through a literature review and reflections on pedagogical practices, this paper discusses the relevance of music as a curricular component and proposes paths for its meaningful integration into everyday school life. It concludes that when approached with pedagogical intent, sensitivity, and competence, music becomes a powerful tool in the educational process, promoting the holistic development of students and expanding their possibilities for expression, listening, coexistence, and understanding of the world.

KEYWORDS: Music education; Regular schooling; Holistic development; Pedagogical practices; Cognitive and emotional development.

INTRODUÇÃO

A música está presente na vida humana desde tempos imemoriais, exercendo diversas funções sociais, culturais e emocionais. No contexto educacional, sua presença tem sido legitimada por políticas públicas que reconhecem seu valor formativo, como a LDB (Lei nº 9.394/96) e, mais recentemente, a BNCC (2017), que inclui a música como uma das linguagens da área de Arte. No entanto, apesar das garantias legais, a efetivação do ensino de música no ensino regular ainda é um desafio em muitas instituições de ensino no Brasil.

A inserção da música nas escolas deve ir além de atividades pontuais e festivas. Ela

precisa estar articulada com os objetivos pedagógicos, promovendo a sensibilização estética, o desenvolvimento da escuta ativa, a expressão criativa e a valorização da diversidade cultural. Este artigo propõe-se a refletir sobre o lugar da música no ensino regular, seus entraves e possibilidades, bem como seu papel na formação integral do aluno.

A MÚSICA COMO LINGUAGEM E FORMA DE CONHECIMENTO

A música é uma linguagem artística que permite ao ser humano comunicar sentimentos, ideias e valores. Segundo Penna (2002), "a música é uma forma de conhecimento e expressão tão legítima quanto as ciências exatas ou as linguagens verbais". Nesse sentido, ela deve ocupar espaço significativo na educação escolar, oferecendo aos alunos experiências estéticas que estimulem a percepção, a criatividade e a sensibilidade.

Desta forma, a música é reconhecida como uma linguagem do pensamento humano, com estrutura, lógica interna e potencial para construir, comunicar e transformar conhecimento. Embora a sociedade, por muito tempo, tenha valorizado mais os saberes considerados “objetivos” – como matemática, física ou linguagem verbal – essa frase defende que a música também é um meio legítimo e completo de conhecer o mundo, a si mesmo e o outro.

A música vai além do entretenimento ou da ornamentação cultural: ela é uma linguagem simbólica que permite pensar, sentir, elaborar ideias, representar emoções e compreender contextos históricos e sociais. Assim como nas ciências exatas, em que se opera com lógica, abstração e símbolos matemáticos, na música também se trabalha com lógica sonora, estrutura formal, sistematização de ideias e resolução de problemas musicais.

Além disso, como nas linguagens verbais, a música comunica, constrói narrativas (ainda que sem palavras), expressa estados emocionais complexos, dá sentido à experiência humana e pode até ser utilizada como registro histórico de um povo ou época.

A legitimidade da música como forma de conhecimento está no fato de que ela: desenvolve o raciocínio lógico e espacial (especialmente na leitura de partituras e no estudo da harmonia); estimula habilidades analíticas e interpretativas; envolve memorização, percepção, coordenação motora, criatividade e sensibilidade; conecta o sujeito à cultura, à história e à coletividade.

EXEMPLOS PRÁTICOS DE APLICAÇÃO NA SALA DE AULA

- Música como conhecimento matemático

Ao estudar ritmo e compassos, o aluno trabalha diretamente com frações, subdivisões, múltiplos e padrões numéricos.

Exemplo: Uma atividade em que os alunos criam células rítmicas combinando figuras musicais como semínima (1 tempo), colcheia (½ tempo), mínima (2 tempos) etc., desenvolve o raciocínio matemático de forma musical e concreta.

- Música como linguagem expressiva

Um projeto de composição de trilha sonora para uma história contada em sala permite que os alunos expressem emoções e intenções narrativas apenas por sons, sem usar palavras.

Exemplo: Ao assistir a um curta-metragem mudo, os alunos escolhem músicas que transmitam tensão, alegria ou tristeza, percebendo como a música comunica sentimentos e intenções.

- Música como forma de construção cultural e histórica

Ao estudar músicas de diferentes períodos históricos, os alunos compreendem o contexto social, político e estético de cada época.

Exemplo: Trabalhar músicas de protesto do período da ditadura militar no Brasil (como “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré) como ferramenta para discutir censura, resistência e liberdade de expressão.

- Música como meio de autoconhecimento e desenvolvimento emocional

Em atividades de escuta ativa e composição, os alunos são incentivados a refletir sobre suas emoções, valores e experiências.

Exemplo: Propor que os alunos criem uma playlist ou composições próprias que representem sua identidade, promovendo reflexão subjetiva, autoconhecimento e expres-

são.

Reconhecer a música como forma de conhecimento e expressão tão legítima quanto outras disciplinas acadêmicas é um passo essencial para a valorização da educação musical. Isso implica não a tratar como "apenas um momento lúdico", mas sim como uma prática rica, complexa, interdisciplinar e formadora de sujeitos críticos, criativos e sensíveis.
A escola que compreende essa legitimidade amplia o campo de experiências dos alunos, promovendo um ensino mais humanizado, plural e completo.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
Diversos estudos indicam que a música contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social dos alunos. A prática musical em grupo, por exemplo, favorece a cooperação, a escuta mútua e a disciplina. Além disso, pode ser aliada no processo de alfabetização, na aprendizagem matemática e no fortalecimento da autoestima dos estudantes. Para Gainza (1988), "a música é uma das mais completas formas de exercício da inteligência, por envolver simultaneamente percepção, memória, imaginação, emoção e raciocínio". A autora aponta que a música integra múltiplas dimensões da inteligência: percepção sensorial (escutar sons), memória (reconhecer padrões), imaginação (criar novas combinações), emoção (sentir e expressar) e raciocínio (organizar ideias e resolver problemas musicais. É exatamente essa complexidade e riqueza que faz da música uma das mais potentes ferramentas educativas disponíveis.
Desta forma, a influência musical ultrapassa o campo artístico e estético para atuar diretamente no desenvolvimento global do aluno. A música, ao ser incorporada de forma intencional e estruturada no ambiente educacional, torna-se uma ferramenta interdisciplinar e integradora, promovendo ganhos significativos em áreas diversas do desenvolvimento humano.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
A prática musical ativa várias funções cerebrais simultaneamente. Quando um aluno lê uma partitura, por exemplo, ele está codificando símbolos, associando-os a durações temporais, alturas sonoras e posições espaciais. Essa atividade estimula áreas relacionadas à atenção, memória de trabalho, pensamento lógico e organização mental.
Além disso, estudos em neurociência educacional demonstram que o cérebro de músicos desenvolve conexões mais densas entre os hemisférios cerebrais, o que favorece habilidades como resolução de problemas, raciocínio lógico e aprendizado de idiomas. Assim, ao aprender música, o estudante aprimora capacidades cognitivas transversais, que podem ser aplicadas em outras disciplinas.

DESENVOLVIMENTO MOTOR
O envolvimento físico na execução musical – seja ao tocar um instrumento, bater palmas ou movimentar-se ritmicamente – exige coordenação motora fina e ampla, lateralidade, consciência corporal e sincronização. Isso é particularmente benéfico no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, quando as funções motoras ainda estão em formação.
Exemplo: Crianças que aprendem a tocar flauta doce desenvolvem destreza manual, controle respiratório e postura, elementos que também beneficiam sua escrita e expressão corporal.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL
A música é um meio privilegiado de expressão emocional. Ela permite que o aluno entre em contato com sentimentos difíceis de nomear, oferecendo um espaço simbólico para elaborá-los. A vivência musical, especialmente em contextos de improvisação, composição ou escuta sensível, estimula a regulação emocional, o autoconhecimento e a empatia
Além disso, a experiência estética – o contato profundo com a beleza e com o sensível – fortalece o vínculo do aluno com o mundo interno e externo, promovendo bem-estar e resiliência emocional.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL
Quando realizada em grupo, a prática musical exige cooperação, respeito ao tempo do outro, escuta ativa, disciplina coletiva e res-

ponsabilidade mútua. Ensaiar e se apresentar com colegas requer o desenvolvimento de habilidades como tolerância, paciência, solidariedade e compromisso.
Exemplo prático: Em um coral escolar, os alunos aprendem que sua voz precisa se equilibrar com a dos outros, que o resultado sonoro depende da contribuição de todos e que a escuta é tão importante quanto a emissão vocal.

APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES
A música pode ainda potencializar o aprendizado em outras áreas, atuando como mediadora entre o conteúdo curricular e o interesse do aluno:
Alfabetização: O uso de cantigas com rimas, jogos de palavras e exploração de fonemas pode fortalecer a consciência fonológica, base da leitura e da escrita.
Exemplo: Trabalhar a canção "O sapo não lava o pé" para identificar sons repetidos, sílabas e rimas.
Matemática: Como a música é estruturada por proporções (ritmo, tempo, compasso), ela estimula o pensamento lógico e a familiaridade com operações básicas.
Exemplo: Fazer um jogo rítmico onde os alunos devem montar compassos de 4 tempos usando figuras rítmicas como peças de um quebra-cabeça.
Autoestima e identidade: Ao conseguir tocar um instrumento, compor uma melodia ou cantar diante dos colegas, o aluno se percebe capaz, fortalece sua autoimagem e constrói um senso de pertencimento à comunidade escolar.
Portanto, ao compreender a música não como uma atividade acessória, mas como uma experiência totalizante, a escola abre espaço para práticas educativas mais humanas, eficazes e transformadoras. A incorporação da música ao currículo regular, com objetivos bem definidos e profissionais qualificados, amplia o potencial formativo da escola e contribui para o

MÚSICA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA
A Lei nº 11.769/2008 alterou a LDB, tornando obrigatório o ensino de música na educação básica. A BNCC também reconhece a música como linguagem fundamental dentro da área de Arte, ao lado do teatro, das artes visuais e da dança. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam obstáculos estruturais e pedagógicos para cumprir essa determinação, como:

AUSÊNCIA DE PROFISSIONAIS HABILITADOS EM MÚSICA
Um dos principais obstáculos é a falta de professores com formação específica em educação musical. Em muitas regiões, especialmente em áreas rurais ou em cidades menores, as escolas contratam professores de Artes que têm formação em artes visuais ou teatro, mas não em música. Isso acontece porque:
- Há poucos cursos de licenciatura em música disponíveis em determinadas localidades;
- Nem todos os profissionais formados em música optam por atuar no magistério, em razão de condições salariais e estruturais pouco atrativas;
- Em alguns casos, a contratação de professores é feita por critérios generalistas, sem a exigência de habilitação específica em música.
A consequência prática é a de que o ensino de música acaba sendo postergado ou negligenciado, muitas vezes reduzido a atividades como "cantar parabéns" ou ensaiar uma apresentação pontual para festas escolares.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
A realidade da implementação da música nas escolas varia bastante. Em muitos casos, professores generalistas, sem formação específica, são responsáveis pelas aulas de Arte, o que limita a profundidade do trabalho com a música. Por outro lado, há experiências exitosas que demonstram a eficácia de projetos musicais interdisciplinares, oficinas, corais escolares e uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas.
É fundamental que a formação inicial e continuada dos docentes contemple conhecimentos musicais básicos, a fim de promover um trabalho significativo com a música, mesmo em contextos adversos. Além disso, é necessário que a gestão escolar compreenda o valor da música para que haja investimento em infraestrutura e apoio institucional.

A ESCUTA SENSÍVEL E O REPERTÓRIO PLURAL

O trabalho com música na escola deve prezar por uma escuta sensível e pela valorização da diversidade cultural. É importante incluir repertórios que dialoguem com diferentes gêneros, estilos e culturas musicais, promovendo o respeito à diversidade e ampliando os horizontes estéticos dos alunos. Como afirma Brito (2003), "ensinar música é proporcionar o acesso ao patrimônio sonoro da humanidade, estimulando a escuta ativa e crítica".

A afirmação de Brito (2003) – “ensinar música é proporcionar o acesso ao patrimônio sonoro da humanidade, estimulando a escuta ativa e crítica” – revela uma compreensão profunda e abrangente do papel da educação musical na formação dos sujeitos. Ensinar música vai muito além da simples transmissão de conteúdos técnicos ou da repetição de canções; trata-se de inserir os alunos em um universo cultural vasto, plural e historicamente construído, oferecendo-lhes as ferramentas para compreender, interpretar e dialogar com o mundo sonoro que os cerca.

ACESSO AO PATRIMÔNIO SONORO DA HUMANIDADE

O patrimônio sonoro da humanidade engloba não apenas as grandes obras da música erudita ocidental, mas também as expressões musicais de diferentes povos, culturas, épocas e contextos sociais. Isso inclui a música popular brasileira, os cantos indígenas, as manifestações afro-brasileiras, os ritmos urbanos contemporâneos, entre outros. Ao ensinar música com esse olhar ampliado, o professor democratiza o acesso cultural, reconhecendo e valorizando a diversidade musical como elemento formador da identidade individual e coletiva dos alunos.

Exemplo: ao trabalhar com uma turma a canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, o educador pode explorar o contexto histórico do nordeste brasileiro, o fenômeno da seca, a migração, a construção do baião como gênero musical e a simbologia dos elementos presentes na letra e na melodia.

ESTÍMULO À ESCUTA ATIVA

Em uma sociedade marcada pelo consumo acelerado e superficial da música – muitas vezes como trilha sonora para outras atividades –, a escuta ativa se torna um exercício pedagógico fundamental. Trata-se de ensinar o aluno a prestar atenção plena aos sons, distinguindo timbres, ritmos, texturas, formas e nuances. Isso desenvolve a concentração, a percepção sensível e a capacidade de análise estética.

Exemplo: em uma aula de escuta ativa, o professor pode propor que os alunos identifiquem os instrumentos presentes em uma peça musical, percebam as mudanças de dinâmica (intensidade) e discutam como esses elementos afetam a expressão emocional da obra.

FORMAÇÃO DA ESCUTA CRÍTICA

Mais do que reconhecer sons, a escuta crítica implica refletir sobre o que se ouve, questionar padrões, identificar mensagens, contextos de produção e relações de poder presentes na música. Isso é especialmente relevante quando se trata de músicas veiculadas massivamente pela mídia, que muitas vezes reforçam estereótipos ou promovem conteúdos consumistas, sexistas ou discriminatórios.

A escuta crítica permite que o aluno se torne um ouvinte consciente, com autonomia para fazer escolhas estéticas fundamentadas e com sensibilidade para compreender a música como linguagem social, histórica e política.

Exemplo: ao analisar uma canção popular atual, o professor pode incentivar os alunos a refletirem sobre as letras, os valores transmitidos, a estrutura da composição e sua relação com o contexto sociocultural contemporâneo.

Portanto, ao ensinar música com base na perspectiva de Brito (2003), o educador atua como mediador cultural, oferecendo aos alunos mais do que habilidades musicais: oferece caminhos para o conhecimento de si, do outro e do mundo. A educação musical, nesse sentido, amplia horizontes, humaniza, desperta o senso crítico e transforma a relação dos sujeitos com a cultura e com a própria vida.

CONCLUSÃO

A música no ensino regular é um direito dos

alunos e um dever da escola. Quando trabalhada de forma planejada, com intencionalidade pedagógica e sensibilidade artística, ela amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e críticos. Superar os desafios que impedem a efetivação do ensino de música requer investimento em formação docente, políticas públicas consistentes e uma mudança de paradigma que reconheça a importância das artes na educação.

Mais do que uma atividade complementar, a música deve ser compreendida como uma linguagem fundamental para o desenvolvimento humano. Cabe aos educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais o compromisso de garantir esse direito a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, Tânia da Costa. Educação musical: raízes e possibilidades. São Paulo: Moderna, 2003.

GAINZA, Violeta Hemsy de. O desenvolvimento da sensibilidade musical. São Paulo: Summus, 1988.

PENNA, Maura. Educação musical e cidadania. Revista da ABEM, v. 10, n. 13, p. 55-66, 2002.

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS E PERSPECTIVAS

NATERCIA ALBUQUERQUE LEITE SIMÃO

RESUMO
Este artigo trata da inclusão escolar de alunos com deficiência, abordando os avanços e desafios na implementação de práticas pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso desses estudantes no ambiente escolar. A pesquisa enfatiza a necessidade de transformação nas práticas pedagógicas, na cultura institucional e nas estruturas físicas das escolas, de modo a assegurar o direito à educação de forma equitativa. São discutidos aspectos como a formação continuada de professores, a oferta de recursos acessíveis, o uso de tecnologias assistivas e o desenvolvimento de políticas públicas eficazes, além do papel fundamental da gestão escolar e da parceria com as famílias no processo de inclusão. O estudo também destaca a relevância das ações intersetoriais, envolvendo diferentes áreas sociais para garantir o pleno exercício dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Outro ponto abordado é a valorização da escuta ativa dos próprios alunos, reconhecendo suas experiências como fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis, democráticas e inclusivas. A inclusão escolar é compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que exige o comprometimento coletivo de toda a comunidade escolar, aliado a políticas educacionais consistentes e efetivas.
Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência. Educação inclusiva. Políticas públicas. Equidade educacional.

ABSTRACT
This article addresses the school inclusion of students with disabilities, examining the progress and challenges in implementing pedagogical practices that ensure their access, retention, and success in the school environment. The research emphasizes the need to transform teaching practices, school culture, and physical structures to guarantee the right to education in an equitable manner. It discusses topics such as ongoing teacher training, the availability of accessible resources, the use of assistive technologies, and the development of effective public policies, as well as the key role played by school management and family engagement in the inclusion process. The study also highlights the importance of intersectoral actions involving different areas of society to ensure the full exercise of educational rights for people with disabilities. Additionally, the article underscores the value of actively listening to students themselves, recognizing their experiences as fundamental to shaping more responsive, democratic, and inclusive pedagogical practices. School inclusion is understood as a dynamic and continuous process that demands the collective commitment of the entire school community, supported by consistent and effective educational policies.
Keywords: School inclusion. Disability. Inclusive education. Public policies.
Educational equity.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é uma das vertentes fundamentais da educação contemporânea, baseada nos princípios da equidade, da justiça social e da valorização da diversidade humana. A presença de alunos com deficiência nas escolas regulares não é apenas uma questão legal ou administrativa, mas representa um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. A educação inclusiva, nesse sentido, visa assegurar o direito de todos à aprendizagem, reconhecendo e respeitando as diferenças como parte da condição humana.

Nas últimas décadas, a luta por inclusão ganhou força por meio de movimentos sociais, legislações nacionais e acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defende o direito de todos os alunos a frequentarem escolas comuns com uma abordagem inclusiva. No Brasil, marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelecem diretrizes para uma educação sem discriminação, com ênfase no acesso,

permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência.

Apesar desses avanços legais e normativos, a realidade nas escolas brasileiras ainda é marcada por múltiplos desafios que comprometem a efetivação da inclusão escolar. Barreiras arquitetônicas, falta de materiais adaptados, escassez de tecnologias assistivas, ausência de formação específica para os profissionais da educação e preconceitos enraizados são algumas das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Além disso, muitas instituições ainda tratam a inclusão como uma prática isolada, vinculada apenas ao professor de apoio ou ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem que haja um envolvimento coletivo e institucionalizado.

O processo de inclusão demanda, portanto, uma profunda transformação na cultura escolar. Segundo Mantoan (2003), para que a inclusão seja de fato implementada, é necessário romper com a lógica da homogeneização dos processos de ensino, reconhecendo que as diferenças não são obstáculos, mas elementos constituintes e enriquecedores do ambiente educacional. Essa mudança implica repensar as práticas pedagógicas, a gestão escolar, os processos avaliativos e a própria concepção de aprendizagem.

Além do ponto de vista pedagógico, a inclusão escolar está fortemente relacionada ao desenvolvimento de uma cidadania ativa. A escola tem um papel fundamental na formação de valores, atitudes e comportamentos, sendo espaço privilegiado para o exercício da convivência, da empatia e da cooperação. Incluir um aluno com deficiência no contexto escolar é, portanto, promover a aprendizagem de todos os estudantes sobre o respeito às diferenças e a importância da solidariedade.

O presente estudo tem como objetivo principal analisar os principais desafios enfrentados pelas escolas brasileiras na efetivação da inclusão de alunos com deficiência, bem como discutir estratégias viáveis e fundamentadas para a superação desses obstáculos. Além disso, busca-se refletir sobre as perspectivas futuras da educação inclusiva, considerando os avanços tecnológicos, as políticas públicas emergentes e as exigências de uma sociedade cada vez mais plural. A relevância deste artigo justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre a inclusão escolar em um momento histórico em que as desigualdades sociais e educacionais se mostram ainda mais acentuadas. Com base em uma revisão bibliográfica e na análise de estudos de caso, pretende-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais justas, sensíveis e comprometidas com o direito de todos à educação de qualidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva representa uma mudança de paradigma em relação à forma como a escola lida com as diferenças. Diferente do modelo integrador, que previa a adaptação do aluno às estruturas já existentes, a proposta inclusiva exige que a escola se transforme para atender a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Segundo Mantoan (2003), a inclusão pressupõe a aceitação incondicional das diferenças, reconhecendo que elas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, educar de maneira inclusiva significa oferecer um ambiente onde todos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, com os apoios necessários para que cada um atinja seu potencial máximo. A escola inclusiva não é uma escola especial dentro da escola regular, mas sim um espaço comum, onde práticas pedagógicas são organizadas de modo a contemplar diferentes ritmos, estilos e necessidades.

Além disso, a educação inclusiva baseia-se na ideia de que todos os alunos têm direito a pertencer, participar e aprender no mesmo espaço. Não se trata apenas de garantir presença física nas salas de aula, mas também de proporcionar interações sociais significativas e aprendizagens efetivas, o que exige planejamento colaborativo, formação docente e apoio institucional.

MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS

A trajetória da educação inclusiva está diretamente ligada ao avanço dos direitos humanos e à luta das pessoas com deficiência por reconhecimento e cidadania. No cenário

internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabeleceu o direito de todos à educação. Décadas depois, documentos mais específicos, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), afirmaram que "as escolas regulares com orientação inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva".

No Brasil, os marcos legais reforçam esse compromisso. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 58, assegura o atendimento especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Outro avanço importante foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que consolida os direitos das pessoas com deficiência e reforça o dever do Estado de garantir educação inclusiva em todos os níveis. A LBI também veda qualquer forma de exclusão por motivo de deficiência e estabelece penalidades em caso de discriminação.

O Brasil também ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), com status de emenda constitucional, o que representa um compromisso ainda mais forte com a construção de um sistema educacional inclusivo, baseado na igualdade de oportunidades.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva apoia-se em princípios fundamentais que orientam sua implementação e avaliação. Entre os principais, destacam-se:

- Equidade: pressupõe que cada aluno receba o suporte necessário de acordo com suas necessidades, o que pode significar tratamento diferenciado para garantir igualdade de oportunidades.
- Acessibilidade: envolve aspectos físicos, comunicacionais, pedagógicos e atitudinais. A escola precisa ser acessível não apenas em sua estrutura, mas também em suas práticas e linguagem.
- Valorização das diferenças: entender que as diferenças não são problemas a serem corrigidos, mas sim dimensões constituintes do sujeito que devem ser respeitadas e acolhidas.
- Participação plena: todos os alunos devem ser considerados parte ativa da vida escolar, participando de atividades, projetos e decisões coletivas.
- Respeito aos direitos humanos: a inclusão está intrinsecamente ligada à promoção de direitos, especialmente o direito à educação, à convivência e à dignidade.

Segundo Sassaki (2004), construir uma sociedade inclusiva começa pela escola, pois é nela que se forma a cultura do respeito e da convivência com a diversidade.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

BARREIRAS ARQUITETÔNICAS E DE ACESSIBILIDADE

Um dos primeiros desafios enfrentados pelas instituições de ensino no processo de inclusão é a ausência de infraestrutura adequada. Rampas, corrimãos, banheiros adaptados, elevadores e sinalização em braille são recursos ainda escassos em muitas escolas públicas e privadas, especialmente nas regiões mais periféricas e rurais. Essa falta de acessibilidade compromete o direito de locomoção, segurança e autonomia dos alunos com deficiência.

Além das barreiras físicas, existem também as barreiras comunicacionais e informacionais, como a falta de materiais em formatos acessíveis (audiolivros, Libras, legendas, leitura fácil) e a ausência de intérpretes ou profissionais de apoio. A superação dessas barreiras exige investimento, planejamento e vontade política por parte dos gestores educacionais.

FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores continua sendo um dos pontos mais críticos para a efetivação da educação inclusiva. A maioria dos cursos de licenciatura ainda apresenta uma abordagem superficial ou inexistente sobre o tema da inclusão e da educação especial. Muitos professores relatam insegurança e despreparo para lidar com alunos com deficiência em sala de aula, o que pode resultar em práticas excludentes, mesmo que involuntárias.

A formação continuada é uma estratégia

essencial, mas deve ser realizada de forma sistemática, reflexiva e vinculada à prática. Segundo Mazzotta (2011), apenas a capacitação técnica não é suficiente; é preciso promover uma mudança na concepção de ensino e na atitude do educador frente à diversidade.

PRECONCEITO E ATITUDES DISCRIMINATÓRIAS

Mesmo com avanços legislativos, o preconceito ainda está presente no cotidiano escolar, manifestando-se de forma sutil ou explícita. A baixa expectativa sobre as capacidades dos alunos com deficiência, a resistência de professores e colegas, o isolamento dentro da sala de aula e a negação de matrícula são formas comuns de discriminação.

Essas atitudes resultam, muitas vezes, da falta de conhecimento e da ausência de convivência com a diferença. Trabalhar a formação ética e humana dos profissionais da educação e desenvolver projetos de sensibilização com toda a comunidade escolar são caminhos importantes para combater o capacitismo.

RECURSOS LIMITADOS

A ausência ou insuficiência de recursos financeiros, humanos e pedagógicos é uma realidade em muitas redes de ensino, dificultando a efetivação de práticas inclusivas. Muitos municípios não possuem professores especializados suficientes, salas de recursos multifuncionais equipadas ou profissionais de apoio escolar.

Além disso, a falta de políticas públicas de financiamento específicas para a inclusão compromete a sustentabilidade das ações. Investir em inclusão não é um gasto, mas um investimento social que resulta na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Segundo o Instituto Alana (2020), o financiamento adequado da educação inclusiva deve considerar os custos adicionais com formação, acessibilidade, materiais e infraestrutura, para que as escolas tenham condições reais de atender a todos.

ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A INCLUSÃO ESCOLAR

A efetivação da inclusão escolar não depende apenas de leis e diretrizes, mas sobretudo da adoção de estratégias práticas e contínuas dentro da escola. Para que os alunos com deficiência tenham acesso à aprendizagem de qualidade, é necessário repensar o currículo, investir em tecnologias assistivas, promover a formação docente contínua e fortalecer a relação com as famílias e a comunidade. A seguir, são apresentadas algumas das principais estratégias que têm se mostrado eficazes no contexto educacional.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A adaptação curricular é um dos pilares da educação inclusiva, pois permite que o ensino seja flexibilizado de acordo com as necessidades de cada aluno. Ela não significa reduzir a qualidade da aprendizagem, mas sim reestruturar os objetivos, os conteúdos, os métodos e os instrumentos de avaliação de modo a garantir a participação efetiva de todos.

Segundo Glat e Blanco (2007), a adaptação curricular pode ser classificada em dois tipos: adaptação curricular comum e adaptação curricular individualizada. A primeira refere-se a mudanças que beneficiam todos os alunos, como diversificação de metodologias ou uso de recursos visuais. Já a segunda é voltada a alunos com necessidades educacionais específicas e envolve, por exemplo, a elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

É fundamental que os professores planejem suas aulas considerando diferentes formas de ensinar e avaliar. Estratégias como o uso de jogos pedagógicos, materiais táteis, atividades em grupo, portfólios e autoavaliações ajudam a tornar o processo mais acessível e significativo.

A avaliação, nesse contexto, também deve ser adaptada, valorizando o progresso individual e respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante. O foco deve ser o desenvolvimento das competências e habilidades, e não apenas o domínio de conteúdos padronizados.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

As tecnologias assistivas são recursos que auxiliam na superação de barreiras funcionais e promovem maior autonomia e participação dos alunos com deficiência. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (2007), elas podem incluir desde equipamentos simples,

como lupas e órteses, até softwares complexos, como leitores de tela e sintetizadores de voz.
No ambiente escolar, diversas tecnologias podem ser utilizadas para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Alunos com deficiência visual, por exemplo, podem utilizar softwares leitores de tela, impressoras Braille, lupas eletrônicas e livros digitais acessíveis. Já estudantes com deficiência motora podem se beneficiar de pranchas de comunicação alternativa, teclados adaptados e mouses especiais.
Além disso, alunos com autismo ou deficiência intelectual podem utilizar aplicativos e plataformas que organizam rotinas, apoiam a comunicação ou oferecem estímulos visuais e sonoros. É importante que essas tecnologias sejam integradas ao planejamento pedagógico e utilizadas com intencionalidade didática.
A escola deve, portanto, buscar parcerias com órgãos públicos, universidades, centros especializados e empresas para adquirir, implantar e manter essas tecnologias. Cabe ao professor aprender a utilizá-las e integrá-las às atividades de forma criativa e inclusiva.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES

A formação continuada é um elemento-chave para transformar as práticas docentes e construir uma cultura escolar inclusiva. A maioria dos professores da educação básica não teve acesso, durante sua formação inicial, a conteúdos sobre deficiência, práticas pedagógicas inclusivas ou legislação educacional específica. Por isso, é essencial investir em processos permanentes de capacitação.
A formação deve ir além de cursos teóricos e pontuais. É necessário promover espaços de reflexão coletiva, estudos de caso, trocas de experiências e acompanhamento pedagógico no cotidiano escolar. Segundo Stainback e Stainback (1999), a formação inclusiva deve estimular o professor a questionar suas práticas, buscar novas estratégias e desenvolver atitudes colaborativas.
Programas oferecidos pelas secretarias de educação, pelas universidades e por organizações da sociedade civil podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento profissional. O uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem também amplia as possibilidades de atualização e acesso a novos conhecimentos.
Outro aspecto importante é o trabalho colaborativo entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores escolares e demais agentes da escola. A inclusão deve ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada, e não como uma tarefa exclusiva do professor de sala regular ou do professor de apoio.

ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE

A inclusão escolar só se torna possível quando há envolvimento de toda a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade externa. A família, especialmente, desempenha um papel essencial na formação e no desenvolvimento da criança com deficiência e deve ser vista como parceira da escola.
É necessário promover uma cultura de diálogo, respeito e escuta ativa entre escola e família. Reuniões, encontros pedagógicos, oficinas e conselhos escolares são espaços que podem ser utilizados para aproximar os responsáveis do processo educacional dos filhos.
Além disso, o envolvimento da comunidade amplia a rede de apoio aos estudantes. Parcerias com instituições de saúde, assistência social, cultura e esporte possibilitam um atendimento mais integrado e promovem o desenvolvimento global do aluno. A articulação intersetorial é uma das recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).
A escola deve ainda desenvolver projetos de sensibilização e formação com os demais alunos, promovendo ações que estimulem a empatia, o respeito às diferenças e a solidariedade. Atividades como rodas de conversa, feiras culturais, campanhas de conscientização e práticas de tutoria entre pares fortalecem o convívio e contribuem para a superação de preconceitos.
Como destaca Aranha (2009), a inclusão não é um ato isolado, mas um processo coletivo que exige o comprometimento da escola como um todo e da sociedade em geral.

ESTUDOS DE CASO E EXPERIÊNCIAS BEM-SUCEDIDAS

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelas instituições de ensino na implementação da inclusão escolar, diversas experiências ao redor do Brasil demonstram que a transformação é possível quando há investimento, formação e compromisso coletivo. Essas iniciativas servem como referência para outras escolas e redes de ensino que buscam tornar-se verdadeiramente inclusivas.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO XXIII – BELO HORIZONTE/MG

A Escola Municipal João XXIII, localizada em Belo Horizonte, tornou-se um exemplo de boas práticas em inclusão escolar ao desenvolver um projeto pedagógico centrado na valorização da diversidade. A instituição implantou salas de recursos multifuncionais, com atendimento especializado no contraturno, e promoveu formação continuada dos professores em parceria com universidades locais.

Entre as estratégias adotadas, destacam-se a flexibilização do currículo, o uso de materiais didáticos adaptados, a adoção de metodologias ativas e o acompanhamento individualizado dos estudantes com deficiência. A escola também criou um núcleo de apoio psicopedagógico para orientar professores e famílias, contribuindo para a superação de dificuldades de aprendizagem e sociais.

Como resultado, observou-se uma significativa melhora no desempenho acadêmico dos alunos com deficiência, além de uma redução expressiva nos índices de evasão escolar. A convivência entre os estudantes foi fortalecida por meio de projetos interativos, como oficinas de teatro, feiras inclusivas e práticas esportivas adaptadas.

PROJETO ESCOLA INCLUSIVA – PARANÁ

O estado do Paraná também se destacou ao desenvolver o “Projeto Escola
Inclusiva”, implementado em várias escolas estaduais desde o início dos anos
2000. A proposta foi estruturada a partir de um trabalho articulado entre a Secretaria de Educação, universidades públicas e centros especializados em educação especial.

Uma das principais ações do projeto foi a formação continuada dos professores da rede estadual, com foco em práticas inclusivas, desenvolvimento de materiais acessíveis e uso de tecnologias assistivas. Além disso, as escolas receberam recursos financeiros para adequação da infraestrutura, aquisição de equipamentos e contratação de profissionais de apoio.

A parceria com as universidades possibilitou a produção de materiais didáticos acessíveis, como livros em braille, vídeos com Libras e cartilhas com pictogramas. Outra frente de atuação foi o envolvimento das famílias no processo educacional, por meio de encontros formativos, visitas domiciliares e conselhos escolares ativos.

O projeto obteve resultados positivos na melhoria da aprendizagem, na elevação da autoestima dos alunos com deficiência e na construção de uma cultura escolar mais inclusiva. A experiência serviu como modelo para outras regiões do país, evidenciando que a inclusão depende de políticas articuladas, formação qualificada e gestão democrática.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pensar o futuro da educação inclusiva é refletir sobre as transformações sociais, tecnológicas e educacionais que moldarão as práticas pedagógicas nos próximos anos. Para que a inclusão avance de forma concreta e eficaz, é fundamental investir em inovação, políticas públicas consistentes e mudanças na cultura educacional.

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

O avanço tecnológico tem desempenhado papel fundamental no fortalecimento da educação inclusiva. Softwares educacionais adaptados, plataformas com acessibilidade, recursos de realidade aumentada e inteligência artificial estão cada vez mais presentes nas salas de aula e oferecem oportunidades inéditas para a aprendizagem personalizada.

Ferramentas como leitores de tela com inteligência contextual, tradutores automáticos de Libras, aplicativos de comunicação alternativa e sistemas de gamificação acessível vêm sendo desenvolvidos para atender diferentes perfis de estudantes. No futuro, espera-se que essas soluções estejam integra-

das às redes públicas de ensino, facilitando o trabalho docente e ampliando a participação dos alunos com deficiência.
Além disso, a tecnologia pode ser usada para promover o monitoramento da inclusão, permitindo que gestores acompanhem, em tempo real, indicadores de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

POLÍTICAS PÚBLICAS EFETIVAS

A consolidação da educação inclusiva como um direito efetivo depende diretamente da continuidade e ampliação de políticas públicas específicas. Essas políticas devem garantir recursos financeiros suficientes, formação de professores, contratação de profissionais de apoio e fiscalização do cumprimento das normas de acessibilidade e inclusão.
O financiamento deve ser planejado de forma intersetorial, articulando educação, saúde e assistência social, para assegurar uma resposta integral às demandas dos alunos com deficiência. Programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) precisam incorporar a perspectiva inclusiva em sua execução.
É necessário também que haja monitoramento sistemático da implementação das políticas inclusivas, com participação da sociedade civil, dos conselhos de educação e dos movimentos sociais. A escuta ativa dos estudantes com deficiência e de suas famílias deve fazer parte desse processo.

MUDANÇA CULTURAL

A inclusão escolar não será plenamente realizada apenas com leis e recursos: é preciso uma verdadeira mudança cultural no interior das escolas e da sociedade. Isso implica superar visões capacitistas, romper com práticas segregadoras e construir uma nova compreensão sobre a diversidade.
Uma escola verdadeiramente inclusiva deve ser um espaço onde todos os alunos são reconhecidos em sua singularidade, onde as diferenças são valorizadas e onde o conhecimento é construído de forma colaborativa. Para isso, é necessário promover uma cultura de empatia, respeito, diálogo e solidariedade.
A formação ética dos educadores, a criação de espaços democráticos de convivência e o estímulo à participação de todos os membros da comunidade escolar são aspectos centrais para a construção dessa nova cultura. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser um ato de amor e coragem, capaz de transformar o mundo por meio do reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo complexo, multifacetado e profundamente transformador. Mais do que adaptar estruturas físicas ou inserir tecnologias, trata-se de mudar mentalidades, práticas pedagógicas e a própria concepção de escola.
Os desafios ainda são muitos: desde a ausência de acessibilidade até a resistência de profissionais e famílias. No entanto, as estratégias apresentadas ao longo deste trabalho — como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, a formação continuada e o envolvimento da comunidade — demonstram que é possível construir uma escola inclusiva e de qualidade para todos.
As experiências bem-sucedidas em diferentes regiões do Brasil reforçam a ideia de que, quando há compromisso coletivo, investimento e valorização da diversidade, a inclusão escolar torna-se realidade. Essas práticas devem ser compartilhadas, fortalecidas e adaptadas a outros contextos, contribuindo para a disseminação de uma cultura educacional mais justa e igualitária.
Por fim, é fundamental que a sociedade, os gestores públicos e os profissionais da educação compreendam que a inclusão não é uma concessão ou um favor, mas um direito garantido por lei e, acima de tudo, uma condição essencial para o pleno exercício da cidadania. Que a escola seja, de fato, o espaço onde todos aprendem, convivem e constroem juntos um futuro mais humano e solidário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
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: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 07 jul. 2015.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.
ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York:
Organização das Nações Unidas, 2006.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

NATHALIA CAROLINE DA SILVA SOARES

RESUMO
A ludicidade é uma abordagem fundamental no processo de aprendizagem, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Baseia-se na ideia de que o brincar e o lúdico são linguagens naturais da criança, que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social. O brincar, quando integrado de forma planejada e intencional ao currículo pedagógico, transforma-se em uma ferramenta poderosa para promover a construção de conhecimentos e habilidades de forma significativa. Pesquisas indicam que o lúdico estimula a criatividade, a resolução de problemas e a interação social, além de fortalecer a autoestima e o interesse dos alunos pelas atividades escolares. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, organizando situações de aprendizagem que respeitem as necessidades e interesses das crianças, promovendo a ludicidade como uma oportunidade pedagógica. Portanto, a ludicidade não deve ser vista apenas como uma atividade recreativa ou de lazer, mas como uma prática educativa com intencionalidade, que utiliza jogos, brincadeiras e outras expressões lúdicas para integrar o ensino ao universo infantil. Essa abordagem favorece um aprendizado mais dinâmico, envolvente e conectado à realidade dos alunos, promovendo um desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Aprendizagem; escola

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo analisar e refletir sobre a importância da ludicidade no processo de aprendizagem, destacando como as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. A ludicidade é reconhecida como uma ferramenta pedagógica que vai além do entretenimento, promovendo a interação, a criatividade e a construção de conhecimentos de forma significativa e prazerosa.

De acordo com Kishimoto (2007), “o brincar é uma forma que a criança expressa suas emoções, desejos e pensamentos, sendo, portanto, uma importante ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento”. Nessa perspectiva, a ludicidade se constitui como um recurso pedagógico potente, capaz de articular aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores em uma abordagem educativa integral.

A abordagem lúdica é especialmente relevante na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o brincar é a principal linguagem da criança. No entanto, sua aplicação não se limita a esses contextos, podendo ser explorada em diferentes etapas do ensino como um meio de engajamento e aprendizagem. Com base em estudos recentes e na prática pedagógica, este trabalho busca compreender como o uso de jogos, brincadeiras e outras expressões lúdicas pode influenciar positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos estudantes.

A pesquisa apresenta fundamentação teórica e reflexões sobre o papel do professor na mediação do aprendizado por meio da ludicidade, destacando a necessidade de intencionalidade e planejamento na utilização dessas estratégias. Assim, a presente investigação propõe-se a discutir a relevância da ludicidade no ambiente escolar, visando contribuir para a prática pedagógica e para a valorização do brincar como parte essencial do processo educativo.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem, especialmente quando analisamos o impacto das práticas lúdicas no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor de crianças e jovens. No entanto, os benefícios da ludicidade não estão restritos a essa faixa etária. Adultos também podem aprender de forma mais eficaz quando inseridos em contextos que incluem práticas lúdicas, especialmente em ambientes de formação e capacitação.

A ludicidade refere-se às atividades que

envolvem o brincar, o jogo e as práticas recreativas, mas vai muito além do simples entretenimento. É um recurso pedagógico poderoso que potencializa a aprendizagem ao associar prazer, curiosidade e desafio ao processo educativo. Por meio da ludicidade, os aprendizes não apenas absorvem conhecimentos teóricos, mas também os experimentam de forma prática e significativa.

Quando brincamos ou jogamos, nossa capacidade de atenção, memória e resolução de problemas é estimulada de maneira natural. Além disso, a ludicidade possibilita a experimentação livre de medo ou julgamento, criando um ambiente mais acolhedor e propício para a criatividade e inovação.

Atividades lúdicas promovem a criatividade, pois permitem que os participantes explorem diferentes formas de resolver problemas ou de criar narrativas. Um exemplo clássico é o uso de jogos de tabuleiro ou brincadeiras de faz de conta que estimulam o pensamento imaginativo.

Ao participar de atividades lúdicas em grupo, as crianças e adultos aprendem a negociar, cooperar, respeitar regras e trabalhar em equipe. Esses aspectos são fundamentais para a convivência em sociedade.

O brincar e o aprender de forma lúdica tornam o processo de ensino mais interessante, o que aumenta a motivação dos aprendizes. Quando a aprendizagem é divertida, a predisposição para participar e se engajar no conteúdo aumenta significativamente.

Jogos e brincadeiras exigem raciocínio lógico, planejamento estratégico e habilidades de resolução de problemas. Eles ajudam a consolidar conceitos de forma prática e aplicável, especialmente em áreas como matemática, ciências e linguagens.

A ludicidade cria um ambiente descontraído, o que reduz a pressão e o estresse associados ao aprendizado. Isso facilita a retenção de informações e melhora a saúde emocional dos participantes.

A infância é a fase em que o brincar tem um papel central. Por meio de jogos, histórias, música e teatro, as crianças desenvolvem não apenas habilidades cognitivas, mas também competências motoras e emocionais. Exemplos incluem jogos de construção, brincadeiras de faz de conta e atividades com músicas que ensinam ritmo e linguagem.

Nessa etapa, o uso de ludicidade pode ser vinculado diretamente ao conteúdo escolar. Jogos de tabuleiro para aprender matemática, simulações históricas para compreender contextos culturais e brincadeiras que ensinam ciências são exemplos de como os conceitos podem ser transmitidos de forma divertida e eficaz.

Para jovens e adultos, a ludicidade é muitas vezes incorporada por meio de dinâmicas de grupo, jogos de simulação e ferramentas tecnológicas, como gamificação. A utilização de simuladores de negócios, aplicativos educacionais e quizzes interativos são estratégias que engajam o público mais velho.

Com o avanço das tecnologias digitais, o ensino lúdico encontrou novas possibilidades. Plataformas de ensino gamificadas, como Duolingo e Khan Academy, utilizam mecânicas de jogos para ensinar de forma eficiente e envolvente.

Outro aspecto relevante da ludicidade é sua capacidade de inclusão. Por meio de jogos e brincadeiras adaptadas, é possível integrar estudantes com diferentes necessidades, como crianças com deficiências motoras, cognitivas ou sensoriais. Atividades lúdicas promovem a igualdade de oportunidades, garantindo que todos possam participar e aprender.

O professor desempenha um papel fundamental ao planejar e mediar atividades lúdicas. Para isso, é necessário entender as necessidades dos alunos e selecionar jogos e brincadeiras que sejam adequados ao contexto pedagógico. Além disso, é importante que o professor compreenda a ludicidade não como algo secundário, mas como uma estratégia central na construção do aprendizado.

Caça ao Tesouro Educativa

Uma atividade que combina aprendizado com exploração, ideal para revisar conteúdos ou introduzir novos conceitos.

Histórias Colaborativas

Uma prática que desenvolve a criatividade e o trabalho em equipe, onde os alunos criam uma história juntos, cada um contribuindo com uma parte.

Jogos de Tabuleiro e Puzzles

Ideais para ensinar habilidades como lógica, matemática e pensamento estratégico.

Atividades ao Ar Livre

Brincadeiras como caça ao tesouro ou jogos de movimento são especialmente eficazes para reforçar o aprendizado de forma divertida e dinâmica.

Gamificação

Transformar o aprendizado em um jogo com objetivos, recompensas e desafios é uma das formas mais modernas de utilizar a ludicidade.

Apesar de suas vantagens, a implementação da ludicidade na educação encontra desafios. Muitos professores enfrentam dificuldades devido à falta de recursos, formação específica ou tempo. Além disso, há uma visão tradicional da educação que pode considerar as práticas lúdicas como superficiais ou menos importantes.

Para superar esses desafios, é essencial investir na formação docente e na criação de materiais pedagógicos acessíveis que incorporem elementos lúdicos. Políticas educacionais que reconheçam a importância do brincar e do jogo como ferramentas pedagógicas são igualmente fundamentais.

A ludicidade é uma ponte entre o aprendizado e a diversão, oferecendo inúmeras possibilidades para tornar o processo educacional mais significativo e eficaz. Seja na infância ou na vida adulta, o ato de aprender pode (e deve) ser prazeroso. A implementação de estratégias lúdicas na educação não apenas facilita a assimilação de conteúdos, mas também forma indivíduos mais criativos, colaborativos e emocionalmente equilibrados.

A ludicidade é, de fato, um elemento transformador na educação, não apenas por promover o prazer no ato de aprender, mas também por estimular uma abordagem pedagógica que coloca o estudante como protagonista. A seguir, aprofundamos as várias dimensões que tornam a ludicidade indispensável no aprendizado.

Quando falamos em aprendizado significativo, referimo-nos à construção de conhecimento que se relaciona diretamente com as experiências e os interesses do aluno. Atividades lúdicas, como jogos interativos, dramatizações ou experimentos práticos, ajudam os estudantes a estabelecerem conexões entre o que aprendem na sala de aula e o mundo real. Isso transforma o conhecimento em algo tangível e memorável.

Por exemplo, ao brincar com jogos matemáticos que envolvem a manipulação de objetos, as crianças aprendem conceitos como adição e subtração de forma intuitiva. Da mesma maneira, simulações científicas em ambientes lúdicos ajudam os alunos a compreender fenômenos naturais e tecnológicos com maior clareza.

A educação lúdica não se limita ao desenvolvimento intelectual. Ela também atua nos âmbitos emocional, social e físico, promovendo uma formação integral. Abaixo, destacamos algumas dessas contribuições:

Durante atividades lúdicas, os estudantes aprendem a lidar com emoções como frustração (quando perdem um jogo) ou euforia (quando vencem). Isso ajuda a construir resiliência e a desenvolver habilidades de autorregulação emocional.

Jogos colaborativos ensinam o respeito às regras e a empatia. Atividades em grupo permitem que os alunos aprendam a ouvir, negociar e valorizar as contribuições dos colegas, habilidades cruciais para o trabalho em equipe.

Atividades que envolvem movimento, como brincadeiras ao ar livre ou jogos de coordenação, contribuem para o desenvolvimento motor fino e grosso, especialmente em crianças.

A resolução de problemas, presente em muitas atividades lúdicas, estimula habilidades cognitivas como memória, raciocínio lógico e pensamento crítico. Isso é essencial para a construção de uma base sólida para o aprendizado futuro.

O ambiente onde as atividades lúdicas acontecem também é crucial. Espaços bem planejados, que estimulem a criatividade e a curiosidade, são mais eficazes para o aprendizado. Isso inclui salas de aula interativas, áreas externas para jogos e até ambientes virtuais gamificados. Um espaço lúdico deve ser inclusivo, acessível e seguro, permitindo que todos participem de maneira igualitária.

Por exemplo, em ambientes educacionais gamificados, onde os conteúdos são apresentados como missões ou desafios, os alunos ficam mais motivados a participar. Esses ambientes podem ser integrados à tecnologia, usando aplicativos, plataformas digitais ou até mesmo realidade aumentada.

A gamificação é uma tendência crescente

que utiliza elementos de jogos, como pontuações, níveis e recompensas, em contextos de ensino. Ela combina ludicidade com tecnologia para engajar estudantes de todas as idades. Exemplos incluem:

Plataformas Educacionais Gamificadas: Ferramentas como Quizizz, Kahoot e Duolingo tornam o aprendizado interativo e recompensador.

Realidade Virtual e Aumentada: Essas tecnologias criam simulações imersivas que permitem aos alunos explorar conteúdos complexos de maneira visual e interativa.

Aplicativos Personalizados: Softwares que se adaptam ao ritmo e estilo de aprendizado do estudante tornam o processo mais eficiente e centrado no indivíduo.

Exemplos Práticos de Ludicidade em Diferentes Disciplinas Ciências:

Simulações de ecossistemas ou experimentos em grupo que envolvam interação e descoberta.

Matemática:

Jogos de tabuleiro que exigem cálculos ou desafios online de lógica e resolução de problemas.

História:

Representações teatrais de eventos históricos ou jogos de cartas com personagens famosos.

Artes e Literatura:

Criação de histórias colaborativas ou atividades que envolvam pintura e música.

Ludicidade na Educação Inclusiva

Outro aspecto fundamental é o papel da ludicidade na inclusão de alunos com necessidades especiais. Jogos adaptados, materiais sensoriais e atividades acessíveis tornam o aprendizado mais democrático e eficiente. Por exemplo:

Jogos com peças maiores e coloridas para crianças com dificuldades motoras.

Atividades sonoras para alunos com deficiência visual.

Tecnologias interativas que facilitam a comunicação para estudantes com deficiências de fala.

Desafios e Superação

Embora a ludicidade ofereça inúmeros benefícios, sua aplicação ainda enfrenta desafios. Professores podem se deparar com a falta de recursos ou treinamento adequado para incorporar práticas lúdicas. Além disso, algumas escolas ainda adotam metodologias tradicionais que priorizam a memorização e desvalorizam o brincar como ferramenta pedagógica.

Superar esses desafios exige, formação Continuada para Educadores: Cursos e workshops que ensinem como planejar e aplicar atividades lúdicas.

Investimento em Recursos: Garantir que escolas tenham acesso a materiais e ferramentas lúdicas.

Mudança Cultural: Promover a ideia de que o brincar não é perda de tempo, mas sim um componente essencial para o aprendizado.

Conclusão: Ludicidade para um Futuro Melhor

A integração da ludicidade na educação é uma forma de tornar o aprendizado mais humano, dinâmico e eficiente. Ela nos lembra que o ato de aprender pode ser repleto de descobertas prazerosas e significativas. A ludicidade, quando bem implementada, transforma não apenas o indivíduo, mas toda a sociedade, ao formar cidadãos mais criativos, críticos e colaborativos, a ludicidade contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que são cada vez mais reconhecidas como fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional. A empatia, a resiliência, o trabalho em equipe e a capacidade de lidar com erros são constantemente trabalhadas em atividades lúdicas, tanto em ambientes escolares quanto corporativos.

Apesar de seus inúmeros benefícios, implementar práticas lúdicas de forma consistente e eficaz ainda é um desafio em muitos contextos. Entre os principais obstáculos estão:

Falta de Formação Docente: Muitos educadores não possuem o preparo necessário para planejar e aplicar atividades lúdicas de forma integrada ao currículo.

Limitações de Recursos: Em algumas instituições, a falta de materiais, espaços adequados ou tecnologias dificulta a adoção de práticas lúdicas.

Cultura Educacional Conservadora: Ainda há resistência em abandonar métodos tradicionais de ensino em favor de abordagens mais dinâmicas e interativas.

Superar esses desafios requer investimentos

em capacitação docente, inovação pedagógica e políticas educacionais que reconheçam a importância da ludicidade no processo de aprendizagem. Também é essencial mudar a percepção de que o brincar é apenas uma atividade secundária, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral do aprendiz.

Seja em um contexto presencial, híbrido ou digital, a ludicidade fortalece a relação entre o aprendiz e o conhecimento, mostrando que aprender pode ser, ao mesmo tempo, divertido e eficaz. No entanto, sua implementação requer planejamento, sensibilidade por parte dos educadores e um ambiente que valorize práticas inovadoras. Mais do que isso, exige uma mudança de paradigma em relação ao ensino tradicional, para que o brincar seja reconhecido como um elemento central na formação de indivíduos completos e equilibrados.

Um exemplo claro disso é o uso de jogos digitais para ensinar programação, onde conceitos complexos são introduzidos por meio de desafios e recompensas. Outro exemplo são os simuladores virtuais que permitem explorar ambientes científicos, históricos ou empresariais, tornando o aprendizado mais tangível e conectado ao mundo real.

À medida que avançamos em direção a um futuro educacional mais centrado no aprendiz, a ludicidade se consolida como uma peça-chave para atender às necessidades de uma sociedade em constante transformação. O uso de inteligência artificial, realidade aumentada e outras tecnologias emergentes tem o potencial de ampliar ainda mais as possibilidades da ludicidade na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é um recurso pedagógico transformador, capaz de enriquecer os processos educativos em diferentes contextos e faixas etárias. Ela vai além do simples ato de brincar, tornando-se uma ferramenta essencial para promover o aprendizado significativo, desenvolver competências socioemocionais e estimular a criatividade. Por meio de atividades lúdicas, o educador conecta o conteúdo à realidade dos aprendizes, favorecendo uma experiência mais engajante e memorável.

Nisto entende se que a ludicidade não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um elemento essencial para a construção de uma educação mais humanizada, inclusiva e transformadora. Afinal, quando aprendemos com prazer, abrimos espaço para desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também criamos laços emocionais positivos com o conhecimento, contribuindo para o crescimento pessoal e social.

Assim ludicidade como recurso educativo transcende a mera ideia de diversão e se posiciona como um pilar indispensável na construção de uma educação mais rica e significativa. É por meio do brincar, do jogar e de outras práticas lúdicas que o aprendizado se torna mais engajador, mais próximo da realidade dos aprendizes e mais eficiente na construção do conhecimento. Essa abordagem reforça o papel do aprendiz como protagonista do próprio desenvolvimento, promovendo autonomia, criatividade e senso crítico.

O aspecto mais poderoso da ludicidade está na sua capacidade de transformar a forma como entendemos o processo educativo. Em vez de tratarmos o aprendizado como algo rígido e passivo, a ludicidade nos desafia a criar experiências ativas, onde o prazer de explorar e descobrir impulsiona o desejo de aprender. Isso é especialmente relevante em um mundo onde as habilidades de resolução de problemas, inovação e colaboração são cada vez mais valorizadas.

Nos tempos atuais, a ludicidade encontra novas formas de expressão, especialmente com o avanço das tecnologias digitais e o aumento da acessibilidade a ferramentas interativas. Jogos educacionais, plataformas gamificadas e simulações imersivas são exemplos de como a ludicidade se adaptou às demandas do século XXI. Essas ferramentas permitem que os aprendizes explorem conceitos de forma prática e interativa, ao mesmo tempo em que tornam o ensino mais inclusivo e personalizado.

Por exemplo, ambientes de aprendizagem baseados em realidade virtual podem transportar os estudantes para diferentes épocas históricas, simular fenômenos científicos complexos ou até mesmo permitir experiências interativas em escala molecular. Da mesma forma, a inteligência artificial pode ser usada para criar experiências de apren-

dizado altamente personalizadas, ajustando os desafios e recompensas de acordo com o ritmo e as preferências de cada estudante.

Além disso, a ludicidade também pode desempenhar um papel importante na formação de cidadãos mais conscientes e engajados. Atividades lúdicas que simulam situações sociais ou ecológicas, por exemplo, podem ajudar os estudantes a entenderem questões globais de forma prática e reflexiva, incentivando o desenvolvimento de soluções criativas para os problemas contemporâneos.

Como uma abordagem transformadora, a ludicidade nos desafia a repensar os processos educativos, colocando a experiência do aprendiz no centro de tudo. Não importa a faixa etária, aprender com alegria, curiosidade e liberdade é um direito de todos, e a ludicidade é o caminho mais eficaz para garantir que esse direito seja respeitado.

Portanto, ao integrar a ludicidade nas práticas educativas, não apenas promovemos o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também contribuímos para a formação de indivíduos mais criativos, colaborativos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. A educação lúdica é, acima de tudo, uma ferramenta para construir um futuro mais inclusivo, humano e inovador.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SUTTON-SMITH, Brian. O brincar e suas teorias. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PERSEU ARTEMUS DUARTE PINTO

Resumo: Em avaliações externas, o Brasil frequentemente figura entre as últimas colocações, inclusive entre países sul-americanos, apesar de possuir a maior economia da região e estar entre as dez maiores do mundo. Os problemas de aprendizagem remontam ao início da educação formal e persistem até hoje, revelando resultados incompatíveis com a posição econômica que o país ocupa. As cobranças por desempenho e as dificuldades em atingir metas internacionais de aprendizagem levam à realização de reformas no sistema educacional, que, no entanto, não têm resultado em melhorias significativas nos índices de aprendizagem. Como consequência, as discussões sobre educação geram polarizações e reforçam disputas ideológicas. A crença de que a educação é o caminho para a melhoria social vem sendo substituída pela ideia de que a escola deve servir ao mercado de trabalho, enquanto as forças de segurança são vistas como mecanismos de transformação social. Diante disso, conclui-se que as reformas educacionais têm sido instrumentalizadas politicamente para atender a uma lógica neoliberal voltada aos interesses das elites. Essa tendência é agravada pelos dados que relacionam baixos índices educacionais a maiores níveis de violência. Países com melhor desempenho educacional tendem a apresentar menores taxas de criminalidade. No caso brasileiro, as reformas limitam-se à reestruturação organizacional do ensino, sem os devidos investimentos estruturais. Tal cenário explica, em parte, por que o Brasil permanece com um dos sistemas educacionais mais precários do mundo, reflexo direto de um dos menores investimentos públicos em educação em relação ao PIB entre as grandes economias globais. Isso compromete não apenas a qualidade do ensino, mas o próprio desenvolvimento social e humano do país.
Palavra-chave: Ensino, educação, investimentos, violência, aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil sempre procurou atender a uma elite, com práticas pedagógicas autoritárias e disciplinares que tinham como função “amansar” os indivíduos, ao invés de formar pensadores críticos e cidadãos atuantes. Historicamente, a escola foi utilizada como ferramenta para legitimar governos e disseminar ideologias dominantes. Com o passar dos anos e o aumento das tensões entre o sistema educacional e a população, ocorreram reformas no sistema de ensino que, inicialmente, representavam a esperança de mudanças estruturais. No entanto, essas reformas fracassaram diante da ausência de investimentos significativos.

Houve avanços, como a ampliação do acesso à educação, mas a insatisfação das elites resultou na segmentação do sistema educacional: enquanto as escolas particulares formavam líderes, a escola pública – voltada para as massas – passou a formar trabalhadores. A população das periferias, em sua maioria, não percebe a escola como uma instituição capaz de promover ascensão social e melhoria nas condições de vida (CASTANHA, 2008).

Em busca de uma suposta “igualdade” educacional, implementou-se um currículo unificado para escolas públicas e privadas, criando a ilusão de uma disputa justa por vagas no ensino superior e no mercado de trabalho. Os alunos passaram a desejar uma escola focada em vestibulares, mas, apesar da unificação curricular, o conteúdo continua elitizado e distante da realidade da maioria. Sem os devidos investimentos, a escola pública tornou-se um espaço de ensino conteudista e de alta complexidade, excluindo, na prática, grande parte dos estudantes.

O sistema reforça a lógica neoliberal, que aliena os jovens e, diante do fracasso, transfere a culpa para a própria escola. Proliferam-se propagandas sobre investimentos em educação, principalmente no acesso ao ensino superior público, gerando falsas expectativas. Muitos jovens sonham com profissões nunca cogitadas anteriormente, mas apenas os que possuem apoio familiar e estrutura adequada conseguem avançar nesse processo. A promessa de ascensão social acaba servindo, na verdade, para a forma-

ção de mão de obra especializada voltada ao mercado.

Toda proposta de mudança que não atinge a raiz dos problemas apenas perpetua as deficiências do sistema. Isso gera descrença e reforça a percepção de que a educação tem sido usada politicamente para manter o status quo e garantir os interesses de uma elite econômica. É necessária uma reflexão profunda e coletiva com todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aliada ao uso crítico de novas tecnologias. Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns dos aspectos que levaram à atual crise educacional, bem como provocar a reflexão sobre as transformações necessárias para a construção de uma educação justa, emancipadora e socialmente eficaz.

2. DESENVOLVIMENTO

A educação no Brasil sempre procurou atender aos interesses de uma elite ligada ao governo, moldando-se conforme suas demandas por mão de obra. Dessa forma, as escolas mantiveram práticas pedagógicas autoritárias e disciplinares, valorizando o desenvolvimento do caráter moral do indivíduo em detrimento da formação intelectual e do domínio crítico do conhecimento.

Todas as reformas educacionais historicamente funcionaram como mecanismos de ajuste do perfil do educando às exigências do mercado e da elite dominante (CASTANHA, 2008). A educação, assim, tem sido utilizada como ferramenta para legitimar governos e medidas políticas, como ocorreu no período da Ditadura Militar, com a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica — estratégias de controle e disseminação ideológica (COSTA, 2016).

Com o passar dos anos, tornou-se inevitável o aumento dos conflitos entre os principais envolvidos no processo de educação formal: professores e alunos. O professor, muitas vezes reduzido à condição de executor de um currículo engessado, cumpre as determinações do Estado, enquanto os estudantes, cujas ambições e aspirações educacionais não são contempladas, acabam desmotivados. Permanecem anos na escola apenas em busca de um diploma que lhes permita conseguir um emprego que assegure a subsistência mínima (RIBEIRO, 1993).

A população de baixa renda, em sua maioria residente em regiões periféricas, não enxerga a escola como uma instituição capaz de proporcionar mobilidade social ou transformação de vida, o que contribui para o desprestígio da profissão docente e a desvalorização simbólica da educação entre os setores mais humildes da sociedade (CASTANHA, 2008).

Estudos de Reis (2012) e Leite et al. (2016) mostram que os estudantes desejam uma escola voltada para o vestibular, mas, contraditoriamente, criticam as aulas conteudistas, os exercícios extraclasses e a alta complexidade dos conteúdos. Preferem, muitas vezes, aulas de artes e educação física, o que revela uma tensão entre o desejo de ascensão e a aversão ao modelo escolar vigente. Isso reforça as conclusões de Júnior & Palhares (2023), que apontam a influência da lógica neoliberal na formação dos jovens, alienando-os quanto ao verdadeiro papel da educação e reduzindo sua formação cidadã em prol de um currículo voltado para o mercado.

A escola passa, assim, a iludir os jovens com promessas de ascensão por meio do mérito individual, mesmo sem oferecer as condições mínimas para isso. As reformas educacionais aprofundam esse abismo ao priorizarem materiais didáticos tradicionalmente conteudistas e ao reduzirem a carga horária de disciplinas voltadas à formação crítica e cidadã. Soma-se a isso a ausência de investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos e políticas salariais que atraiam e mantenham os melhores profissionais na docência.

Essa precarização estrutural compromete a qualidade do ensino e conduz ao fracasso de muitos estudantes nos vestibulares e exames seletivos, os quais, por não compreenderem a complexidade sistêmica, acabam culpando a própria escola por seus insucessos. Esse ciclo perpetua a frustração e o desencanto com a educação pública, gerando efeitos duradouros sobre a autoestima dos alunos e a coesão social.

Coincidentemente, junto a essas mudanças estruturais e curriculares, observou-se um aumento significativo nos registros de conflitos entre professores e alunos. Um exemplo claro é a última reforma educacional, o

“Novo Ensino Médio”, cuja implementação tem sido acompanhada por um crescimento alarmante da violência contra docentes (JUNIOR & PALHARES, 2023).

Segundo os alunos, as aulas ideais devem ser dinâmicas, com conversas informais, brincadeiras, atividades recreativas e ambientes mais descontraídos e divertidos (LEITE et al., 2016). No entanto, conciliar essa expectativa com a preparação para vestibulares e o mercado de trabalho torna-se uma tarefa complexa, devido à densidade dos conteúdos exigidos em cada etapa do ensino.

A escola, como espaço privilegiado de encontro entre diferentes modos de ser jovem, precisa lidar com a diversidade de saberes e desejos que circulam nesse ambiente. Muitos estudantes não direcionam suas ambições profissionais à realização pessoal ou ao conhecimento em si, mas sim ao alcance de status sociais baseados no consumo, na estética e em ideais de felicidade artificial e efêmera. Isso torna suas pretensões educacionais voláteis e desconectadas da realidade social e econômica em que estão inseridos (ARROYO, 2004; REIS, 2012; LEITE et al., 2016).

Diante desse cenário, a escola deve assumir o desafio de se tornar significativa para seus alunos. Quando o estudante encontra sentido naquilo que aprende, há maior engajamento e dedicação aos estudos (ARROYO, 2004). Isso exige um esforço contínuo de escuta ativa e reestruturação das práticas pedagógicas.

A compreensão sobre o papel da escola também varia dentro do próprio corpo docente, o que gera contradições internas. Por isso, é essencial que os profissionais da educação tenham clareza sobre a complexidade de sua função. Ao institucionalizar projetos de futuro para os alunos, a escola corre o risco de direcioná-los para carreiras compatíveis com sua origem social, limitando suas possibilidades e reforçando desigualdades estruturais já impostas pela sociedade (REIS, 2012).

Repensar a escola atual exige mudanças profundas na forma de pensar e fazer educação. É fundamental que as instituições acompanhem as transformações do seu público e se abram à escuta de suas vozes. Mesmo carregados de contradições, os jovens precisam ser conscientes, críticos e protagonistas na construção de seus projetos de vida. A valorização de suas identidades, a apresentação de um mundo real e a abertura para diálogo são ferramentas essenciais para formar cidadãos autônomos e engajados.

Estudos apontam que o atendimento, ainda que parcial, às necessidades e interesses dos alunos é fator crucial na redução das tensões e no fortalecimento das relações entre os diferentes agentes da educação. A escuta ativa e o reconhecimento do estudante como sujeito histórico ajudam a diminuir os conflitos que frequentemente escalam para episódios de violência (ARROYO, 2004; ABRAMOVAY, 2008; LEITE et al., 2016; REIS, 2012). Esse cenário reforça a necessidade de repensar a escola como espaço de convivência, formação cidadã e emancipação social.

Um problema estrutural da educação brasileira que impede o desenvolvimento de uma escola capaz de atender aos interesses de seu público está relacionado às salas de aula superlotadas. Somadas aos desafios já mencionados, essas condições acabam por potencializar comportamentos indesejados. Muitos alunos passam a utilizar a sala apenas como espaço de socialização com colegas, tratando de assuntos alheios ao conteúdo, ignorando os comandos do professor e fazendo uso excessivo do celular. Como consequência, há a desmotivação do profissional da educação, gerando um efeito "bola de neve" que agrava ainda mais o problema. Em casos extremos, o docente prefere se ausentar do trabalho — mesmo com descontos salariais — a enfrentar o desgaste emocional de entrar em sala de aula.

Arroyo (2004) destaca que a relação entre professor e aluno é imprescindível para uma aula efetiva. O imaginário que o docente carrega sobre como o aluno “ideal” deve se comportar é, muitas vezes, fonte geradora de conflitos. Isso ocorre porque, ao tentar moldar os estudantes segundo essa imagem, o professor deixa de considerar a realidade concreta dos jovens com os quais interage. Ao contrário, é o docente que deve buscar formas de adaptação, contextualizando não apenas o conteúdo, mas também sua postura, linguagem e abordagens pedagógicas. O objetivo não é se transformar em

aluno, mas construir um espaço de diálogo e reconhecimento mútuo.

A escola exige do profissional da educação uma prática que vai muito além da formação acadêmica tradicional. No entanto, faltam políticas públicas que promovam formações continuadas eficazes, alinhadas à realidade social das instituições de ensino. As formações oferecidas muitas vezes são genéricas, desconectadas do cotidiano escolar e reforçam apenas o papel passivo do aluno, sem provocar reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas. Isso contribui para a manutenção de um ensino descontextualizado e ineficaz.

É na escola que devem ocorrer as discussões profundas sobre o que é necessário para garantir uma educação de qualidade. Afinal, é nesse espaço que os problemas sociais emergem com força e se tornam visíveis. A compreensão dos processos históricos de exclusão social, aos quais milhões de crianças e jovens das classes populares estão submetidos, é fundamental para construir propostas educacionais efetivas e emancipadoras (MAGALHÃES & SANTOS, 2016).

Toda consequência da ausência do Estado é vivenciada dentro do ambiente escolar, pois a escola é, em muitos sentidos, a extensão da sociedade. Os estabelecimentos com maiores índices de violência contra professores geralmente estão localizados em regiões marcadas por elevados índices de violência doméstica e urbana. Vuckovic (2014), em seu trabalho, propõe uma reflexão crítica sobre a relação entre educação e violência. O uso político da educação, frequentemente direcionado por interesses ideológicos, evidencia uma tendência conservadora que resiste a investimentos efetivos no setor. Tal resistência é justificada por uma retórica que destaca valores nominais de investimento, como a porcentagem do PIB destinada à educação — por vezes superior à de países como os Estados Unidos. No entanto, essa justificativa ignora que o montante por aluno no Brasil é muito inferior, revelando a má alocação de recursos e a ineficiência na gestão educacional.

A crítica aos baixos resultados educacionais, portanto, não pode desconsiderar as desigualdades estruturais que afetam diretamente o desempenho das escolas públicas, especialmente nas periferias. A insistência em reformas que ignoram essas condições aprofunda a crise e legitima o fracasso escolar como responsabilidade individual, quando, na verdade, é reflexo de um sistema desigual e excludente.

Os resultados educacionais insatisfatórios, somados ao aumento da criminalidade, inclusive dentro das escolas, têm impulsionado um movimento que se posiciona contra os investimentos em educação. Tal grupo defende que a educação não é um caminho eficaz para a redução das desigualdades sociais, propondo, em contrapartida, que os recursos públicos sejam majoritariamente direcionados à segurança pública. Entre as propostas, estão o aumento do efetivo policial, melhorias em equipamentos e reformas no Código Penal com o endurecimento das penas, como forma de controle social e desestímulo à criminalidade.

De fato, é necessário investimento em segurança. A impunidade no Brasil é alarmante: de cada cem homicídios, apenas oito são solucionados. Além disso, nosso Código Penal, datado de 1940, reflete uma realidade social completamente distinta da atual, o que exige revisões estruturais. No entanto, é essencial refletir criticamente sobre o papel complementar da segurança e da educação, compreendendo que ambas são fundamentais, mas com funções distintas. A segurança atua na contenção imediata de crimes, enquanto a educação possui caráter preventivo, formando cidadãos conscientes e críticos.

Ao analisarmos o crescimento exponencial da população carcerária nas últimas décadas e projetarmos uma perspectiva futura, observa-se um cenário alarmante: teremos mais pessoas presas do que em liberdade (VUCKOVIC, 2014). Essa tendência reflete um modelo social fracassado, que prioriza o encarceramento em detrimento da formação cidadã.

Países que apresentam os melhores índices de aprendizagem também possuem os menores níveis de violência e, coincidentemente, são os que mais investem em educação. O Brasil, embora seja o quinto país mais populoso do mundo, possui um Produto Interno Bruto (PIB) relativamente baixo. Quando comparamos o percentual do PIB investido

em educação, o país pode até parecer bem posicionado. No entanto, a análise mais justa e realista deve considerar o investimento per capita. Sob esse critério, o Brasil despenca para as últimas colocações no ranking mundial, revelando o verdadeiro panorama de subfinanciamento.

Comparando o investimento per capita em educação e os níveis de criminalidade, torna-se evidente que um sistema educacional eficiente é a chave para a redução da violência. Diversos estudiosos e pesquisas evidenciam, com dados concretos, que a melhoria na qualidade da educação é uma das ações mais eficazes para combater a criminalidade de forma duradoura e sustentável. É um investimento de longo prazo, mas com efeitos profundos na estrutura social.

Diante desse cenário, o investimento em educação deve priorizar, entre outros aspectos, a valorização dos profissionais da área. Isso inclui salários dignos, plano de carreira estruturado, condições de trabalho adequadas e formação continuada. Essas medidas não apenas atraem os melhores profissionais para a carreira docente, como também reduzem a rotatividade, o acúmulo de cargos e a sobrecarga de trabalho (JACOMINI & MINHOTO, 2015). Profissionais valorizados e bem formados são capazes de oferecer um ensino mais qualificado, com impacto direto na aprendizagem e na formação ética dos estudantes.

Além disso, é necessário ampliar o debate público sobre o verdadeiro papel da educação como pilar estruturante de uma sociedade menos desigual, mais justa e segura. A escolha entre investir em escolas ou prisões é, em essência, uma decisão política sobre o tipo de futuro que queremos construir.

Com profissionais mais bem preparados, é possível desenvolver novas estratégias pedagógicas que aumentem a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, atingindo o que o autor Arroyo (2004) considera essencial para melhorar a relação entre professores e alunos. Um corpo docente bem formado e valorizado tende a se comprometer mais com o sucesso dos estudantes e a inovar nas práticas didáticas, promovendo ambientes mais acolhedores e motivadores para a aprendizagem.

É urgente corrigir os danos causados por décadas de políticas educacionais equivocadas e pela constante negligência nos investimentos em educação. Como reflexo desse cenário, os jovens de hoje não demonstram interesse em seguir a carreira docente — apenas 2% dos estudantes do ensino médio pretendem cursar uma graduação para atuar na educação (RATIER, 2010). Esse dado é alarmante e revela a necessidade de tornar a profissão docente mais atrativa, por meio de valorização salarial, condições dignas de trabalho e prestígio social.

Os jovens passam boa parte do dia dentro da escola, o que reforça a importância de se oferecer uma infraestrutura adequada às necessidades físicas e cognitivas dos estudantes. É fundamental que a mobília seja compatível com a faixa etária, série e etapa de ensino atendida (BELTRAME & MOURA, 2009). Além disso, o ambiente escolar precisa ser planejado para proporcionar bem-estar, conforto e estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos.

Com o tempo, novos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem são compreendidos, e, com isso, surgem mudanças nas propostas pedagógicas. No entanto, essas mudanças frequentemente esbarram em edificações e mobiliários defasados, que não acompanham a evolução das práticas educacionais. Muitas escolas não estão em conformidade com as normas técnicas da NBR 9050, que regulam a acessibilidade e a adaptação dos espaços físicos. É imprescindível que haja uma harmonia entre arquitetura e proposta pedagógica. É necessário projetar escolas que possibilitem flexibilidade espacial, permitindo adequações que respondam à natureza mutável da aprendizagem humana.

O mobiliário, por exemplo, precisa ser repensado. Muitas escolas atendem diferentes ciclos e, por isso, compartilham mobílias desproporcionais, o que gera desconforto físico e prejuízos à concentração. Problemas relacionados à iluminação, acústica e conforto térmico também são recorrentes. Em um país tropical como o Brasil, o calor excessivo torna insuportável a permanência prolongada em salas de aula sem climatização, exigindo a adoção de aulas invertidas. Contudo, essa abordagem evidencia outra fragilidade das escolas: a ausência ou ina-

dequação de ambientes externos para a realização de atividades pedagógicas. Todo esse desconforto interfere negativamente na atenção, motivação e desempenho dos estudantes.

A riqueza de estímulos ambientais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Espaços com diversidade de texturas, como vegetação, areia e terra, contribuem para a formação sensorial e intelectual dos alunos. Nesse sentido, a infraestrutura escolar deve acompanhar os avanços tecnológicos presentes na sociedade. É imprescindível que as escolas contem com recursos como lousas digitais, projetores, computadores modernos, equipamentos de som e materiais pedagógicos atualizados, garantindo um ensino alinhado às exigências do século XXI.

Em uma sociedade marcada pela desigualdade social, os impactos na educação são evidentes. A carência de infraestrutura e de recursos pedagógicos de qualidade afeta diretamente as camadas mais vulneráveis da população, gerando um déficit na aprendizagem e comprometendo a equidade no acesso ao conhecimento (VUCKOVIC, 2014). Esse desequilíbrio perpetua ciclos de exclusão e limita as possibilidades de ascensão social por meio da educação.

Apesar de existirem trabalhos com testes de aprendizagem que apontam para certo "êxito" com a aplicação de algumas metodologias, é importante destacar que muitos desses estudos se baseiam predominantemente em opiniões ou percepções subjetivas, sem apresentar dados concretos que comprovem efetivamente a aquisição de conhecimento pelos alunos. Isso enfraquece o valor científico dessas propostas, que tendem a refletir o viés pedagógico dos autores, deixando em segundo plano a análise crítica dos resultados e a relevância da mensuração objetiva no processo educacional.

A ausência de evidências consistentes compromete a legitimidade de tais abordagens, dificultando sua replicação e avaliação comparativa em diferentes contextos escolares. Assim, é necessário que as pesquisas educacionais avancem na produção de dados empíricos robustos, que permitam verificar o impacto real das metodologias sobre a aprendizagem, respeitando a diversidade de contextos e perfis escolares existentes no país.

A falta de interesse por parte dos alunos muitas vezes se manifesta em atitudes de desrespeito e desacato ao professor, comprometendo não apenas o ambiente escolar, mas também a saúde mental do profissional. Em casos extremos, essa deterioração da relação em sala de aula leva educadores a se ausentarem propositalmente do trabalho ou, em situações mais graves, a exonerarem-se de cargos públicos estáveis devido ao esgotamento físico e emocional. Esse fenômeno revela o grau de desgaste a que os docentes estão sendo submetidos, e evidencia a urgência de medidas que promovam a valorização e o suporte necessário a esses profissionais.

Diante disso, é de vital importância investir de forma séria e contínua na formação docente. Os professores precisam estar preparados para lidar com realidades diversas, muitas das quais bastante distintas daquelas que experimentaram em sua própria trajetória. Esse preparo é especialmente necessário nas escolas localizadas nas periferias, onde os desafios sociais e educacionais se intensificam. É fundamental que o educador compreenda que o perfil de aluno que idealiza não corresponde à realidade concreta. A sociedade, com o passar dos anos, transforma-se, moldada por tendências culturais, econômicas e tecnológicas.

Além disso, o perfil do estudante muda não apenas com o tempo, mas também em função do território onde está inserido. Dessa forma, os professores devem estar capacitados para reconhecer e responder às demandas específicas e, muitas vezes, inéditas que emergem nas salas de aula contemporâneas. A formação inicial e continuada precisa contemplar esse dinamismo, preparando o docente para atuar com empatia, flexibilidade e competência pedagógica frente aos desafios que se apresentam diariamente no ambiente escolar.

3.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o Brasil passou por diversas reformas educacionais que, na prática, não trouxeram mudanças significativas no sistema, tampouco aumento de investimentos. Essa realidade gera uma percepção negativa

sobre as reformas, reforçando seu uso político e causando descrença, principalmente entre os professores, que precisam adequar suas aulas às novas diretrizes. Como detentores de conhecimento mais aprofundado sobre os processos de aprendizagem, os docentes tornam-se os críticos mais contundentes dessas propostas, como ocorreu com a última reforma, aprovada durante o governo Temer, que reduziu a carga horária das disciplinas de humanas e aumentou a de exatas, reforçando um caráter conteudista e limitando as possibilidades de formação crítica dos estudantes.

Reformas que não alteram as estruturas centrais e não apresentam inovações comprovadamente eficazes perpetuam a lógica pedagógica do século XIX e mantêm os investimentos em níveis insuficientes. A reforma implementada no governo Michel Temer foi promovida com o discurso de preparar os jovens para o vestibular e para o mercado de trabalho, a fim de conquistar apoio popular. No entanto, em pouco tempo, estudantes e familiares passaram a criticar duramente essas mudanças, que ampliaram ainda mais a distância entre o ensino das escolas públicas e privadas, principalmente no acesso às universidades públicas.

A sociedade é constantemente bombardeada por representações idealizadas de felicidade e sucesso, moldadas por uma lógica neoliberal de consumo. Essa cultura elitizada e excludente, muitas vezes alheia à realidade dos estudantes da escola pública, acaba sendo reproduzida no sistema educacional. Para manter a satisfação da elite e acalmar as demandas sociais, o Estado passou a reservar vagas em universidades públicas para alunos do ensino básico público. No entanto, esse modelo acaba selecionando estudantes que melhor se adaptam às normas e padrões dessa cultura elitizada, servindo mais como uma ferramenta de controle e manutenção do status quo do que como instrumento de inclusão real.

Na prática, essa estratégia não resolve os problemas estruturais que afetam o processo de ensino-aprendizagem, mantendo os alunos das escolas públicas em desvantagem em relação aos das escolas privadas. A educação pública, assim, continua a atender apenas uma minoria que se enquadra em um perfil de aluno idealizado, reforçando o modelo colonizador de ensino. A suposta democratização do acesso ao ensino superior, por meio da disponibilização de vagas em universidades públicas ou de programas de financiamento estudantil para instituições privadas, cria uma falsa sensação de oportunidade e ascensão social. Na realidade, a maior parte das vagas permanece nas mãos da elite, enquanto os estudantes das classes populares são levados a financiar seus próprios estudos em instituições privadas que, muitas vezes, pertencem à própria elite.

Dessa forma, o Estado aparenta atender, ainda que minimamente, o sonho da população mais humilde de cursar o ensino superior. Ao mesmo tempo, enfraquece os movimentos sociais que reivindicam uma universidade pública e gratuita para todos, perpetuando um sistema que favorece a elite e mantém as desigualdades sociais.

Trata-se de um sistema muito bem estabelecido, que aliena e ilude a população com uma estética de felicidade baseada no consumo, levando os jovens a acreditarem que a formação no ensino superior é o caminho para obter salários mais altos e, consequentemente, alcançar essa suposta felicidade.

São necessárias reformas profundas, principalmente no currículo escolar, que atualmente atende aos interesses e conhecimentos culturais voltados à elite. Isso acaba por formar indivíduos moldados por uma estética de felicidade sustentada pela cultura e pelos saberes priorizados por esse grupo, em detrimento das culturas e tradições de suas origens. Essa lógica reforça práticas colonizadoras e perpetua a ilusão de uma ascensão social que, na realidade, é inviável para a maioria, uma vez que o sistema foi estruturado para atender apenas a um pequeno nicho da população.

Esse conteúdo elitizado, que não dialoga com as reais necessidades dos alunos — especialmente os das periferias —, aliado à ausência de políticas públicas que preparem esses estudantes adequadamente, provoca o afastamento da escola. Muitos não enxergam na educação um propósito claro, o que gera incoerências: ao mesmo tempo que desejam aulas voltadas para a aprovação no vestibular, rejeitam métodos conteudistas,

lições de casa e práticas mais densas.

O certificado de conclusão da educação básica torna-se, então, apenas uma formalidade — a garantia de que o jovem passará anos em um sistema de ensino com o qual não se identifica, apenas para obter um "papel" que permita competir por empregos que garantam sua sobrevivência. A faculdade, nesse cenário, é vista como uma possibilidade de ascensão social, mas, na prática, serve à elite como mecanismo de produção de mão de obra.

São indispensáveis os investimentos na educação, com o desenvolvimento de políticas públicas que envolvam todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem. É preciso mudar as concepções de infraestrutura escolar, com edificações, mobiliário e recursos pedagógicos que garantam conforto ao estudante e estejam em harmonia com estratégias pedagógicas contemporâneas.

Também é essencial a melhoria substancial dos salários dos profissionais da educação, bem como a redução do número de aulas e da sobrecarga de trabalho. Isso evitaria o acúmulo de cargos e permitiria que os professores se dedicassem exclusivamente a uma rede, com menor número de turmas, podendo oferecer mais atenção aos alunos. Entre os benefícios, estariam a redução do estresse e a melhoria das relações interpessoais com estudantes e colegas de trabalho. Um dos grandes problemas enfrentados atualmente é o elevado número de afastamentos de professores por questões de saúde.

A criação de planos de carreira atrativos incentivaria os docentes a investirem tempo e recursos na própria formação. Muitas exonerações não acontecem por abandono da profissão, mas sim por busca de redes que ofereçam melhores condições e perspectivas de crescimento.

Todas essas mudanças são fundamentais para que a docência volte a ter prestígio social. É preciso reverter o cenário atual, em que a profissão figura entre as menos desejadas pelos jovens. A valorização atrairá bons profissionais que hoje se afastam da carreira, e com um corpo docente mais qualificado, o debate pedagógico e as estratégias de ensino ganharão qualidade, possibilitando uma compreensão mais ampla das reais necessidades dos estudantes e práticas educativas mais conectadas com suas realidades.

Os alunos poderão ter acesso a aulas mais diversificadas e atrativas, com o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas que se adequem ao perfil da turma e de cada estudante. É fundamental que essas estratégias atendam às pretensões dos alunos, fazendo com que se sintam parte ativa do processo educativo, apropriem-se do conhecimento, atribuam significado ao que aprendem e valorizem a instituição, os professores e o ensino como um todo.

É de vital importância o investimento contínuo na formação docente, que não deve se encerrar ao final do curso de licenciatura. Considerando a constante mutabilidade da sociedade, essa formação precisa ser permanente, com encontros frequentes entre profissionais para discussão das fragilidades da escola, compartilhamento de práticas, aquisição de novas tecnologias e atualização sobre as compreensões do processo de aprender — em outras palavras, uma formação constante e colaborativa.

É imprescindível colocar em prática o que determina o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil, promovendo a participação efetiva de todos os responsáveis pelo processo educacional. A ausência de diálogo e da participação conjunta limita a responsabilidade à unidade escolar e à família, o que reduz o alcance e a eficácia do ensino. Por isso, é necessário ampliar o diálogo com todos os envolvidos, para que o estudante valorize a instituição de ensino e se torne protagonista do próprio processo de aprendizagem, responsável por sua formação intelectual e atuante na transformação de sua realidade, em busca de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Esses investimentos também são necessários para a aquisição de equipamentos modernos, que possibilitem à escola não apenas o uso da tecnologia, mas também a inserção efetiva dos alunos nesse universo digital, com seus constantes avanços e possibilidades. A educação precisa ser atualizada e acompanhar as inovações, pois nossos jovens devem concluir seus estudos preparados e letrados digitalmente — algo fundamental diante da realidade de muitos estudantes que não têm acesso a dispositivos

tecnológicos e ao conhecimento disponível nas plataformas digitais.

Este trabalho não esgota os estudos necessários para uma melhor compreensão do desenvolvimento da educação atual, tampouco pretende oferecer respostas definitivas. Busca, no entanto, contribuir para a análise crítica dos processos que levaram aos equívocos que marcam o cenário educacional brasileiro, assim como apontar aspectos e propor caminhos possíveis para a melhoria da qualidade da educação pública no país.

4.REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M. Escolas e Violências. Revista Observare. Volume 4, outubro de 2008. Disponível: https://www.observatorioseguranca.org ISSN 1981-1780.

Arroyo, M. G. Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Editora Vozes. 2004.

Beltrame, M. B.; Moura, G. R. S. EDIFICAÇÕES ESCOLARES: INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ESCOLAR. Travessias, vol. 3, núm. 2, 2009, pp. 1-15. Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel, Brasil.

Castanha, A. P. ESCOLAS NORMAIS NO SÉCULO XIX: um estudo comparativo, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.17-36, dez.2008.

COSTA, A. B. DISCURSOS SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA EM PERNAMBUCO: análise comparativa nas escolas Sizenando Silveira e Ginásio Pernambucano no período da ditadura militar (1972-1985). Recife MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.

Jacomini, M. A.; Minhoto, M. A. P. Vencimento, Remuneração e Condições de Trabalho de professores da Rede Municipal de São Paulo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1235-1259, out./dez. 2015.

Junior, L. M.; Palhares, J. M. OS EFEITOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E DA GLOBALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O "NOVO" ENSINO MÉDIO E A ESCALADA DA VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ciência Geográfica, Bauru – SP, (4) Janeiro/ Dezembro, 2023.

Leite, F. M.; Pessoa, M. C. B.; dos Santos, D. P.; Rocha, G. F.; Alberto, M. F. P. O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016.

Magalhães, K. C. S. M.; Santos, S. D. M. Expressões da violência na escola: relações paradoxais presentes nas publicações científicas brasileiras. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro – RJ. V. 16, N. 1, p. 161-179, 2016.

RATIER, R. Ser professor: uma escolha de poucos. NOVA ESCOLA Edição 229, 15 de Janeiro, 2010.

Reis, R. Juventudes no ensino médio: sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. Revista Latitude, Maceió – AL, vol. 6, n°1, pp.131-155, 2012.

RIBEIRO, P. R. M. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO, Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto – SP, 4, Fev/Jul, 1993.

Vuckovic, A. A CRIMINALIDADE NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE A FALTA DE INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO E O AUMENTO DA CRIMINALIDADE, PERSPECTIVAS E SOLUÇÕES, Pós-Graduação UNIASSELVI. Acesso em:23/04/2025 às 15:00. https://www.researchgate.net/profile/Alexandre-vuckovic/publication/341434363_TCC_POS-GRADUACAO_EM_DIREITO_PENAL_A_CRIMINALIDADE_NO_BRASIL_A_RELACAO_ENTRE_A_FALTA_DE_INVESTIMENTOS_EM_EDUCACAO_E_O_AUMENTO_DA_CRIMINALIDADE_PERSPECTIVAS_E_SOLUCOES/links/5ec02878299bf1c09ac0db9d/TCC-POS-GRADUACAO-EM-DIREITO-PENAL-A-CRIMINALIDADE-NO-BRASIL-A-RELACAO-ENTRE-A-FALTA-DE-INVESTIMENTOS-EM-EDUCACAO-E-O-AUMENTO-DA-CRIMINALIDADE-PERSPECTIVAS-E-SOLUCOES.pdf

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NO CONTEXTO DE TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES

REGIANE APARECIDA RAMOS FERREIRA

RESUMO:
O objetivo do trabalho foi diagnosticar a importância das Artes Visuais no contexto de todos os componentes curriculares, para a formação de um ser humano sensível, com senso estético e crítico. Teve como principais objetivos proporcionar mais interesse no ensino das Artes Visuais; despertar a interação da arte com as outras disciplinas e conhecer a importância da arte nos movimentos sociais. Estudar arte e fazer sua correlação com outras disciplinas é possível e ao mesmo tempo difícil pela dificuldade que a grande maioria dos professores tem em trabalhar interagindo suas disciplinas e suas experiências com os colegas e principalmente com os alunos. A valorização da arte na escola é essencial para o desenvolvimento do aluno, e os professores devem trabalhar juntos para criar um ambiente que fomente a criatividade e a sensibilidade. A arte contribui para a formação de um cidadão mais consciente e crítico, capaz de lidar com a diversidade e a complexidade do mundo atual.

PALAVRAS-CHAVES: Interdisciplinaridade; Ensino; Artes visuais.

INTRODUÇÃO

O tema proposto para esse trabalho é A importância das Artes Visuais no contexto de todos os componentes curriculares. O problema da pesquisa se foca em quais as características que a falta da interdisciplinaridade apresenta para o desinteresse do aluno no ensino das artes visuais?

O objetivo geral da pesquisa foi diagnosticar a importância das Artes Visuais no contexto de todos os componentes curriculares, para a formação de um ser humano sensível, com senso estético e crítico. E como objetivos específicos: Proporcionar mais interesse no ensino das Artes Visuais; Despertar a interação da arte com as outras disciplinas e conhecer a importância da arte nos movimentos sociais.

A justificativa para a pesquisa foi estudar arte e fazer sua correlação com outras disciplinas é possível e ao mesmo tempo difícil pela dificuldade que a grande maioria dos professores tem em trabalhar interagindo suas disciplinas e suas experiências com os colegas e principalmente com os alunos.

O trabalho aqui apresentado é um estudo para a utilização da interdisciplinaridade. O método utilizado é o dedutivo, começando com pequenos textos de filosofia e arte, e, nesta última, sempre utilizando textos com imagens. Textos e imagens servirão como amostra da pesquisa para ver qual o interesse dos professores em trabalhar a interdisciplinaridade e ainda, tornar a filosofia uma disciplina acessível a todos.

As observações feitas no decorrer desse estudo serão os indicadores que auxiliarão nos questionamentos se é possível utilizar a interdisciplinaridade como uma das metodologias nas disciplinas que não são muito valorizadas dentro da própria escola e que também sirva para desenvolver um pensamento crítico.

O estudo é baseado em livros cujos autores defendem o assunto. Os livros pesquisados são de 1990 até os dias atuais, embora sejam encontrados livros de edições bem antigas que tratam do mesmo assunto.

O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

O ensino da arte no Brasil começa com a vinda da Família Real. Vieram para o país artistas de renome da Europa, como Debret, Tonay, entre outros de igual importância. No início do século XX, o ensino da arte no Brasil deixa de seguir o modelo francês para seguir o modelo americano, que era voltado para o desenho geométrico. Até os dias de hoje encontram-se escolas, especialmente as particulares, que priorizam o ensino do desenho geométrico nas aulas de arte, sendo que, o desenho geométrico deve ser ensinado pelo professor de Matemática.

É importante ressaltar que, nessa mesma época, um educador americano, John Dewey, prega um ensino de arte humanizado. As maiorias dos métodos introduzidos sob a inspiração de Dewey no ensino da arte no Brasil continuam sendo utilizados e são, muitas vezes, considerados vanguarda edu-

cacional. É o caso do ensino das artes plásticas, associado à expressão corporal, utilizado até hoje, mas que foi introduzido no Brasil em 1929, por Artus Perrelet, sob a influência de Dewey. A ideia de arte como expressão de aula, de outras disciplinas, e o desenho de observação como reflexo visual de outras vertentes do pensamento deweyano é o que herdamos da Escola Nova e continuamos a privilegiar nas salas de aula até hoje.
O objetivo da interdisciplinaridade na arte é torná-la mais interessante para o aluno e para o professor, que na maioria das vezes, se sente desmotivado e relegado ao segundo plano, dependendo de como a escola vê o ensino das artes. A arte está articulada com todos os componentes curriculares, embora determinados componentes curriculares sejam mais fáceis de serem trabalhados, como História, Geografia e Língua Portuguesa. O uso de materiais concretos proporcionado por outras disciplinas ajuda ao aluno na compreensão e no interesse pelo ensino das artes visuais.
Conforme BUORO, 2003, p. 16,

A interdisciplinaridade na arte desenvolve no aluno a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE
A impressão que se tem é a de que se perguntassem aleatoriamente a opinião de pessoas sobre a arte dever ou não - e o porquê - ser disciplina obrigatória em todas as séries do ensino fundamental e médio, provavelmente teria um grande número de posições contrárias a esse ensino. A situação seria diferente se, em vez de arte, perguntássemos sobre outras áreas do conhecimento como Português, História ou Ciências. “Sei que não convivo sozinha com essa impressão: muitos alunos, artistas e professores da área e de áreas afins confirmam essa ideia”. (Tourinho, 2003, pág. 27). A afirmativa de Irene Tourinho é presenciada pelos professores de arte-educação todo início do ano letivo e mesmo durante todo o ano.
Muitos são os autores que se debruçam sobre o ensino da arte, mostrando em suas pesquisas a importância que a arte tem na formação do ser humano, contribuindo para seu desenvolvimento em qualquer área que ele venha atuar.
Uma das maiores escritoras e lutadoras pela valorização da arte nas escolas é Ana Mae Barbosa além de outros de igual valor como Anamélia Bueno, Fayga Ostrower, Louis Pocher, Paulo de Tarso Cheida Sans e João Francisco Duarte Júnior. “A criação não é atributo só das artes, a criação está presente em todos os nossos atos. Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial.” (Ostrower, 1994 pág 56.)

“Tenho a impressão que se perguntássemos aleatoriamente a opinião de pessoas sobre se a Arte deve ou não - e porque - ser disciplina obrigatória em todas as séries do ensino fundamental e médio, provavelmente teríamos um grande número de posições contrárias a esse ensino. Penso que a situação seria diferente se, em vez de arte, perguntássemos sobre outras áreas do conhecimento como Português, História ou Ciências. Sei que não convivo sozinha com essa impressão: muitos alunos, artistas e professores da área e de áreas afins confirmam essa ideia” (TOURINHO, 2003, pág. 27)

A afirmativa de Irene Tourinho é presenciada pelos professores de arte-educação, todo início do ano letivo, e durante todo o ano. Por exemplo: não pode ser impresso o material de Arte porque será impresso também o de Matemática. O arte-educador é solicitado para organizar festas relacionadas às datas comemorativas dentro do calendário escolar. Além dos argumentos que nem sempre fazem parte da ação educacional e artisticamente sustentável, encontramos: aprendizagem da arte para o desenvolvimento moral, o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade do aluno.
O ensino da arte é visto também como forma de recreação, de lazer e de divertimento, além de artifício para a ornamentação da escola. A arte ainda é vista como benefício oferecido para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis.
As disciplinas citadas são exemplos perfeitos para um trabalho interdisciplinar ou mul-

tidisciplinar, mas os professores de outras disciplinas não têm interesse em trabalhar com arte, ou por ser uma atividade trabalhosa ou por falta de interesse, valorização e conhecimento. A interdisciplinaridade, na maioria das vezes, é trabalhada somente em projetos.

A Filosofia e a Arte são exemplos de disciplinas com longa história de lutas, tanto pela conquista de espaço como pela manutenção, ampliação e tempo de espaço na escola. A interdisciplinaridade é um dos caminhos para a valorização do ensino da arte. Segundo BUORO (2003, pág. 23), "o trabalho das artes plásticas na escola é colocado em segundo plano pelos pais. Os pais sentem-se ansiosos com a alfabetização dos filhos e não sabem muito bem a finalidade das aulas de artes. Por esses motivos, o aluno em processo de alfabetização mostra menor interesse e capacidade de expressão espontânea por meio da arte".

A ansiedade dos pais, seguida da desvalorização das aulas de arte, vão se estender por todo o ensino fundamental e ensino médio.

Muitos são os autores que se debruçam sobre o ensino da arte, mostrando em suas pesquisas a importância que a arte tem na formação do ser humano, contribuindo para seu desenvolvimento em qualquer área que ele venha atuar.

Cada um defende uma teoria que no final leva sempre para o mesmo caminho, mostrar que o ensino da arte é importante para o desenvolvimento do aluno.

Uma das maiores escritoras e incentivadora da valorização da arte nas escolas é Ana Mae Barbos. Além de outros profissionais de igual valor, ela defende a arte nas escolas, com seriedade e com boa preparação dos professores. Em seus livros mais antigos ela fala da diferença entre Brasil e Estados Unidos, e esta diferença continua ainda hoje: nos Estados Unidos, a política educacional preocupa-se com o qualitativo da educação, enquanto nós ainda enfrentamos o problema quantitativo. Nós precisamos não só de melhores escolas, mas de uma maior quantidade de escolas.

OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA ARTE

Apesar da obrigatoriedade da arte no currículo tenha sido determinado pela Lei nº 5.692, de 1971, ainda temos no Brasil escolas que não têm artes no currículo. Professores de Escola Pública no DF recebem inúmeros alunos nesta situação.

Conforme Ostrower (1994, pág. 56), "a criação não é atributo só das artes, a criação está presente em todos os nossos atos. Assim como o próprio viver, o criar é um processo existencial".

Fayga, por sua vez, defende o estudo da composição dos desenhos e pinturas, e estuda os símbolos infantis, concluindo que a criatividade é intuitiva.

A afirmação "A criação é um processo existencial" é a conclusão de Fayga no livro Universos da Arte, resultado de uma oficina dada por ela em uma gráfica. A princípio ela falou superficialmente sobre alguns artistas e mostrou como era feita a composição de cada quadro pelo artista. E, para sua surpresa, os operários começaram a se interessar pelo assunto e descobriram que também podiam criar. O processo de criação é doloroso, cheio de dúvidas e, nesses momentos, os processos existenciais aparecem.

EM DEFESA DA ARTE

Ao final, todos os estudiosos da Educação Artística defendem maior respeito e valorização no ensino, boa formação do professor e que este saiba como tratar o princípio do ensino da arte para crianças, e não o transformar, futuramente, em um mero reprodutor de obras de arte.

Educação e instrução nascem com o surgimento do Homem. Ao longo da História educação e instrução foram se moldando aos períodos históricos e aos interesses destes.

Dar uma definição para os fins educativos é também definir a sociedade, a cultura e o Homem que se quer promover. Educar é, na verdade, cultivar a criança para dela fazer um cidadão. Toda imagem do Homem é uma imagem social. Determinar fins para a educação é escolher um tipo de cidadão, de cidadão social, portanto de uma sociedade. Elaborando fins educativos, faz-se a opção der um modelo, ao mesmo tempo de cidadão e de sociedade.

Como o homem não possui um aparelhamento instintivo, como os outros animais, precisa ser socializado para sobreviver. Quer dizer que precisa ser educado pelas pessoas

que o rodeiam, a partir dos modelos sociais daquele grupo, naquele momento histórico.

A ARTE E A ESCOLA

A educação passou por várias fases até os dias atuais, iniciando pela educação informal até chegar à educação formal, surgindo então a escola.

As várias instâncias da sociedade exercem uma função de educação: a família, a religião, o trabalho, o laser e os meios de comunicação. As ações desenvolvidas por esses grupos são informais, visto que não obedecem a regras explícitas nem são submetidas a rígido controle externo.

A escola desenvolve a educação formal porque surge com a exigência da formação de um grupo instituído especialmente para exercer determinadas atividades. Inclusive especialistas elaboram projetos de ação mais efetiva no âmbito escolar. Na escola a educação é estruturada ou controlada.

A escola institucionalizada, semelhante à que temos hoje, é uma criação da burguesia do século XVI. A Revolução Industrial, iniciada no século XVIII, altera, em alguns aspectos, a escola burguesa: além da formação acadêmica predominantemente humanística, contrapõe a necessidade de formação técnica especializada, além do estudo das ciências, o que contribui para o processo de secularização e democratização do ensino.

No século XX, as reivindicações são por uma escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, em que possam ter acesso as camadas menos privilegiadas da sociedade.

Nos séculos XIX e XX, ocorreram três grandes revoluções em teoria educacional. Seus representantes são o alemão Herbart, o americano Dewey e o brasileiro Paulo Freire. Herbart alinha-se com Dewey na valorização da democracia. Dewey é favorável à diversidade e à liberdade. Paulo Freire luta por uma educação em favor do oprimido, para ele os grupos oprimidos devem ganhar espaço na sociedade, à medida que puderem colocar seus vocabulários alternativos e seus jogos de linguagem como elementos também importados para a sociedade.

Concordando com Paulo Freire, a luta pelos grupos oprimidos e menos valorizados deve ser constante, no sentido de uma preparação por parte do professor e da escola, no que se refere ao vocabulário do aluno. Uma das causas da evasão escolar, embora não esteja documentada, é a desvalorização do aluno por parte do professor e dos próprios alunos. Um aluno que vem da zona rural é discriminado pelo linguajar, pelo vestuário e esse é apenas uma das causas. Existe ainda a desvalorização com relação à cor, classe social, higiene, sexualidade, tipo físico, etc. Nesse aspecto pode-se dizer que a escola é excludente.

INSTRUÇÃO E EDUCAÇÃO

Quanto à instrução, Gomez (1988) ajuda a reforçar a distinção entre instrução e educação, quando afirma que "a instrução trata de um processo para além da transmissão e da troca de um processo para além da transmissão e da troca de conhecimentos evidenciados nas interações que correm no ambiente escolar". Afirma que "conteúdos abordados oficialmente nos currículos, normalmente, são destinados às avaliações escolares e direcionadas à identificação de indicadores de desempenho dos alunos, que podem rapidamente esquecidos".

Embora determinada oficialmente, a escola pode contribuir para que o aluno construa sua autonomia como aprendiz e que aprenda o sentido da participação, do respeito à diferença, da solidariedade, das normas e valores de interação social etc., os quais ultrapassam os muros da escola e são vivenciados ao longo da vida.

Instruir, para a escola, passa a ser um bombardeio de saberes diversos. Os professores, pais e escola estão preocupados com que o aluno aprendeu (decorou). A competitividade começa em casa: boas notas, presentes e viagens fazem parte do contexto escolar do aluno. O aluno não aprende porque quer crescer como ser humano, o aprender tornou-se uma moeda de troca. Os professores, por sua vez, repetem as mesmas aulas durante anos. As várias pedagogias adotadas na maioria das vezes não funcionam e nem saem do papel, no final, resta mesmo a pedagogia tecnicista.

Os alunos hoje não estão preparados para pensar. Galileu disse o seguinte: "Não podes ensinar nada a um homem; podes apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesma".

O paradigma escolar mudou. O ensino massificou-se, despersonalizou-se, tornou-se mais confuso e menos pessoal, e dá hoje menos espaço ao indivíduo e ao acompanhamento pessoal do aluno.
Hoje, há muitas fontes de conhecimento, a História nunca viveu um momento com tantos suportes à informação. Mas instrução é muito mais do que acumulação de conhecimento, é o aprender a aprender, aprender a pensar, é treinar o olhar, é ser sensível, é raciocinar sobre a vida, as pessoas e as coisas que os rodeiam.
Desde o nascimento, o homem é submetido a um processo intensivo de aprendizagem que termina somente com sua morte.

ARTES VISUAIS E OUTROS COMPONENTES CURRICULARES

Falar de como as artes visuais podem ser inseridas nos componentes curriculares é falar de interdisciplinaridade e esta é uma palavra ou uma metodologia que assusta a maioria dos professores, diretores e coordenadores. Talvez porque seja uma metodologia onde todo o corpo docente e discente trabalha junto ou por falta de conhecimento e por não querer ter um pouco mais de trabalho na organização das tarefas.
Geralmente se trabalha a interdisciplinaridade só em projetos. Na verdade, nem se sabe muito bem a definição de interdisciplinaridade e multiculturalidade: Interdisciplinaridade indica a inter-relação entre mais disciplinas sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento. A multiculturalidade indica a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras.

"Para o educador que se interessa e pretende trabalhar nessa linha, as ferramentas para que um trabalho interdisciplinar seja bem sucedido requer, por parte do professor, espirito de equipe, aceitação de suas limitações diante de novos conhecimentos, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que o leva à troca, ao diálogo com outras pessoas ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, estar aberto para desvendar novos saberes, atitude de desafio perante o novo, desafiar e redimensionar o velho, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida." (BARBOSA, 2003, pág. 106).

Diante das afirmativas de Barbosa, torna-se difícil trabalhar a interdisciplinaridade porque nem todas as pessoas estão dispostas a se auto avaliar para que haja uma mudança em suas vidas. O perfil do professor que vai trabalhar com a interdisciplinaridade está longe de ser aquele em maioria nas escolas. Reconhecer as limitações à frente de novos conhecimentos, ter humildade para dizer que não sabe ou que não compreendeu como trabalhar um conteúdo que não seja o seu é uma atitude que não é muito encontrada entre os professores.
Tem-se observado uma grande falta de motivação por parte dos docentes e discentes, o que prevalece é uma pedagogia conteudista, uma centralização de poder por parte da direção, no sentido de não ouvir, na maioria das vezes, as sugestões dos professores.

"Perto da minha classe tinha uma mangueira, na casa do doutor Libâneo. Quando aquela mangueira estava florida eu dizia: Gente, primeiro vocês fechem os olhinhos. Todo mundo... olhem, sintam. O que vocês estão sentindo?" "Perfume". "De onde? Abram os olhos e vão ver". Eram as flores. Daí, você já aproveitava. Era uma gostosura. Ensinava as crianças a ver, a observar. Aí, eu falava pra de noite eles olharem um jardinzinho, um vasinho, um bichinho, o ventinho passando entre as folhas... A gente ensinava a sensibilidade pra eles. Eu não seguia norma, dava português e matemática. As sextas e sábados pra descansar, eu dava ciências, artes, ginástica. Dávamos tudo. Mas não dava história isolada de geografia. "Pro primário não dá" (ARCHANGELO, 2006, pág. 61).

O relato da professora Maria, professora que trabalhou até 1975, é emocionante. A forma

como ela soube usar tão bem sua intuição, porque em Itapetininga, cidade de onde ela é talvez não se trabalhasse com interdisciplinaridade, mas ela trabalhava, além de despertar nos alunos a sensibilidade, o exercício do olhar, ver de olhos fechados. Segundo a professora Maria, para descansar ela dava ciências, artes e ginástica, mas artes ela já tinha ensinado, despertado seus alunos, pois arte não se ensina se desperta. O que se ensina em artes é a teoria e a técnica, já a sensibilidade precisa ser despertada, sentida como o perfume das flores da mangueira, olhada, como os vasinhos que ela sugeria que seus alunos observassem. Essa professora já trabalhava a interdisciplinaridade e hoje, com tantos recursos, tanto no campo do conhecimento como no da tecnologia, torna-se cada vez mais difícil trabalhar em conjunto.

Ensinar arte, filosofia, sociologia e outros componentes curriculares que exigem que o aluno pense, critique, formule um pensamento, tenha um censo critico, é quase impossível, a mídia impõe uma cultura de gosto duvidoso. Os componentes curriculares citados acima são tidos como de elite, a arte é elite, essa ideia vem desde a colonização do Brasil. Pessoas de classe mais baixa não tinham acesso a uma boa cultura, assim como os negros. Sempre foram importados modelos europeus de pintura, música, moda, cores. Os quadros eram pintados com cores europeias, quando temos um clima tropical e consequentemente mais luz, o que resulta em cores mais fortes.

É possível falar de filosofia, arte e sociologia, desde o Ensino Fundamental, visto que a Educação Brasileira passa por um momento de transição, no qual a atitude filosófica que se deve buscar para melhorar o espaço de educação escolar. A atitude de estranhamento pode ser definida como uma abertura para lidar com a novidade, o desconhecido, o inesperado, o descontinuo do objeto que se quer conhecer, tendo sobre ele um olhar mais crítico e criativo, diferente do habitual. Da atitude de não aceitar o que é dado, o que é imposto, o que é crença e o que é dogma, passivamente nasce a atitude filosófica de estranhamento que pode ser pensada como um dos fundamentos para a concepção de educação crítica e esta se fortalece no saber dialogar com a diversidade. Acredita-se que estas novas atitudes contribuam para a formação de ser humano melhor.

CONCLUSÃO

A formulação de uma proposta para trabalhar a arte nas escolas exige que se saibam quais os posicionamentos sobre arte e educação escolar estão sendo assumidos por parte da escola e das Secretarias de Educação. Esses posicionamentos implicam também na seleção de linhas teórico metodológicas.

Uma das grandes dificuldades no ensino das artes é torná-la atraente para o aluno, justamente pelo que enumeram Ferraz e Fusari. Os professores não sabem muito bem o que desenvolver em sala de aula, pois o Estado não dá quase, ou nenhuma, importância ao ensino das artes nas escolas, por isso, torna-se difícil proporcionar interesse aos alunos. São salas com número excessivo de alunos, desigualdade de faixa etária, falta de material e sala apropriada, com pia, mesa cavalete, armários para que os alunos não tenham que trazer o material pessoal de casa. Mas não é só essa falta de estrutura que faz as aulas de arte não despertarem desejo de aprender por parte dos alunos.

Conforme foi dito por Ferraz e Fusari é difícil saber o que fazer. Ensinar técnica de desenho e pintura para um aluno que não teve essa habilidade desenvolvida? Assim como a aula ser somente um lazer, a tendência é tornar-se uma bagunça porque também esse aluno não compreende que na aula de arte ele pode trabalhar mais solto, isto é, conversar com seu colega sobre o trabalho dado, dividir o material, trabalhar sozinho, portanto, essa liberdade que o aluno tem é entendida como uma aula onde tudo é permitido, além da falta de compreensão por falta de alguns colegas professores.

O processo intuitivo pode ser entendido como o laissez faire, mesmo sabendo que o processo criativo é intuitivo. A liberação de impulsos reprimidos é voltada para a arte-terapia, aliás, nos anos 30, a psiquiatra Nise da Silveira iniciou um belo trabalho de arte com os doentes mentais da Colônia Juliano Moreira. Sua luta contra os eletrochoques e as cirurgias de lobotomia, foi combatida com desenhos, pinturas, esculturas e a co-

laboração de artistas plásticos da época. O resultado de todo esse trabalho foi o Museu do Inconsciente e, ao longo dos tempos, um olhar mais humano para essas pessoas que vivem à margem da sociedade.

Depois de todas estas alternativas, o que falta por parte dos professores é saber desenvolver a criatividade em suas aulas. É difícil, mas é possível.

Antes da criatividade, é de suma importância saber que tipo de professor está à frente do ensino da arte, assim como em outros componentes curriculares. Os professores se afinam com determinadas linhas pedagógicas e é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de., FLEITH, Denise de Souza. Criatividade: Múltiplas perspectivas. Editora UnB, 3ª edição.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo, Editora Cortez. 5ª edição. 2002.

BUORO, Anamélia Bueno. O olhar em Construção. Câmara Brasiliense do Livro. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., e FUSARI, Maria F. de Rezende e. Arte na Educação Escolar, Cortez Editora, 2010.

HADJINICOLAOU, Nicos. História da Arte e Movimentos Sociais. Edições 70, 1997.

OSTROWER, Fayga. A Criatividade e os processos de criação. São Paulo, Editora Vozes, 1994.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Editora Guanabara, 4ª edição, 1987.

PORCHER, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? Summus Editorial, 4ª edição, 1982.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: Algumas questões para uma reflexão conjunta: Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

VIGOSTSKI, L. S. A formação social da mente. Editora Martins Fontes, 6ª tiragem, 2011.

ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: SOBRE AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

REGIANE MADEIRO BONVINO

RESUMO
Segundo o dicionário, matemática é “a ciência que estuda, por método dedutivo, objetos abstratos (números, figuras, funções) e relações existentes entre eles”. Matemática também pode se conceituada como o estudo de formas e quantidades dos mais diversos padrões, bem como de problemas e suas resoluções. Diante disso, questiona-se: como o professor pode construir o conceito matemático dentro da sala de aula? Assim, procura-se responder a esse questionamento, levando em conta a importância da matemática na vida das pessoas, o que justifica a escolha do tema. O objetivo da didática no ensino da matemática é levar os alunos a construírem o conceito matemático e demonstrar algumas formas de apresentação, considerando-se sua análise, aplicação e avaliação. A elaboração de uma sequência didática prevê o diagnóstico inicial do conhecimento do aluno e a definição clara de um objetivo de aprendizagem. A aprendizagem no ambiente escolar deve permitir que o aluno compreendesse o assunto por meio de exemplos ligados ao seu cotidiano para que, posteriormente, ele seja capaz de resolver problemas mais complexos. Nos anos iniciais a criança está na fase de descoberta, podemos compreender a importância de desenvolver a alfabetização em conjunto com a matemática, usando a sequência didática interdisciplinar (SDI). Cabendo ao educador trabalhar problemáticas que ajudam a alfabetizar e desenvolver a relação entre nome e número, através de brincadeiras que favorecem a ordenação e sequência numérica, através de materiais didáticos que tornam o aprender em uma atividade prazerosa, com jogos e brincadeiras que ajudam a estimular o desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais de alfabetização. Diante deste contexto, o tema deste referido trabalho surgiu-nos através de pesquisas relacionadas ao ensino da matemática nos anos iniciais. A matemática sempre esteve presente na vida do ser humano. A educação matemática inicia-se cedo, ainda no ambiente familiar, quando a criança aprende a contar os dedinhos, a separar os brinquedos, classificar por cor, dentre outras ações que estão diretamente ligadas ao ensino da matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Matemática. Infância. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT:
According to the dictionary, mathematics is “the science that studies, by deductive method, abstract objects (numbers, figures, functions) and the relationships between them”. Mathematics can also be defined as the study of shapes and quantities of the most diverse patterns, as well as problems and their resolutions. In view of this, the question arises: how can the teacher construct the mathematical concept within the classroom? Thus, we seek to answer this question, taking into account the importance of mathematics in people's lives, which justifies the choice of the theme. The objective of didactics in teaching mathematics is to lead students to construct the mathematical concept and demonstrate some forms of presentation, taking into account its analysis, application and evaluation. The elaboration of a didactic sequence foresees the initial diagnosis of the student's knowledge and the clear definition of a learning objective. Learning in the school environment should allow the student to understand the subject through examples linked to their daily lives so that, later, they are able to solve more complex problems. In the early years, children are in the discovery phase. We can understand the importance of developing literacy in conjunction with mathematics, using the interdisciplinary didactic sequence (SDI). It is up to the educator to work on problems that help teach literacy and develop the relationship between names and numbers, through games that encourage ordering and numerical sequence, through teaching materials that make learning an enjoyable activity, with games and activities that help stimulate the development of learning in the early years of literacy. Given this

context, the theme of this work arose from research related to the teaching of mathematics in the early years. Mathematics has always been present in human life. Mathematics education begins early, even in the family environment, when children learn to count their fingers, separate toys, classify by color, among other actions that are directly linked to the teaching of mathematics.

KEYWORDS: Mathematics Education. Childhood. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A prática da interdisciplinaridade no ensino da matemática é cada vez mais necessária, dado o conhecimento deste componente curricular como essencial na formação geral do indivíduo. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo destacar pesquisas que descrevem práticas interdisciplinares para o ensino de matemática, com foco no trabalho desenvolvido no Brasil.

Para tanto, apresenta uma revisão sistemática da literatura (RSL) descrevendo a interdisciplinaridade aplicada na educação matemática.

De modo geral, os resultados mostraram que as práticas interdisciplinares de ensino de matemática contribuem para o envolvimento dos alunos na atividade, promovem o conhecimento dos conceitos matemáticos, promovem o protagonismo dos alunos, incentivam o uso de diferentes recursos educacionais e motivam novas metodologias de ensino. Considera- se que este estudo pode auxiliar professores de matemática que queiram desenvolver atividades baseadas na interdisciplinaridade, contribuindo assim para uma aprendizagem mais acessível a todos.

A maioria dos processos de formação existentes ainda se caracteriza pela fragmentação do conhecimento e pelo isolamento disciplinar. Esta concepção cria grandes dificuldades na compreensão dos fatos do ponto de vista do todo. A vida cotidiana parece cada vez mais complexa e os problemas continuam na mesma trajetória de persistência, acentuada pela dificuldade que as disciplinas estagnadas têm de interpretar e resolver. É verdade que lidar com a interdisciplinaridade e abordá-la em situações de aprendizagem, especialmente quando se trata de matemática, constitui um grande desafio que contraria os paradigmas ainda dominantes na educação brasileira.

O tema da pesquisa visa evidenciar as dificuldades do ensino-ensino de conteúdos de matemática, para que sejam o mais flexíveis e completos possíveis, incluindo neste caso o uso da interdisciplinaridade entre disciplinas e, portanto, entre disciplinas. É preciso dizer que a dificuldade de ensino dessa disciplina se deve à falta de alinhamento do conteúdo dos professores com a realidade dos alunos e que as atuais propostas educacionais, deles, não conseguem eliminar completamente essas deficiências.

Não há flexibilidade no ensino para levar em conta não só o histórico acadêmico, mas também toda a vida pessoal e social do aluno, tomando-os como pontos importantes para que não tenhamos a aplicação de uma única aula. técnica, mas sim uma para cada aluno, tornando o processo de aprendizagem individual e ao mesmo tempo coletivo, do ponto de vista da turma. Pensamos que se tivéssemos um ensino baseado nas regras da liberdade de expressão e na construção livre e espontânea do conhecimento pelos alunos, poderíamos chegar ao princípio segundo o qual tudo o que é ensinado é baseado no conhecimento pré-existente do estudante, o aluno torna-se ponto de partida para a construção de um conteúdo mais complexo e dinâmico, capaz de tornar o aluno um ator na construção de uma sociedade mais igualitária.

ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

A matemática está presente em nossa vida desde os primórdios do tempo. Se buscarmos a fundo a história da matemática encontraremos registros de que a matemática já existia há cerca de 3500 anos antes de Cristo, na Mesopotâmia no período pré-histórico. Já nesta época, os seres humanos mediam e contavam mediante suas necessidades naturais. Assim, acredita-se que a matemática não teve um inventor específico, pois, a matemática foi surgindo devido a necessidade do homem e sua relação com a natureza.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira deixa explicito a necessidade e a im-

portância de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento. E o ensino da matemática é fundamental, tanto quanto as outras disciplinas.

A Matemática nos anos iniciais exerce uma importância fundamental na vida dos alunos, pois, além de atuar como um suporte para as demais disciplinas, contribui no desenvolvimento do pensamento lógico.

Os anos iniciais da escolaridade tem grande importância para a vida do educando, pois formam uma base para as demais séries, principalmente quanto aos conceitos e relações em Matemática, que serão utilizadas posteriormente, ao longo de sua vida escolar. Quando uma criança chega à escola, deve-se respeitar o desenvolvimento dela, uma vez que ela traz consigo toda uma vivência, desenvolvida através de suas experiências do dia-dia, muitas destas vem de brincadeiras e do envolvimento com o meio que vive. Segundo Nascimento (2007):

Toda a criança traz uma bagagem de sua vivência familiar, da sua cultura, do seu meio em que vive e como isto está relacionada com a aprendizagem, através de trocas de experiências, podendo o educador explorar a troca de informações dos alunos, inserindo cada criança de forma construtiva e sendo o mediador dessa troca de informações, relacionando o meio com a sociedade. O professor consegue desenvolver habilidades motoras de aprendizagem, atraindo a atenção do aluno, com essas metodologias de ensino que contribuem para o conhecimento e o interesse da disciplina em questão, fazendo que ele seja estimulado desenvolver suas habilidades cognitivas e sua criatividade.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) dos anos iniciais, que é notória a importância da utilização de atividades envolvendo jogos e a sua contribuição no progresso pedagógico, uma vez que:

É de fundamental importância o professor fazer essa interação entre jogos didáticos e conteúdos pedagógicos para o melhor desenvolvimento do aluno, com a interação entre números e letras as crianças assimilam que através dos jogos e chegam a resultados satisfatório no processo de aprendizagem. Podemos entender que o lúdico está relacionado atividades que envolvam aos alunos de forma que propiciem prazer e aprendizado.

A educação lúdica tem significância na formação dos alunos, pois ela quando utilizada deve repensar a vivência das crianças e no que queremos contribuir para a melhora na aprendizagem deles. As vivências que as crianças trazem, é um fato importante para que haja aprendizagem, pois estas junto com uma abordagem do professor na qual ressalte o uso de jogos e brincadeiras, que estão presentes na infância, ajudam na formação do conhecimento. Os jogos fazem parte da cultura das crianças, e quando utilizado, pode despertar na criança entusiasmo e motivação em aprender. Eles são ferramentas que possibilitam o aluno a vivenciar situações de imaginação e raciocínio lógico, além de o aluno aprender conceitos da Matemática de forma divertida.

Como afirma Vigostki (2010, p.325), o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído, nem realizado pelo sistema de matérias. Que o professor desenvolva uma didática que desenvolva o aprendizado em conjunto, que usem a aritmética para ajudar a escrita e leitura. Constata-se, segundo o artigo estudado, que é de suma importância o professor desenvolver práticas pedagógicas através de jogos com direcionamento pedagógicos para o melhor desenvolvimento do aluno. Com esses métodos pedagógicos, desperta-se um interesse do aluno por considerar mais prazeroso o aprendizado, através do lúdico os conteúdos são vistos de forma mais atraente e interativa, mostrando o prazer em estudar.

A Matemática deve causar nos alunos descobertas, e, sendo o professor o mediador dos questionamentos e das investigações, este, deve através de suas atividades, despertar este interesse pela disciplina. Quando temos dificuldades em uma matéria, isso causa desgosto, e por muitas vezes a Matemática é vista desta forma, uma disciplina difícil de ser compreendida e na qual causa muitas acontecem muitas reprovações, o que acaba por criar uma repulsa pelos alunos sobre a disciplina de matemática

Desta forma, a Matemática nos anos iniciais tem muita importância, pois ela desenvolve o pensamento lógico e é base das demais séries, pois os princípios básicos da disciplina que utilizaremos adiante são aprendidos

nos primeiros anos. Nos anos iniciais espera-se que os alunos dominem as práticas de leitura e escrita, mas que também possam ter desenvolvido a "alfabetização Matemática", termo esse que é utilizado quando se fala em aprendizagem Matemática nos anos iniciais da escolarização.

Segundo autor tudo está relacionada a matemática com um amplo campo de relações, regularidades e coerências que despertam a curiosidade de instigar a capacidade de generalizar, projetar, prever e abstrair, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Para Nacarato et al (2009), os professores também trazem marcas de sentimentos negativos quanto ao ensino da Matemática, assim implicando em bloqueios para aprender como relata Nacarato et al (2009, p. 35), "é impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem um domínio conceitual".

É necessário que o pedagogo pesquise sobre esta área, pois não temos como ensinar o que não sabemos, e é necessário dominar sobre o que irá ser trabalhado.

Nos anos iniciais tem grande importância na vida aluno, é nesse período que se forma uma base de conceitos e relações da matemática que serão usadas ao longo vida escolar do aluno. A importância de se trabalhar o lúdico, o letramento, a contação de histórias e quais as contribuições eles proporcionam para o aprendizado

Os conceitos matemáticos básicos relacionam-se com processos de letramento durante a alfabetização, despertando a curiosidade no compartilhamento de descobertas, que são potencializadas no aprender através da junção das disciplinas português e matemática. Como afirma Vigostki (2010,p.325), o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído, nem realizado pelo sistema de matérias. Que o professor desenvolva uma didática que desenvolva o aprendizado em conjunto, que usem a aritmética para ajudar a escrita e leitura.

Constata-se segundo o artigo estudado que é de suma importância o professor desenvolver práticas pedagógicas através de jogos com direcionamento pedagógicos para o melhor desenvolvimento do aluno. Com esses métodos pedagógicos desperta-se um interesse do aluno por considerar mais prazeroso o aprendizado, através do lúdico os conteúdos são visto de forma mais atraente e interativa para as crianças, mostrando a elas o prazer em estudar.

Compreende-se que o professor consegue desenvolver habilidades motoras de aprendizagem, atraindo a atenção do aluno, com essas metodologias de ensino que contribuem para o conhecimento e o interesse da disciplina em questão, fazendo que ele seja estimulado a desenvolver suas habilidades cognitivas e sua criatividade.

O interesse e a concentração das crianças nas atividades de estudo escolares dependem do desenvolvimento da atenção voluntária. As crianças são desafiadas a aprender e compreender as possibilidades de ações a serem desenvolvidas, visando à resolução através da compreensão da problematização sendo desafiados e motivados a entender o processo de alfabetização.

Segundo Santos (2021, p.8) salienta que "(...) é fundamental que as crianças brinquem, pois é um meio pelo qual as mesmas adquirem determinadas competências". Percebe-se que através de práticas pedagógicas jogos e brincadeiras auxiliam e estimulam o desenvolvimento de diversas habilidades que ajudam a desenvolver o processo de aprendizagem. Por isso é fundamental o professor fazer essa interação entre jogos didáticos e conteúdos pedagógicos para o melhor desenvolvimento do aluno, com a interação entre números e letras as crianças assimilam que através dos jogos chegam a resultados satisfatório no processo de aprendizagem. A matemática nos anos iniciais é de suma importância para os alunos, desenvolvendo pensamento lógico que está presente na construção de conhecimentos em outras áreas, as vantagens desse ensino traz a construção do raciocínio lógico, a interação dos alunos é essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas, como é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais(1997):

No ensino da matemática faz-se necessário, por meio da articulação dos diversos campos dessa disciplina, garantindo que os estudantes relacionem observações do mundo real associando-as a conceitos e proprie-

dades, envolvendo dimensões de caráter prático, formativo, cultural e da cidadania. Nesta concepção, deve se expressar-se não somente na aquisição de conhecimentos essenciais para a resolução de problemas do dia a dia, mas também no desenvolvimento de capacidades fundamentais exigidas pela sociedade.

Como autor relata essa forma de interação entre as disciplinas e os sujeitos das ações faz com que busquem a totalidade do conhecimento, deixando de lado as divisões disciplinares, partindo para um trabalho coletivo e reflexivo, em busca de respostas para seus questionamentos, possuindo o objetivo de enriquecer a visão do mundo dos educandos. Trabalhando a interdisciplinaridade na sala fomenta pensamento críticos que são usados pelos alunos no seu cotidiano.

O trabalho dessas disciplinas permite evidenciar e desenvolver novas habilidades, organizando pensamentos e auxiliando a interpretação de dados, tornando o ensinamento mais interessante. Sendo que através da leitura está a chave para a resolução de qualquer questão de conteúdo escolar, estimulando a capacidade de concentração e o raciocínio, possibilitando a integração da teoria e realidade, fazendo com que os alunos enxerguem a matemática de maneira diferente interligando os conceitos com suas realidades.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE MATEMÁTICA

A interdisciplinaridade busca encontrar as relações epistemológicas existentes entre os diferentes campos do conhecimento. Graças a isso, adquirimos conhecimento social e natural de forma globalizante. Normalmente é considerado difícil se for estudado em disciplinas separadas, ou apenas em uma delas. No processo de mensuração dos métodos de ensino e aprendizagem, a história de nossos ancestrais é utilizada para apresentar o tema de forma mais completa. Além dessas atividades, a tecnologia da informação também contribuiu.

Uma das formas de trabalhar nessa perspectiva é aliar a literatura infantil ao conhecimento matemático. Às vezes, os alunos que aprendem matemática não são incentivados a usar a criatividade porque ela segue regras fixas e inamovíveis. Porém, é interessante, por exemplo, após a leitura de algumas histórias infantis, oferecer aos alunos situações que os conscientizem de que situações matemáticas podem ser encontradas em um simples texto de literatura infantil.

Quando conseguem compreender essa relação, seu interesse pela leitura aumenta. Além disso, eles se sentem estimulados. Portanto, as atividades realizadas passam a fazer mais sentido, num processo que acaba constituindo conhecimento contextualizado. Além disso, esta prática abre um espaço de comunicação nas aulas de matemática, caracterizado até agora pelo silêncio e pela realização de atividades que privilegiam o método mecânico de cálculo.

Desta forma, uma questão que merece atenção especial e que se apresenta como objeto de reflexão está relacionada ao conhecimento da interdisciplinaridade como ação educativa escolar, para encontrar subsídios para a aprovação ou a elaboração de uma proposta de trabalho que se apresente como geradora de cientistas. docente e viável de ser implementado, levando em consideração as condições atuais do colégio. Na literatura sobre educação científica e matemática, o significado da interdisciplinaridade, e especialmente da interdisciplinaridade académica, é bastante difundido, com diferentes significados relacionados com tudo, desde fundamentos epistemológicos até aplicações educacionais baseadas em evidências.

Para ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. Didática Magna, desenvolvida por Comênio, apresentou grande importância para a educação mundial, pelo fato de conter uma das principais tendências pedagógicas a considerar as necessidades e limitações dos educandos. Com isso, foi capaz de fornecer a base para a educação construtivista, que prima pelo protagonismo juvenil, resultando na busca pela autonomia e maior atividade dos estudantes no processo de ensino (COMENIUS).

Educar crianças e adolescentes a desenvol-

ver sua subjetividade, e assim promove e integra a educação cognitiva e emocional, incentivando a cidadania e a responsabilidade social, desta forma garante que os alunos acionem costumes benéficos no seu dia-a-dia. Logo, a didática é eficiente quando se debate com o aluno dentro da sala de aula e verifica-se a compreensão dos alunos. O docente mostra-se como um mediador das dinâmicas preventivas em função de seu papel na educação e formação educacional dessas crianças e adolescentes (FREIRE, 1996).

A necessidade de falar sobre a didática em sala de aula sobre o ensino da matemática surgiu com base na fragilidade de conhecimento dos alunos em relação à matemática, mesmo não sendo a disciplina mais complicada da grade curricular, como muitos a classificam, é preciso que o professor trace estratégias que estimulem os alunos a querer aprendê-la. Essa decadência de conhecimento surge na maioria das escolas (LELIS, 2014).

Vale ressaltar que essa demanda afeta os pilares das escolas públicas. Nota-se o despreparo de alguns professores e a falta de metodologias para transformar o ensino da matemática em ações que possam contribuir para o uso adequado das tecnologias da informação e comunicação em sala de aula (SILVA; SILVA; DINIZ, 2015).

Infelizmente a ausência das políticas públicas vem deixando os professores sem perspectivas e condições de elevar o nível da educação brasileira. Com isso, a necessidade do ensino da matemática, em uma situação caótica. No entanto, uma das maneiras que podem contribuir para a diminuição das dificuldades é a formação continuada, ou seja, à atualização para aqueles profissionais que já estão exercendo o seu trabalho.

Devemos estar sempre atualizados, seja no ensino da matemática, português, ou quaisquer disciplinas, podemos ensinar um conto como "A cor da ternura, de Geni de Oliveira (1996)" ou uma crônica como "Da utilidade dos animais de Carlos Drumont de Andrade (1975)", pois a cada dia que passa o mundo em que vivemos está mudando. Em meio à dificuldade de aprender conteúdos matemáticos, faz-se necessário a utilização de ferramentas tecnológicas para o ensino de Matemática. Assim, podemos dizer que os professores devem inovar e criar ações, visando enriquecer o aprendizado docente e discente dentro do conteúdo matemático, despertando uma vontade de aprender cada vez mais em seus alunos (SILVA; SILVA, 2018).

O presente texto visa conceituar o conteúdo matemático, e dentro dele destacar a didática em sala de aula, mostrando que esta é uma disciplina que todos utilizaremos no cotidiano, contribuindo para a aquisição de saberes, dando ênfase para a busca de novas ações metodológicas, para que as aulas se tornem mais dinâmicas e atrativas.

Nos dias atuais e desde sempre é comum encontrar-se pessoas que diz não se identificar com a matemática, ou ainda, que tem pavor à disciplina e que não gostam da matemática, considerando-a como a mais difícil de todas as disciplinas da grade curricular. Porém, também há pessoas que dizem gostar da matemática e que não têm problema algum. Desta forma, "o ensino da matemática costuma provocar duas sensações contraditórias, tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende" (BRASIL, 1997, p. 15).

Entre os conteúdos estruturantes a serem trabalhados na Matemática com a finalidade de ampliar e organizar a prática. O ensino da matemática é estruturado como motivação para resolução de problemas da vida diária, fazendo relação abstrata entre os elementos de dois conjuntos, associando-os, centrada em exemplos elementares ou casos particulares. Desde a Idade Moderna, estudam-se as noções matemáticas pela experiência e observação, o que contribuiu para a evolução do conceito (PARANÁ, 2008, p, 58).

Dessa forma, ao investigarmos as figuras do professor e do aluno, ela estará sendo uma versão do mundo real que passou por um processo de interpretação, organização e, principalmente, seleção durante a sua construção. Elas procuraram diminuir a distância entre a sala de aula e a comunidade, entre o professor e o aluno, entre os próprios alunos, entre o aluno e o conhecimento e, enfim, reforçar a interação em sala de aula (VÁRIOS AUTORES, 1997).

Por fim podemos considerar então que a

escola é um ambiente social que também é ocupado para desenvolver as dificuldades entre professor-aluno, preparando ações de conhecimento, orientação e intervenção para que a educação seja concreta, desta forma (AQUINO, 1996).

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DE MATEMÁTICA: EXEMPLIFICAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES

O ensino da matemática tem sido aprimorado de acordo com as novas tendências educacionais. Atualmente o papel do professor vai além do programa, ele deve aplicar todos os seus conhecimentos específicos nas áreas de influência da Matemática. Os novos modelos de ensino buscam vincular os conteúdos para ampliar os horizontes dos alunos, mostrando as aplicações da matemática em diferentes disciplinas e setores, geografia, biologia, química, física, economia, administração, contabilidade, entre outros.

Devemos ressaltar a importância da matemática para o mundo, para que os jovens experimentem o prazer de aprofundar seus estudos, buscando um melhor relacionamento com as teorias e aplicações matemáticas. Na sua forma paradigmática, a organização do trabalho escolar nos diferentes níveis educativos assenta na constituição de sujeitos estruturados relativamente independentes, com um mínimo de interacção deliberada e institucionalizada. Estas disciplinas passaram a constituir verdadeiros canais de comunicação entre a escola e a realidade, na medida em que, durante as reformulações ou atualizações dos programas, a ausência de novas disciplinas ou alterações essenciais no conteúdo das existentes é muitas vezes interpretada como um indicador. de mudanças ruins.

Da mesma forma, apoiadas em argumentos por vezes aceites acriticamente, na suposta necessidade de harmonia entre escola e vida, surgem de tempos em tempos novas disciplinas - ou pseudodisciplinas - como a educação sexual, a educação moral e cívica, a matemática financeira e a educação financeira. matemática. no ambiente escolar. Estudos de problemas brasileiros, resolução de problemas, construções geométricas, entre outros, quase sempre carecem dos elementos mínimos que garantam o status do sujeito e a dignidade disciplinar. Nestes casos, independentemente da importância potencial dos temas examinados, uma vez mantido um distanciamento mínimo das circunstâncias que criam a aparência da necessidade, o brilho transitório de tais simulacros é destruído, transferindo os objetivos disciplinares para outras questões mais prementes emergentes contextos.

A interdisciplinaridade consiste num trabalho comum que leva em conta a interação das disciplinas científicas, seus conceitos norteadores, sua metodologia, seus procedimentos, seus

dados e a organização do ensino. A interdisciplinaridade permite que os sujeitos estudem em relação uns com os outros, mostrando que o conteúdo aprendido está inter-relacionado. Por exemplo, cada indivíduo está rodeado de informações que requerem interpretação com os sentidos visual e crítico, incluindo fenômenos físicos.

Assim, os conceitos físicos podem ser representados por um modelo matemático e lidos como equações, funções matemáticas e gráficos, ou seja, a física pode utilizar a linguagem simbólica da matemática. Para demonstrar a interdisciplinaridade existente nos conteúdos desenvolvidos no ensino de matemática e física, tanto no nível médio quanto nos cursos universitários, foi realizada neste artigo uma análise preliminar para subsidiar uma investigação sobre o ensino dessas subáreas. das ciências exatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo nos levar a entender a importância da didática na sala de aula no ensino da matemática, desta forma os alunos constroem o conceito matemático e algumas formas de apresentação, considerando-se sua análise, aplicação e avaliação. O tema foi escolhido por acreditar ser um dos mais importantes conteúdos dentro do ensino da matemática desde o ingresso na vida escolar, pois a matemática está presente nas diversas áreas do conhecimento, e se relacionam entre si.

Após as pesquisas para a elaboração deste estudo, foi possível perceber o quanto o en-

sino da matemática é importante na vida do aluno. A matemática está inserida em nosso cotidiano não só no contexto escolar. Tudo à nossa volta envolve a matemática, como por exemplo, a passagem do tempo, os dias, os anos, as horas, na receita de um bolo, na distância que percorremos entre um trajeto e outro, na economia, enfim, a matemática está diretamente ligada à vivencia dos seres humanos desde o nascer até o fim de sua vida.

Através dos jogos e brincadeiras inseridos na metodologia dos professores da disciplina de matemática, as aulas se tornam mais divertidas e mais aceitas pelos alunos. A disciplina de Matemática é tida por muitos, como sendo uma matéria difícil, cansativa e estressante.

Entretanto, se trabalharmos a matemática de forma criativa por meio de uma proposta interdisciplinar na qual a matemática se alie a outras disciplinas, a criança terá um maior aprendizado. Ou seja, a criança que aprende bem o português e a matemática na escola será um adulto com melhores possibilidades de vida e de crescimento pessoal. O papel do professor alfabetizador deve consistir em criar possibilidades, promovendo práticas pedagógicas que vão além de uma sala de aula, buscando e devendo compreender as dimensões de todo esse processo de alfabetizar e que sua prática é capaz de formar sujeitos com autonomia e criticidade.

Diante do que foi exposto, conclui-se que a matemática deve proporcionar aos alunos um aprendizado através de descobertas. O professor deve ser o mediador dos questionamentos, no entanto, deve fazer com que alunos tenham interesse pela disciplina, levando aos alunos a enxergarem a matemática de uma maneira diferente e interligarem os conceitos estudados com a sua realidade. Assim sendo, a importância de se trabalhar desde cedo com a matemática se faz necessária devido a necessidade de fazer com que as crianças compreendam o quanto ela faz parte da sua vida e suas contribuições no seu desenvolvimento. Ao finalizar esse trabalho, pôde- se concluir que trabalhar a matemática, por mais que se ache difícil, ficou claro que basta ler e pesquisar, pois está presente no cotidiano das pessoas, principalmente na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

AQUINO, J. G. Confrontos em sala de aula: uma leitura institucional da relação professor- aluno. São Paulo: Cimos, 1996.

COMÉNIO, J. A. Introdução. Didática Magna. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. Portugal, 1957, 3ª edição, p. 5-41.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, G. A cor da ternura. Editora FDE, 1996.

LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil uma rede de histórias. In.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.) O oficio de professor: historia, perspectivas e desafios internacionais. Campinas, Editora Vozes. 6ª edição, 2014.

LAVAQUI, V.; BATISTA, I. DE L.. Interdisciplinaridade em ensino de Ciências e de Matemática no Ensino Médio. Ciência & Educação (Bauru), v. 13, n. 3, p. 399–420, set. 2007.

MACHADO, Nilson José. Matemática e língua materna. São Paulo: Cortez,1990.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. História na educação matemática: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmén Lúcia Brangaglion (Coord.). A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica- Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2.ed. Brasília – 2007. Leograf – Gráfica e Editora ltda

Ocsana, Danyluk. Alfabetização Matemática. Rio de Janeiro. Editora releitura livros, 1998.

OLIVEIRA, S. A. O lúdico como motivação nas aulas de matemática. Jornal Mundo Jovem, n. 377, p. 5, jun. 2007.

PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Matemática. Secretaria de Estado da Educação – SEED, 2003. Paraná, 2008.

SILVA, M. Complexidade da formação docente: saberes teóricos e saberes práticos. 01. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica – Editora Unesp, 2009. V. 01. 117p
SILVA, M.; SILVA, S. A. G.; DINIZ, J. E. O ECA e a violência na sala de aula: vulnerabilidade da escola brasileira. Perspectiva (UFSC), v. 33, p. 789-803, 2015.

SILVA, M.; SILVA, A. G. Professores e alunos: o engendramento da violência da escola. Educação e Realidade. Edição eletrônica, v. 43, p. 471-494, 2018.

SANTOS, Larissa Rios. A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Bahia, revista imersão, 2021

SMOLE, Kátia C. Stocco; CÂNDIDO, Patrícia T.; STANCANELLI, Renata. Matemática e literatura infantil. 2. Ed. Belo Horizonte: Lê,1997.

TESSARO, Josiane Patrícia. Discutindo a importância dos jogos em sala de aula. Santa Catarina: UNESC Editora, 2007.

VELASCO, Cacilda Gonçalvez. Brincar o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint Editora, 1996.

VIGOSTKI, L.S. A questão do meio na pedagogia. São Paulo:USP,2010.

RENATA CARLA MONTEIRO DE OLIVEIRA

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo abordar a importância da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, destacando a relevância de um ambiente pedagógico estimulante e prazeroso. Busca-se refletir sobre o papel do professor na criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento da leitura e da escrita, promovendo experiências significativas para as crianças. Na Educação Infantil, é fundamental que o ambiente ofereça oportunidades exploratórias que potencializem o aprendizado, tornando-o mais envolvente e satisfatório. A leitura desempenha um papel essencial nesse processo, pois permite a ampliação do conhecimento, o questionamento de valores e a descoberta de novos mundos. Assim como as pessoas, os livros podem surpreender, formar e informar leitores, transportando-os para diferentes realidades e contribuindo para sua formação como aprendizes e mestres. Para desenvolver essa reflexão, a metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica. Dentre os principais teóricos que sustentam esta investigação, destacam-se Kleiman (2007), Martins (2004), Khéde (1986), Lajolo (2002), Machado (1994), Coutinho (1997), Abramovich (1994) e Villardi (1999), entre outros. Os resultados do estudo indicam que a formação de leitores exige que a leitura dos contos seja apresentada como uma atividade prazerosa, e não apenas como uma obrigação escolar. O incentivo diário à leitura na escola deve ocorrer de maneira agradável e natural, despertando o interesse das crianças pela literatura ao longo da vida. Para que esse processo seja eficaz, é essencial que o professor selecione conteúdos literários variados, como contos, fábulas e poesias, considerando a faixa etária e o nível de desenvolvimento da leitura de cada criança. Dessa forma, um trabalho pedagógico que integre a leitura ao currículo escolar deve ir além da mera transmissão de conteúdos, tornando-se um instrumento para despertar o encantamento pela literatura e fortalecer o hábito de leitura desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Letramento; Leitura; Alfabetização.

ABSTRACT

This research aims to address the importance of literacy and reading development in Early Childhood Education, emphasizing the relevance of a stimulating and enjoyable pedagogical environment. It seeks to reflect on the teacher's role in creating favorable contexts for the development of reading and writing, promoting meaningful experiences for children. In Early Childhood Education, it is essential that the environment provides exploratory opportunities that enhance learning, making it more engaging and fulfilling. Reading plays a crucial role in this process, as it allows for the expansion of knowledge, the questioning of values, and the discovery of new worlds. Like people, books can surprise, shape, and inform readers, transporting them to different realities and contributing to their growth as both learners and mentors. To develop this reflection, the adopted methodology is bibliographic research. Among the main theorists supporting this study are Kleiman (2007), Martins (2004), Khéde (1986), Lajolo (2002), Machado (1994), Coutinho (1997), Abramovich (1994), and Villardi (1999), among others. The study's findings indicate that fostering a reading habit requires presenting storytelling as an enjoyable activity rather than merely a school obligation. Daily encouragement of reading in schools should take place in a pleasant and natural way, sparking children's interest in literature throughout their lives. To make this process effective, it is essential for teachers to select a diverse range of literary materials, such as fairy tales, fables, and poetry, while considering the child's age group and reading development stage. Thus, a pedagogical approach that integrates reading into the school curriculum should go beyond the simple transmission of content, becoming a tool to inspire a love for literature and strengthen reading habits from the earliest years of life.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Literacy; Reading; Alphabetization.

INTRODUÇÃO

Ao atuarmos com as crianças na Educação Infantil, podemos perceber que, quando a criança tem acesso ao universo da leitura, ela passa a explorar novos textos literários, fazendo descobertas que ampliam sua compreensão sobre si mesma e o mundo ao seu redor.

Considerando tal premissa, é essencial que professores busquem garantir que o trabalho com a literatura infantil ocorra de maneira dinâmica, por meio de práticas docentes estimulantes que contribuam significativamente para o desenvolvimento das habilidades de oralidade, leitura e escrita.

A contação diária de histórias desempenha um papel fundamental, pois cria um momento mágico e educativo, fortalecendo a conexão entre leitura, escrita e oralidade. Uma obra literária de qualidade é aquela que apresenta a realidade de maneira inovadora e criativa, permitindo ao leitor interpretar e descobrir significados nas entrelinhas do texto.

A interação da criança com a literatura favorece uma formação enriquecida por elementos lúdicos, imaginativos e simbólicos. Quando acompanhada de estratégias pedagógicas adequadas, essa interação possibilita uma compreensão mais profunda do texto e de seu contexto, ampliando o repertório cultural e cognitivo da criança.

Diante disso, surgiu o interesse pela presente pesquisa, que tem como objetivo abordar a importância da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, destacando a relevância de um ambiente pedagógico estimulante e prazeroso.

Para desenvolver essa reflexão, a metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica. Dentre os principais teóricos que sustentam este estudo, destacam-se Kleiman (2007), Martins (2004), Khéde (1986), Lajolo (2002), Machado (1994), Coutinho (1997), Abramovich (1994) e Villardi (1999), entre outros.

A leitura e a linguagem são ferramentas essenciais de interação, comunicação e socialização, devendo ser trabalhadas diariamente no processo de letramento. Para isso, é fundamental utilizar práticas de leitura conectadas à realidade dos alunos, incorporando-as ao seu cotidiano. Mais do que a simples decodificação das palavras, é necessário explorar seus significados de forma envolvente e prazerosa, despertando o interesse das crianças pelo conhecimento.

Para que a leitura seja significativa e prazerosa, o professor deve atuar como mediador entre o livro e o aluno, proporcionando recursos que permitam a conexão entre o conhecimento prévio da criança e o que está sendo lido. Esse processo estimula a capacidade de fazer inferências e amplia a aquisição de novos saberes. Assim, o contato frequente e as experiências das crianças com os livros contribuem diretamente para a construção do gosto pela leitura e pela escrita.

DESENVOLVIMENTO

Desde o nascimento, a criança está imersa em um ambiente letrado, vivenciando práticas de letramento em seu cotidiano por meio da interação com a família e da participação em eventos sociais. Ao ingressar na escola, ela já percorreu um longo caminho que, muitas vezes, a torna um sujeito letrado, mesmo sem ter iniciado formalmente o processo de alfabetização.

As práticas e os eventos de letramento vivenciados nas instituições de Educação Infantil desempenham um papel fundamental na construção das concepções infantis sobre o ato de ler e escrever, bem como na compreensão da função social da escrita. As experiências proporcionadas por essas atividades favorecem a aquisição das habilidades de leitura e escrita de maneira significativa, reduzindo as dificuldades na compreensão dos códigos linguísticos durante o processo de pré-alfabetização.

O desenvolvimento de práticas de letramento e a adoção de estratégias pedagógicas na sala de aula são essenciais para despertar o interesse dos alunos pela leitura e pelos livros, além de estimular a formulação de hipóteses no registro da escrita. A utilização de diferentes estratégias de leitura contribui para a ampliação da compreensão textual, tornando esse processo mais acessível e eficaz para as crianças.

Diante disso, torna-se necessário implementar, no cotidiano escolar, ações que promovam a leitura de forma contínua e diversificada, explorando diferentes gêneros textuais e enfatizando a interpretação, a prática da leitura e da escrita, além do uso de conhecimentos prévios dos alunos para a construção do significado. Espera-se que essas práticas sejam desenvolvidas de maneira prazerosa e envolvente, possibilitando a construção do conhecimento de forma significativa e participativa.

Ao longo dos anos, a alfabetização tem sido objeto de diversas controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e os educadores se posicionem diante dessas questões. Para isso, é essencial que construam suas práticas com base nas discussões acadêmicas, adaptando e reinterpretando-as de acordo com a realidade da sala de aula, considerando o que é viável e relevante para o ensino. Essas transformações no processo educativo podem ocorrer tanto na definição dos conteúdos a serem abordados quanto na forma de organização do trabalho pedagógico.

Ao abordar o conceito de letramento, é fundamental destacar que a Educação Infantil representa a base para o desenvolvimento escolar da criança. Desde cedo, o contato e o manuseio de materiais escritos, mediados pelo professor, proporcionam uma maior interação dos pequenos com o universo letrado (SOARES, 2009).

De acordo com Soares (2009), é na Educação Infantil que se inicia um trabalho de introdução às atividades relacionadas à alfabetização e às práticas sociais de leitura e escrita, compreendidas como letramento. Segundo a autora, o contato com a língua escrita não se limita ao ato de grafar palavras, mas integra um processo mais amplo, que envolve a utilização efetiva das práticas de leitura e escrita em diferentes contextos.

Estudos realizados por Kleiman (1995) apontam que muitas pessoas aprendem a ler e a escrever, mas não desenvolvem a capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma significativa, sendo classificadas como "analfabetos funcionais".

O letramento, portanto, transcende a simples codificação e decodificação de símbolos gráficos. Ele engloba não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também a capacidade de as aplicar de maneira funcional no cotidiano, contribuindo para a superação de dificuldades e para a ampliação do acesso ao conhecimento.

Segundo Kleiman (1995, p.19), o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita, tanto como sistema simbólico quanto como tecnologia, em contextos específicos e com propósitos determinados. Essas práticas e eventos relacionam-se diretamente ao uso, à função e ao impacto da escrita na sociedade.

Nesse sentido, o letramento compreende as experiências sociais de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano, bem como suas consequências para a sociedade. A autora destaca que, ao analisarmos as práticas sociais e culturais, ampliamos significativamente o conceito de letramento.

Soares (2006) diferencia alfabetização e letramento, afirmando que a alfabetização é um conceito mais específico, relacionado ao aprendizado da língua escrita como uma nova forma de linguagem, distinta, mas interligada à oralidade. Na Educação Infantil, rabiscos, gravuras e desenhos são frequentemente confundidos com alfabetização, sendo, na verdade, uma introdução ao aprendizado da escrita.

Nesse contexto, Luizato (2003) reforça que

"O letramento representa os diversos meios da prática social em que a escrita se faz presente e, ao considerarmos que as crianças vivem em uma sociedade letrada, percebemos que é quase impossível imaginar que, durante muito tempo, aprenderam decorando e formando palavras desconexas de seu contexto de vida." (LUIZATO, 2003, p.72)

Assim, a criança não precisa necessariamente saber ler e escrever para ser considerada letrada. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) enfatiza a importância de experiências significativas que envolvam a linguagem oral e escrita dentro do mundo letrado.

A alfabetização e o letramento devem ser concebidos como processos nos quais a criança constrói conceitos e interpretações,

desenvolvendo sua capacidade de pensamento e conhecimento, com base em sua vivência na Educação Infantil. Dessa forma, a formação dos alunos deve ir além da simples transmissão de conceitos de leitura e escrita, garantindo que possam utilizar essas práticas de maneira autônoma e significativa.

Por fim, Street (2003) diferencia práticas e eventos de letramento. As práticas de letramento referem-se ao uso global da linguagem em diferentes contextos, enquanto os eventos de letramento correspondem a momentos específicos em que a leitura, a escrita e a oralidade são utilizadas. Assim, o conceito de práticas de letramento não se limita apenas à análise dos eventos e padrões de atividade relacionados à leitura e escrita, mas os conecta a uma dimensão sociocultural mais ampla.

Como parte desse processo de ampliação, os eventos de letramento incorporam conceitos e modelos sociais que ajudam a definir sua natureza, funcionamento e significado. Dessa forma, as práticas de letramento representam uma concepção cultural mais abrangente sobre as diferentes formas de pensar, interpretar e produzir textos dentro de contextos socioculturais. Um dos desafios fundamentais, tanto metodológico quanto empírico, é compreender como se dá a transição da simples observação dos eventos de letramento para a conceituação das práticas de letramento (STREET, 2003, p. 2).

É essencial considerar os diversos contextos nos quais a criança está inserida, ajustando os conteúdos trabalhados, os gêneros textuais explorados e suas próprias produções. As estratégias pedagógicas devem ser criativas e variadas, evitando repetições mecânicas. Ao experienciar práticas sociais de leitura e escrita, a criança se insere em múltiplos contextos, aprendendo a relacionar diferentes situações e significados.

Sabemos que o acesso à cultura escrita não se restringe ao ambiente escolar. Ao observarmos as diferentes esferas de letramento com as quais as crianças interagem, percebemos que, mesmo que se criem categorias para agrupar os materiais, sua circulação ocorre em uma pluralidade de espaços. Entre os principais materiais de leitura utilizados, destacam-se os livros de histórias e os gibis, que estão presentes tanto na escola quanto no ambiente doméstico. Embora seja difícil determinar sua origem específica, é evidente que a escola se apropria desse conhecimento nos primeiros anos escolares. Além disso, crianças que têm contato com esses materiais em casa tendem a desenvolver maior familiaridade com a leitura e, consequentemente, obter um melhor desempenho ao ingressar na escola (SILVA, 2007, p. 57).

O ensino da leitura e da escrita deve ser compreendido como uma prática em que o sujeito atua sobre o mundo para transformá-lo, reafirmando, assim, sua liberdade. Como mencionado anteriormente, a criança nasce em um ambiente letrado, e a Educação Infantil deve integrar essas práticas ao seu cotidiano. Mesmo que não tenha como objetivo direto a alfabetização, as práticas e eventos de letramento estão presentes no dia a dia dos Centros de Educação Infantil (CEIs) e das Escolas de Educação Infantil. A convivência da criança com livros, com adultos alfabetizados e com a cultura escrita é constante.

Coelho (2010) ressalta que o aprendizado da linguagem oral e escrita é fundamental para que as crianças ampliem sua participação nas práticas sociais, fortalecendo seu desenvolvimento e sua autonomia no mundo letrado.

O conhecimento prévio que a criança traz consigo e suas hipóteses sobre a leitura e a escrita são fundamentais para o processo de aquisição dessas habilidades. Embora a escola tenha assumido a responsabilidade de alfabetizar as crianças, essa prática também ocorreu em outros espaços até o século XIX, e o processo de alfabetização e letramento não se restringe apenas ao ambiente escolar. (TRINDADE, 2004)

É importante que as crianças estejam imersas em um contexto letrado — o que também pode ser chamado de ambiente alfabetizador — e que, nesse contexto, sejam aproveitadas de maneira planejada e sistemática todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que já vivenciavam antes de chegarem à Educação Infantil (SOARES, 2009).

A princípio, os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, pois é essencial considerar a inserção da criança no mundo da língua escrita por meio das suas habilidades.
Como enfatiza Coelho (2010):

"A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Nessa fase, as crianças recebem informações sobre a escrita ao brincar com os sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, e manuseiam diversos tipos de materiais escritos, como revistas, gibis, fascículos, entre outros. Nesse momento, o professor lê textos para os alunos e/ou escreve os textos produzidos oralmente por eles. Essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação com a sociedade letrada" (COELHO, 2010, p. 83).

O ato de ouvir histórias é o ponto de partida para se tornar um bom leitor, oferecendo um caminho repleto de descobertas e uma compreensão profunda do mundo. Os contos têm o poder de despertar a imaginação e incitar a curiosidade da criança, que é prontamente satisfeita à medida que a leitura se desenrola. A leitura de histórias na Educação Infantil desempenha um papel muito importante na formação das crianças, ajudando-as a aprender e a entender a vida e os ambientes ao seu redor.
Sabemos que o primeiro contato da criança com a leitura ocorre por meio da audição, quando alguém lê para ela. É nesse momento que a leitura começa a se apresentar.
Segundo Villardi (1999), “É preciso cultivar o gosto pela leitura para que possamos formar leitores ao longo da vida.”
Quando a criança chega à escola, encontra na leitura um mundo mágico, povoado por seres fascinantes que despertam sua atenção. “A leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo.” (MARTINS, 1994).
Por isso, é essencial que a escola tenha como principal missão o ensino da leitura. A escola deve ampliar o domínio da leitura e orientar, por meio dos professores, a escolha dos materiais de leitura. É responsabilidade da instituição criar vínculos entre a leitura e o indivíduo, em todas as suas dimensões.

Na Educação Infantil, a introdução à leitura deve ser acompanhada de entusiasmo por parte do professor, que deve atuar como mediador, garantindo que a leitura se desenvolva com vigor entre as crianças. "Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura." (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1997), "para tornar os alunos bons leitores – ou seja, para desenvolver, mais do que a habilidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola precisará mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) exige esforço."
Esse esforço deve ser entendido não apenas como a dedicação do professor em apresentar a leitura de forma envolvente, despertando nas crianças curiosidade, afeto e admiração pelos livros, mas também como o empenho do aluno em querer aprender a ler e se apaixonar pela leitura. Além disso, o incentivo dos pais desempenha um papel fundamental na formação de crianças leitoras.
De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), "o ato de ler é cultural. Quando o professor seleciona previamente a história que irá contar às crianças, independentemente da idade delas, dando atenção à clareza e riqueza do texto, assim como à beleza das ilustrações, ele permite que as crianças desenvolvam um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita."
É importante que os professores da Educação Infantil criem um ambiente especial para os livros na sala de aula, promovam rodas de leitura em um clima acolhedor e preparem um espaço que estimule os alunos, tornando a leitura uma experiência prazerosa. Os professores devem, ainda, utilizar contos de fadas para encantar as crianças.
Ao refletirmos sobre a importância do incentivo ao trabalho com alfabetização e letramento na Educação Infantil, é possível entender o que afirma Coelho (2000): “É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos

a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens."

De acordo com a autora, percebemos que, desde muito cedo, a criança começa a assimilar a ideia de mundo e seus avanços, e o caminho para esse desenvolvimento passa pela palavra, iniciando com a literatura infantil. Essa fase inicial é de extrema importância, pois tem um papel fundamental na formação de um novo leitor.

Para aproximar o aluno da leitura, é essencial que o educador atribua à literatura um caráter prazeroso, e não apenas como uma obrigação escolar ou profissional. Só assim será possível formar leitores ao longo de toda a vida. A iniciação da leitura na Educação Infantil é um processo necessário e significativo. O papel mediador do professor é fundamental, pois é sua responsabilidade de criar espaços adequados para a leitura, transformando esses momentos em situações prazerosas de aprendizagem.

Um dos eixos fundamentais da Educação Infantil é o trabalho com a linguagem, pois ela é essencial para a formação do sujeito, sua interação com os outros e a orientação de suas ações e do desenvolvimento do pensamento. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's), "as práticas de leitura para as crianças que ainda não sabem ler convencionalmente têm grande valor em si mesmas, e nem sempre é necessário realizar atividades posteriores" (1998). Atividades como desenhar os personagens, dramatizar histórias ou fazer perguntas sobre o que foi lido só se tornam significativas quando fazem parte de um projeto pedagógico mais amplo.

Desde muito cedo, a criança, de forma instintiva, percebe e estabelece uma relação entre seus sentimentos e o ambiente ao seu redor. Aos poucos, ela se apropria desse valioso instrumento de expressão, sendo tocada pela sonoridade e pelo ritmo das palavras, além de se envolver com o significado afetivo e imaginativo delas. Uma aprendizagem significativa da língua, por meio do trabalho com a linguagem oral e escrita, desenvolve gradualmente as quatro competências linguísticas fundamentais: falar, escutar, ler e escrever, permitindo que a criança tenha acesso ao mundo letrado (BRASIL, 1998, v. 3).

Para Costa (2003), as histórias infantis desempenham um papel fundamental na formação moral, social e literária, criando relações entre o "segundo mundo", no qual cada criança vive momentos únicos, e a transposição da realidade. Por meio da literatura, a criança desperta diferentes sentimentos como raiva, alegria, tristeza e ansiedade, o que a leva a modificar seu modo de pensar e agir. O contato com a literatura proporciona à criança segurança e confiança, fazendo-a sentir-se capaz de criar, explorar suas emoções e imaginação.

A imitação é parte essencial do processo de aprendizagem infantil, e observar outras pessoas lendo é fundamental para as primeiras experiências de leitura. A criança aprende a ler ao ver outras pessoas lerem, prestando atenção nas leituras feitas por elas, tentando ler, experimentando e errando. Quando desde cedo a criança tem acesso à leitura, sendo incentivada por aqueles que convivem com ela, tanto em casa quanto na escola, as chances de ela se tornar uma leitora efetiva e assídua aumentam consideravelmente. A leitura de histórias é uma oportunidade para a criança conhecer diferentes formas de viver, pensar e agir, além de entender as culturas, épocas e lugares, expandindo seu universo de valores.

Para a criança, a literatura é um mundo mágico e encantador, essencial para enriquecer sua imaginação e existência. É por meio da literatura que a criança transforma sua realidade em fantasia, seja por meio dos desenhos e brincadeiras que realiza, das histórias que ouve ou até mesmo das que cria e conta.

De maneira similar, Castro (2003) destaca que "o objetivo da literatura infantil é fazer com que as crianças combinem entretenimento e instrução com o prazer da leitura" (p.49).

Assim, a literatura transmite sensibilidade, unindo a beleza das palavras e o encanto das imagens. A autora acrescenta que, por meio da literatura, as crianças podem desenvolver sua capacidade de emoção, admiração e compreensão tanto do ser humano quanto do mundo ao seu redor.

Para Castro (2003), a literatura é uma fonte rica e saudável para alimentar a imaginação infantil. A palavra possui uma beleza própria, mas só é reconhecida por aqueles que sabem utilizá-la corretamente. A qualidade do que é lido pelas crianças é de extrema importância e deve estar alinhada aos seus interesses. A literatura infantil não só leva a criança ao universo da escrita, mas também, ao apresentar conteúdos que despertam seu interesse, a atrai para o mundo da leitura e da escrita.

Soares (2005) observa que, embora muitos alunos saiam da escola lendo e escrevendo, muitos não conseguem aplicar essas habilidades em situações práticas do cotidiano. Nesse contexto, é fundamental iniciar o processo de alfabetização e letramento desde a Educação Infantil, pois os alunos já chegam com algum conhecimento do mundo letrado, que não deve ser ignorado, mas sim ampliado e aprimorado. Para que isso ocorra, o educador precisa entender a importância de vincular as práticas de alfabetização e letramento a situações reais de leitura e escrita.

Trabalhar com diferentes gêneros textuais, como rótulos, embalagens, receitas, cartas, anúncios de jornais ou revistas, textos informativos, panfletos, bilhetes, entre outros, permite que o aluno entre em contato com o mundo letrado, indo além do simples aspecto notacional da escrita.

A noção de letramento está vinculada ao papel que a linguagem escrita desempenha em nossa sociedade. Dessa forma, o processo de letramento não se restringe à escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros aos quais temos acesso, e as pessoas com quem convivemos também atuam como agências e agentes de letramento.

O letramento abrange os diferentes meios de prática social nos quais a escrita está presente. Ao refletirmos sobre essa perspectiva, considerando que as crianças vivem em uma sociedade letrada, torna-se difícil imaginar que, por muito tempo, aprenderam apenas decorando e formando palavras que estavam desconectadas do contexto em que vivem. (LUIZATO, 2003, p. 72).

Soares (2006, p. 15) destaca que a alfabetização é um conceito mais específico, relacionado ao aprendizado da língua escrita como uma nova linguagem, distinta da linguagem oral, mas a ela associada, ou seja, o aprendizado da escrita como uma nova forma de discurso, englobando o processo das habilidades de leitura e escrita.

Assim, vemos que a literatura infantil é um vasto campo de estudos que exige do educador um conhecimento aprofundado para selecionar os livros mais adequados às crianças, criando um ambiente que favoreça o prazer e a estimulação para a leitura. Desde cedo, é fundamental que a criança experimente a magia e o prazer de folhear as páginas de um livro.

O entendimento dos usos e das funções sociais da escrita envolve a utilização de diversos textos e gêneros na sala de aula, valorizando os conhecimentos prévios das crianças, a fim de possibilitar deduções e descobertas que favoreçam a aquisição do novo conhecimento.

Dessa forma, acredita-se que, nas sociedades urbanas modernas, não existe um grau zero de letramento, pois as pessoas, de algum modo, estão sempre envolvidas em práticas de escrita. Desde pequenas, as crianças têm contato com a linguagem escrita por meio de diversos suportes de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, entre outros, iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de entrarem na escola, sem precisar da permissão dos adultos para começar a refletir sobre a escrita e seus usos (LUIZATO, 2003, p. 71).

Ao utilizar as práticas sociais para a aquisição da leitura e da escrita, a criança vivencia o conhecimento de maneira contextualizada, interpretando diferentes situações sociais e aprendendo a conectá-las com a realidade.

O papel da escola e do professor é, portanto, de extrema importância, pois é sua responsabilidade mostrar às crianças as vastas possibilidades de uso da escrita e como ela se manifesta socialmente em várias funções. Isso contextualiza a aprendizagem e desperta o sentimento de pertencimento à sociedade.

O educador, enquanto mediador, observa a realidade para partir dela ao propor respostas, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e participativos. Além disso, ga-

rante uma prática significativa, planejando suas aulas com coerência e visando à construção de conhecimentos em conjunto com os alunos.
Nesse contexto, a aquisição do código escrito é compreendida como uma atividade de expressão, comunicação e registro de experiências, conectando a escrita ao mundo real da criança, sem desvincular algo que é, social e culturalmente, interligado. O ensino da leitura e da escrita deve ser entendido como uma prática em que o sujeito age sobre o mundo para transformá-lo, afirmando sua liberdade e evitando a alienação.
Com base nas reflexões sobre o processo de letramento na Educação Infantil, destacamos a importância de trabalhar o letramento na sala de aula. Letrar é entrar no universo da criança e, juntamente com ela, aprender a ler e escrever de acordo com o contexto em que está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as leituras realizadas neste estudo e relacionando-o à prática pedagógica na Educação Infantil, podemos perceber a importância do trabalho com a Alfabetização e o Letramento desde os primeiros anos de vida escolar. O hábito da leitura precisa ser cultivado desde o nascimento da criança e continuado ao longo de sua trajetória escolar. É papel do educador incentivar esse hábito, assumindo a responsabilidade de estimulá-lo ativamente.
Na Educação Infantil, a Literatura desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, pois é neste período que a criança começa a descobrir o universo das letras. Nas séries iniciais, é essencial que esse bom hábito seja mantido, com momentos dedicados exclusivamente à leitura.
Observa-se que as crianças aprendem com mais facilidade quando as atividades propostas são significativas, relacionadas ao seu cotidiano social, fazendo-as sentir que são parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, trabalhar com contos de fadas, poesias e outros textos variados é fundamental, pois permite que a criança internalize um mundo de conhecimentos conectados às informações que traz consigo, por meio de suas experiências de vida. A leitura, nesse contexto, torna-se uma ferramenta poderosa para a formação do indivíduo como um sujeito pensante e criativo. Como educadores, devemos valorizar o lado lúdico da leitura, como enfeitar a história, dramatizar e imergir nos personagens. Essas abordagens são essenciais para atrair a atenção das crianças e ajudá-las a criar o hábito de ler, um hábito que se inicia junto ou até antes da aprendizagem formal da leitura.
A Educação Infantil, nesse sentido, é um espaço privilegiado para a iniciação ao mundo letrado. Ela deve proporcionar experiências significativas com a linguagem oral e escrita, tendo como função garantir que todas as crianças tenham acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para o exercício da cidadania.
Além disso, é importante observar que a literatura tem um impacto profundo no processo de alfabetização, pois é nesse período que as crianças começam a descobrir as letras e seus significados. Nos primeiros anos, devemos manter esse hábito de leitura regular, com momentos dedicados exclusivamente à leitura.
A leitura também desempenha um papel essencial no desenvolvimento da personalidade das crianças. Por essa razão, o professor deve incentivar o gosto pela leitura desde os primeiros contatos da criança com o universo letrado, oferecendo obras literárias atraentes e coloridas, contando histórias e estimulando a dramatização de textos.
Mesmo antes de dominarem a leitura convencional, as crianças podem já realizar diferentes tipos de leitura, tentando antecipar o que está escrito em diversos gêneros literários. Crianças que ouvem histórias regularmente demonstram maior atenção nas atividades, desenvolvem um vocabulário mais amplo e têm suas habilidades linguísticas, tanto orais quanto escritas, mais rapidamente aprimoradas em comparação com aquelas que não têm o hábito de ler.
A escolha das histórias a serem contadas é de grande importância. O critério para essa escolha deve ser baseado na qualidade das obras, não apenas no contexto temático. As histórias devem ser agradáveis tanto para adultos quanto para as crianças, proporcio-

nando uma experiência enriquecedora para todos.

Por fim, o estudo revela que o papel do professor é formar cidadãos autônomos e competentes, e, para isso, o processo de construção do conhecimento deve passar por várias etapas. A alfabetização é um componente essencial desse processo, e começa desde os primeiros contatos da criança com a linguagem falada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1ª a 4ª série), Brasília, 1997.

_____. Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

CASTRO, Eline Fernandes de. A importância da leitura infantil para o desenvolvimento da criança - http://meuartigo.brasilescola.com/educacao/a- importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise, didática. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

COELHO, Silmara. O processo de letramento na educação infantil. Pedagogia em ação, v. 2, n. 2, p. 1-117, nov. 2010.

COSTA, Marta Morais da. Literatura Infantil. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

COUTINHO, Afrânio. A Literatura no Brasil. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997.

KHÉDE, Sonia Salmão. Personagens da Literatura Infanto-Juvenil. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela. Oficina de Leitura: teoria e prática. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Universidade Federal da Grande Dourados Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.3, n5, janeiro a junho de 2015

KLEIMAN, Angela B. Concepções não- -valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, Angela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995, p. 65-90.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010. LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

LUIZATO, Carla. Contexto de letramento: é possível trabalhar com produção de texto na Educação Infantil. Leopoldianum, Revista de estudo e comunicação, v. 28, n. 78, p. 71-73, jun. 2003.

MACHADO, Irene A. Literatura e redação. São Paulo: Scipione, 1994. MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 19, ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MONTEIRO, Deise Rafaela Scheffel. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: oferecendo um espaço de acesso à leitura e escrita antes do Ensino Fundamental. Trabalho de conclusão de curso da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2010.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: UESP, 1996.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O Ato de Ler. 4 ed. São Paulo:Cortez, 1994. SILVA, Thaise da. O "discurso renovador da leitura" e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares. 2007. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós- -Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2009. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25 Jan /Fev /Mar / Abr. 2004.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. In: Current issues in

comparative education. New York: Teachers College/Columbia University. v. 5, n. 2 (may 12, 2003).
TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B.(Org.). Os significados do letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Cap. 2. p. 91-117.
TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.
TRINDADE, Iole Maria Faviero. A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra. Queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

AVALIAÇÃO: COMO E PORQUE AVALIAR?

RENATA SORAIA DE ANDRADE PASTOR

RESUMO
Avaliar é essencial para não apenas para medir o desempenho, mas para garantir que melhorias sejam implementadas, a partir dos resultados encontrados. Ao identificar as lacunas e necessidades, a avaliação contribui para o aprimoramento de processos e o alcance de melhores resultados. Em resumo, avaliar é mesmo um processo que orienta a tomada de decisões e promove a melhoria contínua, a forma e o momento da avaliação dependem dos objetivos e das necessidades de quem a realiza e para quem. Avaliar não é apenas medir o que foi feito, mas compreender o processo, identificar pontos fortes e fracos, e promover melhorias contínuas. Para que a avaliação gere bons resultados, ela precisa ser planejada com clareza, aplicada com propósito e analisada com sensibilidade.Ela desempenha diversas funções importantes, principalmente dentro das unidades educacionais, para conhecer os caminhos do processo de ensino e aprendizagem, tal como orientar nesse processo para permitir que educadores ajustem suas estratégias para melhor atender às necessidades dos alunos, além de buscar aperfeiçoamento e desenvolver pontos fortes e áreas a serem trabalhadas, seja no indivíduo ou no coletivo e validações que garantam as definições dos objetivos e fornecer evidências sobre a eficácia de programas ou iniciativas. Antes de avaliar, é essencial saber o que se espera alcançar. Quais competências, comportamentos ou resultados estão sendo buscados? Objetivos bem definidos orientam o que será avaliado e como. Cada tipo de avaliação exige ferramentas específicas. Provas, questionários, observações, entrevistas, autoavaliações e feedbacks são exemplos que podem ser combinados para oferecer uma visão mais completa.

PALAVRAS-CHAVES: Avaliação; Aprendizagem; Processo; Desemprenho

ABSTRACT
Evaluation is essential not only for measuring performance but also for ensuring that improvements are implemented based on the results found. By identifying gaps and needs, evaluation contributes to the enhancement of processes and the achievement of better results. In summary, evaluating is indeed a process that guides decision-making and promotes continuous improvement; the form and timing of the evaluation depend on the objectives and needs of those who conduct it and those for whom it is conducted. Evaluation is not just about measuring what has been done, but about understanding the process, identifying strengths and weaknesses, and promoting continuous improvements. For evaluation to yield good results, it needs to be planned clearly, applied purposefully, and analyzed sensitively.She performs several important functions, mainly within educational units, to understand the pathways of the teaching and learning process, as well as to guide this process to allow educators to adjust their strategies to better meet the needs of students, in addition to seeking improvement and developing strengths and areas to be worked on, whether individually or collectively, along with validations that ensure the definitions of objectives and provide evidence of the effectiveness of programs or initiatives. Before evaluating, it is essential to know what is expected to be achieved. What skills, behaviors, or outcomes are being sought? Well-defined objectives guide what will be evaluated and how. Each type of assessment requires specific tools. Tests, questionnaires, observations, interviews, self-assessments, and feedback are examples that can be combined to provide a more comprehensive view.

KEYWORDS: Assessment; Learning; Process; Performance.

INTRODUÇÃO

O conceito de avaliação está relacionado com a ação e o efeito de avaliar, que é um verbo cuja etimologia se deve ao francês évaluer e que permite assinalar, estimar, apreciar ou

calcular o valor de algo. Avaliação escolar é um procedimento de responsabilidade da escola e visa a obter um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem dos educandos e dos educadores. Todo esse processo é permeado de subjetividade, normas, condutas e códigos criados pelo homem. "Celso Vasconcelos- Revista Nova Escola- SP, 2000 "Avaliar é localizar necessidades e se comprometer com sua superação. Em qualquer situação de vida, a questão básica da avaliação é: o que eu estou avaliando? No sentido escolar, ela só deve acontecer para haver intervenção no processo de ensino e aprendizagem"

A avaliação escolar é importante quando se dá de forma contínua no processo da aprendizagem, é ela que vai nortear o educador quanto o seu desempenho e sua didática, uma vez que o educador deve ter consciência de que a avaliação não serve somente para avaliar os alunos, serve também para avaliá-lo. Ele vai mais longe quando divide a prática de avaliar em quatro categorias.

"A primeira é o conteúdo, na qual se percebe o conteúdo cognitivo do aluno, o que o aluno já sabe. A segunda é a forma de avaliar: dar notas ou conceitos? Fazer ou não uma semana só de exames? Dar questões longas ou curtas? Outra categoria é formada pelas relações que a avaliação estabelece na prática de ensino: posso mudar a avaliação sem mudar o tipo de aula? Como avaliar uma classe grande? A última, e a mais importante, é a intencionalidade, qual a intenção, o que quero atingir avaliando. Mudanças nos outros aspectos sem mudar a intenção com a qual se avalia não levam a nada."

O simples ato de avaliar não justifica a classificação do aluno.

PARA QUE AVALIAMOS?

A avaliação é usada, em sua maioria, para comprovar se o educando aprendeu o que o educador ensinou, da maneira como ele ensinou, muitas vezes a escola avalia se o educando escreve corretamente, sem erro de ortografia, mas não valoriza as produções, a criatividade dele em sua escrita. O educador precisa oferecer espaço para que o educando mostre suas ideias criativas, mesmo com erros, ele precisa do direito de ser autônomo, sem ser podado e ainda que o sistema educacional não esteja totalmente modificado e capacitado, cada um que atua ativamente na educação precisa se apropriar dessa prática para mudar e progredir o modelo educacional atual. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado e está mais associado a qualidade do que a quantidade e não deve mensurar apenas a constatação dos fatos e para a realização e efetivação da avaliação, o educador precisa da conscientização de que também é avaliado, além de ter claro seus critérios de avaliação, para que não faça vitima e não seja vitima de algo que deve está á serviço da orientação do seu trabalho.

QUANDO AVALIAR?

Quando avalia as dificuldades do educando, o educador esquece de avaliar seus métodos e se o educando não aprendeu, o educador pode não ter oferecido meios para proporcionar a aprendizagem de maneira eficaz e portanto não receber o retorno esperado, além do dever de considerar todo o processo que antecede o resultado, muitas vezes o resultado final da avaliação é a nota e sua atribuição pelo desempenho do educando pode ser classificatório e interferir no psicológico dele, podendo interromper a relação dele com objeto do conhecimento, pois muitos educadores usam a nota como desempenho e indicador de sucesso, se a nota é positiva, é sinal que o educando aprendeu, caso contrário, o educando não aprendeu e no aspecto negativo da avaliação a culpa é sempre do educando. A nota é uma conseqüência da avaliação, e demonstra um caráter quantitativo á qualidade de ensino e mede quanto ele vale para o mercado de trabalho e para a sociedade. Avaliar é uma via de mão dupla. O educador precisa conscientizar-se que quando ele avalia, ele também é avaliado. Avaliação está interligada a classificação e associada a valores éticos e morais, ou seja, a pessoa vale a nota atribuída. A pergunta que não quer calar é: Qual a base usada para a atribuição da classificação, comparado a que? Como é feita essa avaliação? A medida, que o uso de notas re-

força um mecanismo de competição e seleção na escola, a medida que em educação, deve resguardar o significado de um indicador de acertos e erros para ser útil e o uso equivocado dos testes é entendido como instrumento de constatação e mensurações e não de investigação, testar abrange investigar, verificar o funcionamento para fundamentar a ação educação. Muitas vezes o educando compara sua nota a nota do melhor aluno da classe, daquele superdotado, que o educador elogia diariamente e isso podem provocar a evasão e na pior das hipóteses, destruir psicologicamente esse educando.

"Quando a finalidade é seletiva, o instrumento de avaliação é constatativo, prova irrevogável. Mas as tarefas, na escola, deveriam ter o caráter problematizador e dialógico, momentos de trocas de idéias entre educadores e educandos na busca de um conhecimento gradativamente aprofundado." JUSSARA HOFFMANN (1996, p.66)

COMO AVALIAMOS

A avaliação é uma prática indicada a educadores que buscam aperfeiçoamento pedagógico de sua atuação e deve ser utilizada para provocar avanços no processo de aprendizagem dos educandos, pois quando utilizada de forma transparente o permite reconhecer suas necessidades e desenvolver consciência de mudança, uma vez que notado o erro, surge essas necessidades e coloca o educando em uma situação de desconforto e de desafio, provocando-o a pensar e pesquisar. O erro não é definitivo. É uma forma provisória do saber e não deve ser usado como fonte de castigo ou penalidade e a correção não significa punir e classificar o educando, a correção deve aproximá-lo da mudança da hipótese atual. Para tanto o educador precisa se apropriar da investigação, utilizando a avaliação inicial e partindo desses princípios a avaliação segue do presente para o futuro, o que propõe ao educador uma sondagem dos conhecimentos prévios do educando para ajustar a ajuda às características individuais do mesmo para então determinar se o sucesso foi ou não alcançado, já que o ato de avaliar implica em três passos que são Constatação, Qualificação e Proceder Intervenção, sem a utilização desse último passo, o ato de avaliativo torna-se inútil e vago.

Por meio da avaliação inicial é possível verificar o que os educandos conhecem sobre um determinado conteúdo, orientando o educador, de forma que possa planejar as atividades de acordo com as dificuldades deles. Tal procedimento favorece o avanço de cada um deles durante o ano letivo, sendo fundamental em qualquer disciplina e o ideal é que o educador coloque o educando em contato direto com o conteúdo a ser ensinado, proporcionando a ele mobilizar e utilizar seus conhecimentos, além do mais esses procedimentos irá constatar o que o educando sabe e irá nortear o educador para as dificuldades e métodos eficientes de como proceder junto à intervenção, nesse sentido, avaliar é o ato de coletar dados importantes para consequentemente induzir a uma tomada de decisão, não pode apenas constatar, precisa colher dados para refletir o que o educando já sabe e o que o educador está fazendo para melhorar isso.

TIPOS DE AVALIAÇÃO

Avaliação Diagnóstica

Objetivo: Identificar o ponto de partida.

Quando ocorre: Antes de um processo ou atividade começar.

Exemplo: Um teste inicial para avaliar o nível de conhecimento dos alunos antes de começar um novo módulo de ensino.

Avaliação Formativa

Objetivo: Acompanhar o progresso ao longo do tempo e fornecer feedback contínuo.

Quando ocorre: Durante o processo ou atividade, com o objetivo de fazer ajustes.

Exemplo: Testes, questionários e observações realizadas ao longo do semestre para ajudar os alunos a melhorar.

Avaliação Somativa

Objetivo: Avaliar o desempenho após a conclusão de uma atividade, unidade ou curso.

Quando ocorre: Ao final de um processo ou ciclo.

Exemplo: Exame final, avaliação de projetos ou relatório de desempenho no fim do curso.

Avaliação Continuada

Objetivo: Obter informações ao longo de um processo para monitorar a evolução e o pro-

gresso de forma constante.
Quando ocorre: Ao longo de um período extenso, com múltiplos pontos de coleta de dados.
Exemplo: Acompanhamento semanal de notas e atividades de um estudante durante o ano letivo
Por muitos anos o modelo de avaliação usado era muito próximo do modelo classificatório, que apenas testava, media e constatava a capacidade do educando, rotulando-o, sem oferecer-lhe nenhuma possibilidade de mudança desse quadro. Esse modelo deve ser banido do sistema educacional, pois é considerado uma prática improvisada e arbitrária, que coloca o educando numa situação explícita de culpado pelo próprio fracasso, tirando do educador a responsabilidade de ensinar.
"O professor cumpre penosamente uma exigência burocrática e o aluno, por sua vez, sofre o processo avaliativo. Ambos perdem nesse momento e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de investigação e dinamização do processo de conhecimento" Jussara Hoffmam, Avaliação - Mito e Desafio, p. 18- 1991.

Nesse sentido, deve-se avaliar com prógnóstico, que é basicamente ter uma visão do que o educando será capaz de desenvolver lá na frente, analisando sua capacidade de produzir, utilizando-se de uma prática avaliativa mediadora, que promove à ação da aprendizagem e subsidia o educador a usar a avaliação como instrumento de acompanhamento do seu trabalho, objetivando a melhoria da qualidade de ensino, a compreensão dos limites e possibilidades dos educandos, assumindo a função efetiva da avaliação que é a evolução de aprendizagem e a promoção da qualidade de ensino, que deverá encaminhar a um diálogo cooperativo onde educador e educando aprendam sobre si no próprio ato da avaliação, que deve ir muito além de avaliar a aprendizagem do educando, ela ultrapassa essa dimensão avaliando em contrapartida o trabalho da escola e o desempenho do professor, promovendo a revisão e a redefinição dos objetivos propostos. A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

CONCLUSÃO

Contudo é necessário mudanças urgentes na prática avaliativa, no sentido de torná-la formativa e interativa, e essa mudança incide em mudança de paradigma escolar, de re-construção da relação escola e família e escola e educando, dando origem a uma relação de reciprocidade, parceria e apoio, possibilitando que o educando tenha autonomia para expressar suas dificuldades, visando o crescimento pessoal e a compreensão do conteúdo escolar, rompendo com o modelo de sociedade atual, que traduz o individualismo. Essas mudanças devem sugerir novas práticas coletivas do trabalho docente, adotando uma prática avaliativa formativa capaz de colocar a disposição da equipe escolar informações precisas e qualitativas do processo de desenvolvimento dos educandos, dispondo da construção de conhecimentos e habilidades em todas as áreas educacionais. É preciso enfatizar a necessidade de adoção pelo educador de diversificados instrumentos avaliativos que possam oportunizar para que se tenha a clareza sobre o que precisa ser aperfeiçoado e obter mais dados para organizar o seu trabalho.

Ao avaliar o rendimento escolar do educando, o educador deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois, quanto maior for a amostragem, mais perfeita será a avaliação. Para redirecionar a prática de avaliação e avaliar para inclusão, faz-se necessário assumir um posicionamento pedagógico explícito, com um redimensionamento global das práticas pedagógicas de modo a orientá-la, no planejamento, na execução e na avaliação. A adoção de um novo modelo pedagógico não pode simplesmente subestimar as seqüelas do velho, mas sim reconhecer a importância de seu impacto no perfil do profissional a ser formado.

Neste sentido, para que se dê um novo rumo à avaliação é necessário o resgate da sua função diagnóstica, ou seja, deverá ser um instrumento dialético do avanço,

um instrumento de identificação de novos rumos. Embora estando atrelados às tradicionais rotinas de aferir conceitos classificatórios impostos pelo nosso sistema de avaliação, deve-se acreditar nas possibilidades de transformar o passado cinzento em um presente colorido. Nesse sentido, faz-se necessário redimensionar a prática de avaliação no contexto escolar e conscientizar-se de que é um ato inclusivo, onde se investigue o fracasso do educando reorientando-o para a apropriação do saber. Então, não só o educando, mas o educador e todos os envolvidos na prática pedagógica podem, através dela, refletir sobre sua própria evolução na construção do conhecimento e usá-la de maneira impessoal objetivando o sucesso de todos. O educador deve ter, portanto, um conhecimento mais aprofundado da realidade na qual vai atuar, para que o seu trabalho seja dinâmico, criativo, inovador. Assim, colabora para um sistema de avaliação mais justo que não exclua o aluno do processo de ensino-aprendizagem, mas o inclua como um ser crítico, ativo e participante dos momentos de transformação da sociedade. A avaliação é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento individual e coletivo, pois permite identificar pontos fortes, reconhecer fragilidades e orientar melhorias contínuas. Avaliar bem não é apenas medir resultados, mas compreender processos, contextos e trajetórias. Quando feita com critérios claros, sensibilidade e propósito formativo, a avaliação se torna um instrumento poderoso de aprendizagem, crescimento e transformação. Por isso, investir em práticas avaliativas justas, coerentes e significativas é fundamental para promover o desenvolvimento pleno de pessoas, instituições e sociedades. No contexto educacional, a avaliação desempenha um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Avaliar bem vai além de atribuir notas: é compreender o progresso dos estudantes, identificar dificuldades, valorizar conquistas e orientar práticas pedagógicas mais eficazes. Uma avaliação bem planejada e aplicada com critérios claros e justos contribui para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo a autonomia, o pensamento crítico e a construção do conhecimento. Por isso, investir em avaliações formativas, contínuas e significativas é essencial para uma educação de qualidade e transformadora.

A aprendizagem do aluno é um processo complexo e multifacetado, que envolve diversos fatores para uma abordagem pedagógica que valoriza diferentes formas de verificar a aprendizagem dos alunos, reconhecendo que cada estudante tem seu próprio ritmo, estilo e maneira de expressar o que aprendeu. Em vez de depender apenas de provas escritas, a avaliação diversificada utiliza múltiplos instrumentos e estratégias para tornar o processo mais justo, inclusivo e significativo.

Aspecto	Avaliação Tradicional	Avaliação Diversificada
Instrumentos	Provas escritas, testes objetivos	Projetos, portfólios, debates, autoavaliação, apresentações
Foco	Resultado final (nota)	Processo de aprendizagem e desenvolvimento
Formato	Padronizado e único para todos os alunos	Flexível, adaptado a diferentes estilos de aprendizagem
Participação do aluno	Passiva (responde perguntas)	Ativa (cria, reflete, colabora)
Critérios de avaliação	Geralmente quantitativos	Quantitativos e qualitativos
Objetivo principal	Verificar o que foi memorizado	Compreender como o aluno aprende e como pode evoluir
Inclusão	Pode excluir alunos com dificuldades específicas	Valoriza a diversidade e promove a equidade
Feedback	Raro ou apenas com nota	Contínuo, com devolutivas construtivas

O processo avaliativo deverá ocorrer em favor do sujeito do processo, aliado de sua aprendizagem para promover o desenvolvimento de sua auto-estima, gerando o desejo de conhecer mais e fortalecendo o seu vínculo com a escola. Atualmente, a avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada de maneira independente do processo de ensino e aprendizagem, vem ganhando aspectos de independência da relação professor e aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do educador ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva

em consideração o que foi ensinado, muitas vezes é cobrado o conteúdo programático e não o que foi realmente ensinado. A necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual se baseie o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhora de todo o processo educativo.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. 8. ed., Porto Alegre : Mediação, 1996.

LIBANEO, 1996.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo : Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação: Otimização do Autoritarismo. Equívocos Teóricos na prática educacional, Rio de Janeiro, ABT, 1984.

Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / Dez. 2007.
SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como Avaliar? critérios e instrumentos. Petrópolis : Vozes, 1995.
SOUSA, Clarilza Prado (org.) Avaliação do Rendimento escolar – 6ª Edição – Campinas, SP: Papirus, 1997 – Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

VASCONCELOS, Celso dos Santos, Avaliação: concepção dialética_libertadora do processo de avaliação escolar, São Paulo, Libertad _ Centro de Formação e Assessoria Pedagógica, 1998, 9ª edição.

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE EM PRIMEIROS SOCORROS NO AMBIENTE ESCOLAR

ROBERTA RAMOS BRITO SOARES

RESUMO
O artigo aborda a importância da formação de professores em primeiros socorros no ambiente escolar, destacando que esse conhecimento é essencial para garantir uma resposta eficaz e imediata em emergências. Ressalta que a escola, como espaço formador, deve atuar também na promoção da saúde e prevenção de acidentes, conforme preconiza a Lei Lucas (13.722/18), que torna obrigatório o treinamento em primeiros socorros em instituições de ensino. O texto enfatiza que educadores capacitados não só salvam vidas, como também contribuem para uma cultura de segurança, prevenção e responsabilidade coletiva. Diversos autores, como Mesquita e Albuquerque (2017), Silva, Soares e Lima (2016) e Germignani (2012), são citados para reforçar a necessidade da formação contínua e da abordagem interdisciplinar sobre o tema, com metodologias ativas e recursos tecnológicos que envolvem dramatizações, simulações práticas e uso de materiais pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Primeiros socorros, Ambiente escolar e Prevenção de acidentes.

ABSTRACT: The article addresses the importance of training teachers in first aid in the school environment, highlighting that this knowledge is essential to ensure an effective and immediate response in emergency situations. It emphasizes that the school, as a training space, must also act in the promotion of health and accident prevention, as recommended by the Lucas Law (13.722/18), which makes first aid training mandatory in educational institutions. The text emphasizes that trained educators not only save lives, but also contribute to a culture of safety, prevention and collective responsibility. Several authors, such as Mesquita and Albuquerque (2017), Silva, Soares and Lima (2016) and Germignani (2012), are cited to reinforce the need for continuous training and an interdisciplinary approach to the subject, with active methodologies and technological resources that involve dramatizations, practical simulations and the use of pedagogical materials.

KEY-WORDS: First aid, School environment and Accident prevention.

INTRODUÇÃO

Os primeiros socorros são procedimentos concedidos com muita cautela de forma imediata as vítima após um acidente, feito antes da chegada de um profissional da saúde. Para que esses procedimentos sejam realizados de forma eficaz, é imprescindível conhecer a maneira correta da aplicação das técnicas.

Sendo assim, o Primeiros socorros para professores no ambiente escolar é extremamente necessário. A escola é um ambiente participante da formação da educação com o papel de promoção à saúde e prevenção, pois é nesse cenário, em que muitas vezes os educadores leigos são os primeiros a abordar as vítimas, crianças e adolescentes, dessa forma professores e colaboradores capacitados saberão como comportar em emergências.

É fundamental as instituições de ensino se adequarem à lei chamada Lei Lucas (13.722/18) foi sancionada dia 04/10/2018 que se tornou obrigatório ao treinamento em primeiros socorros nas escolas públicas e privadas, de educação infantil e básica.

Os primeiros socorros são uma habilidade essencial para os professores, pois permitem que eles respondam de forma eficaz em emergências no ambiente escolar. De acordo com o Caderno PDE (2008), é fundamental que os professores estejam preparados para prevenir e atender acidentes no ambiente escolar, garantindo a segurança e o bem-estar dos alunos. Além disso, Mesquita e Albuquerque (2017), destacam que "a educação em primeiros socorros é fundamental para a formação de indivíduos capazes de agir em situações de emergência". Nesse sentido, é importante que os professores re-

cebam treinamento e orientação sobre primeiros socorros, para que possam agir com confiança e eficácia em caso de necessidade.

"A implementação de programas de primeiros socorros no ambiente escolar é uma ação interdisciplinar que envolve professores, funcionários e alunos. Essa abordagem visa não apenas ensinar técnicas de primeiros socorros, mas também promover uma cultura de prevenção e segurança no ambiente escolar. Além disso, a educação em primeiros socorros pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis, capazes de agir em situações de emergência com eficácia e segurança.SILVA; SOARES; LIMA, 2016,

Os primeiros socorros são uma habilidade essencial para os professores, pois permitem que eles respondam de forma eficaz em situações de emergência no ambiente escolar. De acordo com o Caderno PDE (2008), é fundamental que os professores estejam preparados para prevenir e atender acidentes no ambiente escolar, garantindo a segurança e o bem-estar dos alunos. Além disso, Mesquita e Albuquerque (2017, destacam que "a educação em primeiros socorros é fundamental para a formação de indivíduos capazes de agir em situações de emergência". Silva, Soares e Lima 2016 afirmam que:

“A implementação de programas de primeiros socorros no ambiente escolar é uma ação interdisciplinar que envolve professores, funcionários e alunos. Essa abordagem visa não apenas ensinar técnicas de primeiros socorros, mas também promover uma cultura de prevenção e segurança no ambiente escolar. Além disso, a educação em primeiros socorros pode contribuir para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis, capazes de agir em emergências com eficácia e segurança”.

Nesse sentido, é importante que os professores recebam treinamento e orientação sobre primeiros socorros, para que possam agir com confiança e eficácia em caso de necessidade.

DESENVOVIMENTO:

Segundo SANTINI (2009) “É relevante compreender que Primeiros Socorros, se referem aos cuidados temporários e imediatos que se presta a pessoa que está ferida ou adoece repentinamente.”

Entretanto é necessário que educandos, educadores e colaboradores devem ter os conhecimentos básicos sobre o assunto. Pois não se sabe onde, como e quando pode acontecer um acidente necessitando prestar socorro a alguém ou ser socorrido por outrem.

A educação é algo de grande importância para a prevenção em saúde. Sendo assim, o aprendizado de primeiros socorros garante uma para reduzir os riscos de incidentes entre as pessoas Segundo Coelho “o ensino de primeiros socorros garante uma maior segurança em situações de emergência, sendo o ideal que toda a população escolar tenha conhecimentos do tema, uma vez que este ambiente é propício a acidentes”.

O professor primeiramente deve identificar os conhecimentos prévios dos educandos sobre os primeiros socorros, para poder ministrar conteúdos teóricos e práticos sobre esse assunto. Instruir os alunos para atendimento de emergência, com a intervenção da escola sobre o tema em que se preocupe com o bem-estar e a saúde dos alunos. Sendo importante também, o professor conhecer o histórico dos alunos para saber se tem alguma doença. Por isso a escola deve proporcionar muitas ações para evitar acidentes. De forma significativa e prazerosa, com opções de jogos e brincadeiras entre outros. De acordo com Germignani (2012), a formação de professores é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes que promovam a aprendizagem significativa e a compreensão dos alunos.

A formação de professores é um aspecto crucial para garantir a qualidade da educação e promover a aprendizagem significativa dos alunos. De acordo com Germignani (2012), a formação de professores é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes que promovam a aprendizagem significativa e a compreensão dos alunos. Nesse sentido, é importante

que os professores recebam treinamento e orientação sobre primeiros socorros, para que possam agir com confiança e eficácia em caso de necessidade.

Os primeiros socorros são uma habilidade essencial para os professores, pois permitem que eles respondam de forma eficaz em situações de emergência no ambiente escolar. De acordo com o Caderno PDE (2008), é fundamental que os professores estejam preparados para prevenir e atender acidentes no ambiente escolar, garantindo a segurança e o bem-estar dos alunos. Além disso, Mesquita e Albuquerque (2017) destacam a importância da educação em primeiros socorros para a formação de indivíduos capazes de agir em situações de emergência. Silva, Soares e Lima (2016) afirmam que a implementação de programas de primeiros socorros no ambiente escolar é uma ação interdisciplinar que envolve professores, funcionários e alunos. Coelho (2015) destaca que o ensino de primeiros socorros nas escolas é uma ferramenta importante para promover a segurança e a saúde dos alunos. De acordo com Germignani (2012), a formação de professores é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes que promovam a aprendizagem significativa e a compreensão dos alunos. Nesse sentido, é importante que os professores recebam treinamento e orientação sobre primeiros socorros, para que possam agir com confiança e eficácia em caso de necessidade.

De acordo com Coelho (2015), o ensino de primeiros socorros nas escolas é uma ferramenta importante para promover a segurança e a saúde dos alunos.

Os primeiros socorros são uma habilidade essencial para os professores, pois permitem que eles respondam de forma eficaz em situações de emergência no ambiente escolar. De acordo com o Caderno PDE (2008), é fundamental que os professores estejam preparados para prevenir e atender acidentes no ambiente escolar, garantindo a segurança e o bem-estar dos alunos.

Além disso, Mesquita e Albuquerque (2017) destacam a importância da educação em primeiros socorros para a formação de indivíduos capazes de agir em situações de emergência. Silva, Soares e Lima (2016) afirmam que a implementação de programas de primeiros socorros no ambiente escolar é uma ação interdisciplinar que envolve professores, funcionários e alunos.

De acordo com Coelho (2015), o ensino de primeiros socorros nas escolas é uma ferramenta importante para promover a segurança e a saúde dos alunos. Nesse sentido, é importante que os professores recebam treinamento e orientação sobre primeiros socorros, para que possam agir com confiança e eficácia em caso de necessidade.

ambiente escolar é um espaço de múltiplas interações, onde crianças e adolescentes passam grande parte do seu dia, sujeitos a acidentes, quedas, engasgos, cortes, queimaduras, entre outros incidentes que exigem intervenções imediatas. Diante disso, é essencial que os professores e demais profissionais da educação estejam preparados para atuar de forma adequada e segura emergências.

A formação em primeiros socorros torna-se, portanto, uma ferramenta estratégica dentro da escola. Mais do que conhecer procedimentos técnicos, é fundamental que o educador tenha segurança para agir com calma e consciência, a fim de evitar o agravamento do quadro e preservar a vida. Como afirma Santini (2008), o conhecimento em primeiros socorros e prevenção de acidentes no ambiente escolar é indispensável para uma resposta imediata, contribuindo para a minimização de riscos e proteção dos alunos até a chegada de atendimento especializado.

Além disso, a Lei nº 13.722/2018, conhecida como Lei Lucas, torna obrigatória a capacitação em primeiros socorros para professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados. Essa legislação surgiu a partir da comoção social diante de casos fatais em escolas por ausência de primeiros socorros, reforçando a urgência da preparação dos educadores. De acordo com o Art. 1º da referida lei, as instituições de ensino devem estar habilitadas a prestar atendimento imediato enquanto o socorro médico especializado não chega (BRASIL, 2018).

A atuação preventiva e os cuidados emergenciais não são responsabilidade exclusiva dos profissionais da saúde, mas também

uma atribuição de todos os que lidam com o público infantil e juvenil. Como destacam Lopes et al. (2017), o preparo em primeiros socorros entre professores promove a construção de uma cultura escolar mais segura e consciente, além de fortalecer o papel do professor como agente protetor da vida.

Outro aspecto relevante é a integração de recursos tecnológicos no processo de formação em primeiros socorros. Vídeos educativos, simuladores virtuais e plataformas interativas podem auxiliar na capacitação dos docentes, tornando o aprendizado mais dinâmico e eficiente. Essas ferramentas permitem a visualização de cenários realistas e a simulação de procedimentos de atendimento, o que contribui para uma melhor assimilação do conteúdo e preparação para situações reais.

Portanto, promover ações educativas e investir em formação continuada para os profissionais da educação são medidas fundamentais para garantir a segurança no espaço escolar. A escola deve assumir um papel proativo, realizando campanhas de conscientização, simulados de emergência e parcerias com profissionais da saúde para orientar os docentes quanto às práticas básicas de primeiros socorros.

Segundo Santini (2008), o conhecimento em primeiros socorros deve ser visto como parte da cultura escolar, sendo incorporado à rotina pedagógica por meio de ações preventivas, palestras, campanhas educativas e capacitações periódicas. O autor defende que a prevenção de acidentes e a preparação para situações emergenciais são competências que precisam ser desenvolvidas no ambiente escolar com a mesma importância dada às disciplinas curriculares.

É importante destacar que a Lei nº 13.722/2018 — conhecida como Lei Lucas — foi criada após a morte de uma criança de 10 anos, vítima de engasgamento em uma escola. O caso revelou a fragilidade das instituições de ensino em lidar com emergências e impulsionou a sociedade e o poder legislativo a regulamentar a formação básica de primeiros socorros para educadores. A partir dessa legislação, as escolas públicas e privadas passaram a ser obrigadas a promover treinamentos regulares com seus funcionários, estabelecendo uma rede de proteção para os estudantes (BRASIL, 2018).

No entanto, a simples exigência legal não garante, por si só, a eficácia dessas formações. É fundamental que os cursos oferecidos sejam planejados com base na realidade da escola, considerando os riscos mais frequentes e os recursos disponíveis. De acordo com Lopes et al. (2017), a maioria dos acidentes escolares ocorre durante o recreio e nas aulas de educação física, o que exige atenção especial a esses momentos e ambientes. Além disso, o medo de agir incorretamente é um dos principais fatores que impedem os professores de intervir. Assim, as formações devem enfatizar tanto o conhecimento técnico quanto o fortalecimento emocional e psicológico do educador diante de emergências.

A formação em primeiros socorros também dialoga com os Temas Transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito à promoção da saúde, à valorização da vida e à responsabilidade cidadã. Integrar o tema de forma interdisciplinar — por exemplo, em aulas de ciências, educação física ou projetos de vida — amplia o entendimento dos alunos e fortalece uma cultura de cuidado coletivo.

Além disso, é possível utilizar recursos tecnológicos para enriquecer a abordagem desse tema. Plataformas como YouTube e Google Sala de Aula podem abrigar vídeos demonstrativos de manobras básicas, como a posição lateral de segurança (PLS), massagem cardíaca ou desobstrução das vias aéreas. Simuladores digitais, como os oferecidos por aplicativos de treinamento médico (ex: "First Aid" da Cruz Vermelha), também são eficazes para o estudo autônomo e a fixação do conteúdo. A utilização de realidade aumentada e jogos educativos interativos sobre primeiros socorros ainda representa uma forma inovadora e engajadora de abordar o tema, especialmente com os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

ATIVIDADES E RECURSOS DE MATERIAIS/TECNOLOGICO

A utilização de atividades práticas e recursos pedagógicos é fundamental para o ensino

eficaz dos primeiros socorros no ambiente escolar. Para isso, é recomendável que professores e funcionários tenham acesso a ferramentas que favoreçam tanto o aprendizado teórico quanto a aplicação prática dos conhecimentos. Entre as estratégias didáticas mais eficientes estão as aulas expositivas com apoio de data show, vídeos educativos e materiais ilustrativos que facilitem a compreensão das técnicas de socorro.

Além disso, o uso de recursos como bonecos simuladores, colares cervicais, talas imobilizadoras e kits de primeiros socorros é essencial durante as aulas práticas, sobretudo em treinamentos de reanimação cardiopulmonar (RCP), desobstrução das vias aéreas e atendimento a fraturas, ferimentos, queimaduras e traumas diversos. A simulação de situações reais por meio de dramatizações e jogos educativos também contribui para o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da capacidade de tomada de decisões dos alunos.

A aplicação de questionários de saúde permite ao professor adaptar as atividades às condições e necessidades dos estudantes, promovendo um ensino mais personalizado. Com o apoio das tecnologias digitais, como aplicativos de primeiros socorros e plataformas interativas, é possível ampliar o alcance das ações educativas, promovendo uma cultura de prevenção e segurança de maneira acessível e engajadora. Essas metodologias tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e compatível com a realidade escolar. As aulas devem ser expositivas em data show, com a dinâmica da problematização e dramatização com simulação de situações práticas, por meio de imagens e vídeos, utilizar bonecos simuladores e imobilizadores, principalmente durante a aula de ressuscitação cardiopulmonar. Conhecer manobras de desobstrução em caso de engasgo e asfixia, ferimentos com hemorragias, fratura aberta e fechada, Luxação, traumatismo craniano entre outros. Capacitar os educandos no contexto de educação em saúde garante uma abordagem mais segura em casos de risco, por fim informar como acionar o atendimento especializado se necessário.

Exemplos de Atividades Práticas

Para tornar o aprendizado mais significativo, é recomendável desenvolver atividades práticas com os alunos e professores. A seguir, algumas sugestões:

Oficina com simulações de acidentes escolares, utilizando manequins ou bonecos para demonstrar procedimentos como curativos, imobilização de fraturas e RCP (reanimação cardiopulmonar);

Campanha de conscientização sobre segurança escolar, organizada pelos alunos, com cartazes, vídeos e dramatizações sobre como agir em casos de emergência;

Parcerias com o SAMU ou Corpo de Bombeiros para realização de palestras e demonstrações práticas de primeiros socorros no pátio da escola;

Criação de um protocolo de emergência escolar, em que professores e funcionários sejam divididos em grupos de ação (comunicação, atendimento inicial, recepção da ambulância etc.);

Elaboração de um mapa de riscos da escola, junto com os estudantes, identificando os pontos mais suscetíveis a acidentes e propondo melhorias no espaço físico.

Recursos Materiais e Tecnológicos Sugeridos

Kits escolares de primeiros socorros, com gazes, ataduras, luvas, soro fisiológico, termômetro, entre outros;

Projetor e computador com acesso à internet, para exibição de vídeos e demonstrações em sala;

Aplicativos de celular sobre primeiros socorros, como “Primeiros Socorros - Cruz Vermelha” ou “Primeiros Socorros para Escolas”;

Painéis informativos nas salas e corredores com orientações básicas de atendimento;

Quadros ilustrativos com o passo a passo de manobras, como RCP ou desobstrução das vias respiratórias;

Plataformas digitais para formação continuada de professores, como AVAs institucionais ou cursos online gratuitos de instituições como o Ministério da Saúde e o Senac.

Essas ações e recursos tornam o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e transformam a escola em um ambiente verdadeiramente seguro e preparado para emergências. É fundamental que os professores compreendam seu papel como primeiros socorristas até a chegada de atendimento

especializado, mas também como multiplicadores de informações que podem salvar vidas dentro e fora do espaço escolar.
Diante disso, é importante que as escolas priorizem a formação de professores e funcionários em primeiros socorros, e que sejam implementados programas de prevenção de acidentes e promoção da saúde no ambiente escolar. Com isso, podemos garantir que os alunos sejam educados em um ambiente seguro e saudável, e que estejam preparados para lidar com situações de emergência de forma eficaz.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, torna-se evidente que o conhecimento em primeiros socorros é uma competência indispensável aos profissionais da educação, sobretudo aos professores que atuam diretamente com crianças e adolescentes. A capacitação adequada possibilita respostas rápidas e eficazes em situações de emergência, contribuindo significativamente para a preservação da vida e para a promoção de um ambiente escolar mais seguro. A obrigatoriedade do treinamento, por meio da Lei Lucas (13.722/18), reforça o compromisso das instituições de ensino com a saúde e o bem-estar da comunidade escolar. Além disso, ao incorporar práticas pedagógicas inovadoras, como dramatizações, jogos educativos e uso de recursos tecnológicos, os professores não apenas transmitem conhecimento, mas também desenvolvem nos alunos uma consciência cidadã voltada à prevenção e à responsabilidade coletiva. Assim, investir na formação continuada dos educadores em primeiros socorros é uma ação estratégica e humanizadora, que fortalece o papel da escola como promotora de cuidado, segurança e educação integral.

REFERÊNCIAS:

Direcionado à Prevenção e Possíveis Atendimentos de Acidentes na Escola. Cadernos PDE. Versão On-line. 2008;

Mesquita T M, Albuquerque RS, Bonfim AMA, Sales MLH, Santana MCCP, Ferreira AMV. Recurso educativo em primeiros socorros no processo ensino-aprendizagem em crianças de uma escola pública. Rev Ciência Plural 2017;

BRASIL. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 193, p. 1, 5 out. 2018.

LOPES, G. M.; OLIVEIRA, T. R.; SOUZA, L. P. S. de. A importância dos primeiros socorros no ambiente escolar: conhecimento dos professores. Revista Interfaces da Educação, v. 8, n. 23, p. 40–58, 2017.

SANTINI, Gislaine Izelli. Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar. Cadernos PDE, versão online, Paraná, 2008. Disponível em: http://pde.pr.gov.br. Acesso em: 07 jul. 2025.

SENAC.DN.Primeiros Socorros: como agir em situações de emergência.3ªed. Rev.atual.4.Reimp./José Márcio da Silva Silveira; Mercilda Bartmann; Paulo Bruno. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2012.

Silva AS, Soares AAS, Lima LCD. Primeiros socorros no ambiente escolar: uma ação interdisciplinar. Rev Formare PARFOR 2016;

Coelho, JPSL. Ensino de primeiro socorros nas escolas e sua eficácia. Rev Cient ITPAC 2015.

Gemignani EYMY. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. Rev Fronteiras da Educação 2012
https://portalatlanticaeditora.com.br/index.php/enfermagembrasil/article/view/1186/3752.

COMO OS ASPECTOS CULTURAIS MOLDAM A ESCRITA LITERÁRIA

ROGÉRIO CALIXTO DIAS

RESUMO
A cultura afro-brasileira é um dos pilares fundamentais da formação da identidade nacional, com presença marcante em diversos aspectos do cotidiano e da vida social no Brasil. Suas manifestações são ricas, variadas e profundamente simbólicas, expressando-se por meio da música, da dança, da culinária, da religiosidade e de múltiplas formas de arte. Ritmos como o samba, o maracatu e o afoxé, por exemplo, são heranças culturais de matrizes africanas que se tornaram expressões autênticas da brasilidade. Do mesmo modo, práticas religiosas como o candomblé e a umbanda mantêm viva uma espiritualidade ancestral que resiste ao tempo, ao preconceito e às tentativas de apagamento histórico. No campo da culinária, pratos típicos como a feijoada, o acarajé, o vatapá e outros sabores tradicionais têm origens afrodescendentes e continuam sendo símbolos vivos de identidade e pertencimento. A influência afro-brasileira também se faz presente na linguagem corporal e nas manifestações artísticas populares, como o jongo, a capoeira e o artesanato, todos carregados de memória, luta e ancestralidade. Essas expressões culturais não são estáticas; pelo contrário, estão em constante transformação e diálogo com o mundo contemporâneo, adaptando-se a novos contextos sem perder sua essência histórica. Atualmente, observa-se uma retomada do orgulho identitário afro-brasileiro por meio de movimentos sociais, artísticos e acadêmicos, que buscam valorizar essas tradições e romper com estigmas herdados do colonialismo e da escravidão. Nas escolas, universidades, museus e nas redes sociais, o debate sobre a valorização da cultura afro-brasileira tem ganhado visibilidade, promovendo uma educação mais plural e inclusiva. Essa valorização é também uma forma de resistência, reafirmando a importância da diversidade étnico-cultural e o direito à memória de um povo que tanto contribuiu para a construção da sociedade brasileira. A continuidade e fortalecimento dessas manifestações são fundamentais para a preservação da diversidade cultural do país. Ao reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira, promovemos não apenas justiça histórica, mas também ampliamos os horizontes culturais das novas gerações, estimulando o respeito à diferença e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e representativa.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Afro-Brasileira; Arte e Identidade; Tradições Ancestrais; Resistência Cultural; Diversidade Étnica.

INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo brasileiro, a arte afro-brasileira tem se consolidado como uma das mais impactantes formas de expressão cultural, afirmando-se não apenas como manifestação estética, mas também como ferramenta de resistência e afirmação identitária. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e raciais, a produção artística de origem afrodescendente carrega consigo não apenas beleza e criatividade, mas também histórias de luta, ancestralidade e pertencimento.

Artistas afro-brasileiros modernos têm buscado resgatar elementos de suas raízes culturais, como os símbolos das religiões de matriz africana, os ritmos musicais tradicionais, os padrões têxteis, a oralidade e a corporeidade, e reinterpretá-los à luz de uma perspectiva contemporânea. Esse movimento cria uma ponte entre o passado e o presente, permitindo que a tradição não seja apenas preservada, mas também revitalizada por meio de novas linguagens, como o grafite, a fotografia, a performance, o cinema e as mídias digitais.

Essa relação entre o tradicional e o inovador não é contraditória, mas complementar. Ela revela a capacidade da cultura afro-brasileira de se reinventar diante dos desafios modernos, sem perder sua essência ancestral. O diálogo com influências globais não significa a perda de identidade, mas sim o fortalecimento de uma consciência cultural que é ao mesmo tempo local e universal, en-

raizada na memória coletiva do povo negro e aberta ao intercâmbio criativo com o mundo.

A arte afro-brasileira, portanto, ocupa um papel crucial na construção da identidade cultural nacional. Ela rompe com estereótipos, dá visibilidade a narrativas historicamente silenciadas e questiona estruturas sociais excludentes. Ao mesmo tempo, promove uma estética própria, marcada por cores vibrantes, formas orgânicas, espiritualidade, movimento e resistência. Em exposições, festivais, intervenções urbanas e espaços acadêmicos, essas expressões ganham cada vez mais reconhecimento e legitimidade.

Estudar a produção artística e cultural afro-brasileira é mergulhar em um universo simbólico profundamente enraizado na história do Brasil, mas também é compreender como essas manifestações estão em constante transformação. Elas se adaptam, dialogam com o presente e apontam para o futuro, mostrando que a cultura não é estática, mas um campo dinâmico de disputas, criações e ressignificações.

Assim, ao valorizar e compreender a arte afro-brasileira em suas múltiplas dimensões, contribuímos não apenas para o reconhecimento da diversidade cultural do país, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, plural e consciente de suas origens. A tapeçaria cultural brasileira, enriquecida por essas expressões, torna-se mais vibrante, mais complexa e mais representativa da verdadeira face do Brasil.

INFLUÊNCIAS CULTURAIS NA PRODUÇÃO LITERÁRIA

A produção literária é moldada de forma significativa por uma ampla gama de fatores culturais que influenciam diretamente a voz narrativa, o estilo de escrita, os temas escolhidos e até mesmo a estrutura das obras. Esses elementos culturais funcionam como uma lente através da qual os escritores observam o mundo, refletindo suas experiências, origens e percepções sociais. A literatura, nesse sentido, não é apenas uma criação individual, mas um espelho das dinâmicas culturais e históricas que envolvem seu autor.

No contexto brasileiro, essas influências culturais são especialmente intensas e multifacetadas, dada a diversidade étnica, regional e histórica que caracteriza o país. O Brasil é uma nação formada por uma complexa teia de identidades — indígenas, africanas, europeias e asiáticas — que coexistem, se entrelaçam e, muitas vezes, se confrontam. Essa pluralidade é profundamente sentida na produção literária nacional, que apresenta uma riqueza de vozes e perspectivas únicas no cenário mundial.

A literatura brasileira expressa, por meio de suas narrativas, as tensões sociais, os processos de colonização e resistência, a luta por identidade e pertencimento, além das celebrações da vida cotidiana. Escritores de diferentes épocas e regiões incorporam em suas obras elementos do folclore, da religiosidade, das tradições orais, dos falares regionais e das experiências vividas por comunidades diversas, como os povos indígenas, os afro-brasileiros, os nordestinos, entre outros.

Dessa forma, a cultura brasileira não apenas influencia a literatura, mas é também constantemente reinterpretada e recriada por ela. Os autores se tornam mediadores entre o passado e o presente, entre o individual e o coletivo, trazendo à tona questões sociais, políticas, filosóficas e existenciais que dialogam com a realidade do país. A produção literária, portanto, torna-se um espaço privilegiado de expressão e questionamento cultural.

Ao reconhecer essas influências culturais, compreendemos melhor a riqueza da literatura brasileira e sua capacidade de representar as múltiplas vozes que compõem o Brasil. A leitura atenta dessas obras revela não apenas a sensibilidade artística dos autores, mas também o papel fundamental que a cultura desempenha na formação da consciência nacional e no fortalecimento da identidade coletiva.

HERANÇA AFRICANA

A herança africana representa uma das influências mais profundas e marcantes na formação da literatura brasileira, sendo especialmente evidente na literatura afro-brasileira. Essa influência não se limita apenas a elementos superficiais, mas está entranha-

da na estrutura narrativa, nos temas abordados, nas referências culturais e na própria linguagem utilizada pelos autores. A presença africana no Brasil, forjada ao longo de séculos de história e resistência, contribuiu de forma essencial para a construção de uma literatura que expressa as experiências, os saberes e a visão de mundo das populações negras.

Na literatura afro-brasileira, essa herança se manifesta de diversas maneiras. Uma das mais visíveis é a incorporação de mitos, lendas e personagens das religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda. Orixás como Iansã, Xangô, Oxum e Ogum aparecem como símbolos de força, sabedoria e ancestralidade, enriquecendo as narrativas com uma dimensão espiritual e cultural profunda. Essas referências não apenas resgatam tradições afrodescendentes, mas também rompem com a invisibilização histórica dessas práticas no campo literário e acadêmico.

Além da religiosidade, a musicalidade africana também exerce forte influência sobre a literatura afro-brasileira. Os ritmos dos tambores, as cadências do samba, do maracatu, do jongo e de outras manifestações culturais afro-brasileiras se refletem no modo como a linguagem é construída. Muitos autores exploram a oralidade, a repetição, a métrica e a musicalidade das palavras como recursos literários que aproximam a escrita da tradição oral africana, criando uma experiência sensorial e estética única para o leitor.

Outro aspecto fundamental é o conteúdo temático das obras. A literatura afro-brasileira frequentemente trata de temas ligados à resistência contra o racismo estrutural, à busca pela valorização da identidade negra e à reconexão com os antepassados. A ancestralidade, nesse contexto, não é apenas um tema simbólico, mas uma fonte de força, memória e inspiração. A escrita torna-se uma forma de resistência cultural, um instrumento de denúncia, e ao mesmo tempo, de celebração da vida e da dignidade da população negra.

Assim, a herança africana na literatura brasileira vai muito além da influência superficial — ela constitui um pilar essencial na construção de uma literatura mais plural, representativa e comprometida com a diversidade cultural do país. A literatura afro-brasileira, ao afirmar suas raízes e reivindicar seu espaço, contribui significativamente para o enriquecimento do imaginário nacional e para a valorização das vozes historicamente silenciadas.

CULTURA INDÍGENA

A cultura indígena constitui uma fonte extremamente rica e diversificada de inspiração para inúmeros escritores brasileiros, contribuindo de forma significativa para a construção de uma literatura que reflete a pluralidade cultural do país. A vasta sabedoria ancestral dos povos originários, transmitida ao longo de gerações por meio da oralidade, da arte, dos rituais e das tradições, tem sido incorporada em diversas obras literárias, tanto por autores indígenas quanto por não-indígenas comprometidos com o reconhecimento e valorização dessas culturas.

Elementos da cosmologia indígena, como a visão cíclica do tempo, a sacralidade da terra e a relação espiritual com os elementos da natureza, são frequentemente evocados na literatura para transmitir uma perspectiva de mundo que difere radicalmente da lógica ocidental. Mitos de criação, histórias de animais sagrados, espíritos da floresta e lendas ancestrais não apenas enriquecem o imaginário literário, mas também funcionam como formas de resistência cultural, mantendo vivas as memórias coletivas e os ensinamentos tradicionais.

Além dos aspectos míticos e simbólicos, a literatura inspirada na cultura indígena também aborda os modos de vida dessas comunidades — sua organização social, suas práticas sustentáveis, seus valores e sua relação intrínseca com o meio ambiente. Essas narrativas contribuem para desfazer estereótipos e promover uma compreensão mais profunda e respeitosa sobre a diversidade dos povos indígenas, cujas realidades muitas vezes são invisibilizadas ou distorcidas nos discursos oficiais.

Nos últimos anos, tem crescido significativamente a presença de escritores indígenas no cenário literário brasileiro, como Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, entre outros. Suas vozes autênticas não

apenas enriquecem a literatura nacional, mas também cumprem um papel político fundamental ao denunciar os efeitos da colonização, do racismo, do desmatamento e das ameaças contínuas aos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas. Suas obras revelam as feridas abertas pelo processo colonizador, mas também celebram a resistência, a sabedoria e a força de seus povos.

Escritores não-indígenas, por sua vez, têm procurado, com maior sensibilidade e responsabilidade, incorporar temas e elementos da cultura indígena em suas obras, buscando não apropriar-se indevidamente dessas tradições, mas sim contribuir para sua valorização e visibilidade. Em ambos os casos, a literatura se torna um espaço de diálogo intercultural, capaz de promover empatia, consciência crítica e respeito às diferentes formas de existência.

Portanto, a presença da cultura indígena na literatura brasileira não apenas amplia o repertório estético e temático das obras, mas também desempenha um papel crucial na preservação da memória e na promoção de justiça histórica e cultural. Ao reconhecer e valorizar essas influências, a literatura contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, diversa e consciente de suas raízes mais profundas.

INFLUÊNCIAS EUROPEIAS

A colonização portuguesa exerceu um papel fundamental na formação da literatura brasileira, introduzindo uma série de influências europeias que moldaram os primeiros registros escritos no território. A língua portuguesa, instituída como idioma oficial, tornou-se o principal veículo de expressão literária, sendo acompanhada por estruturas narrativas, gêneros textuais e valores estéticos vindos da tradição literária europeia. Essa base europeia, inicialmente centrada em Portugal, foi posteriormente ampliada com a chegada de imigrantes de outras nacionalidades, como italianos, alemães, espanhóis e franceses, cujas culturas também deixaram marcas importantes na literatura nacional.

A introdução de formas literárias clássicas, como o romance, a poesia lírica, o teatro e o ensaio filosófico, reflete claramente essa herança europeia. No período colonial e no século XIX, muitos escritores brasileiros buscaram modelos europeus para desenvolver suas obras, inspirando-se em movimentos como o Classicismo, o Romantismo, o Realismo e o Naturalismo. No entanto, embora essas formas fossem inicialmente importadas, os autores brasileiros logo passaram a adaptá-las à realidade do país, criando uma literatura que, ao mesmo tempo em que dialogava com tradições europeias, expressava experiências, paisagens e conflitos locais.

A literatura produzida no Brasil começou a ganhar contornos próprios ao retratar a vida nas cidades coloniais, o cotidiano nas fazendas, os conflitos sociais e raciais, e as particularidades do ambiente natural tropical. Escritores como José de Alencar, Machado de Assis, Castro Alves e outros souberam utilizar formas e estilos europeus para contar histórias essencialmente brasileiras, dando voz às especificidades culturais do país. Assim, o romance europeu, por exemplo, foi transformado para abordar questões como a mestiçagem, a escravidão, a formação da identidade nacional e a relação entre o homem e a natureza brasileira.

Com o tempo, esse processo de adaptação e reinvenção literária fortaleceu uma literatura nacional com características próprias, marcada pela diversidade de vozes e pela complexidade das influências recebidas. Os escritores brasileiros passaram a questionar e reconfigurar os modelos europeus, muitas vezes subvertendo-os para afirmar sua autonomia criativa. No século XX, movimentos como o Modernismo romperam deliberadamente com as convenções clássicas europeias, valorizando a linguagem coloquial, os temas nacionais e as culturas populares como forma de afirmar uma identidade literária autenticamente brasileira.

Portanto, embora a literatura brasileira tenha se originado sob forte influência europeia, ela não permaneceu como mera reprodução de modelos externos. Ao contrário, tornou-se um campo de constante diálogo e transformação, onde formas herdadas da Europa foram ressignificadas à luz da realidade brasileira. Essa fusão entre o legado europeu e as vivências locais resultou em

uma produção literária rica, complexa e singular, que continua a evoluir e a refletir a multiplicidade cultural do país.

DIVERSIDADE REGIONAL

O Brasil é um país marcado por uma imensa diversidade regional, resultado de sua vasta extensão territorial, variedade de climas, paisagens e formações históricas distintas em cada parte do território. Essa diversidade cultural exerce uma influência profunda sobre a literatura brasileira, tornando-a multifacetada e representativa das diferentes vozes que compõem o país. Cada região do Brasil possui características próprias — como tradições populares, expressões linguísticas, modos de vida e narrativas históricas específicas — que se refletem diretamente na produção literária local.

As manifestações literárias regionais contribuem para enriquecer o panorama nacional, oferecendo múltiplas perspectivas sobre o que é ser brasileiro. Escritores de diferentes partes do país utilizam suas obras para retratar a realidade de suas comunidades, destacando elementos como o vocabulário regional, as paisagens naturais, as festas populares, os costumes locais e os desafios enfrentados por seus personagens. Isso cria uma literatura plural, com múltiplas camadas de significado, capaz de dialogar tanto com o leitor local quanto com o público mais amplo.

Um exemplo marcante é a literatura do Nordeste brasileiro, que possui uma longa tradição de engajamento social e poético. Autores dessa região, como Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz e João Cabral de Melo Neto, abordam frequentemente temas como a seca, a migração forçada, a desigualdade social, a resistência do povo nordestino e o sertão como espaço simbólico de sofrimento e força. Essa produção literária valoriza o vocabulário regional e a cultura popular, criando obras profundamente enraizadas no contexto nordestino.

Por outro lado, a literatura produzida na região Sul do Brasil apresenta influências marcantes da imigração europeia, especialmente de alemães, italianos e poloneses, que se estabeleceram em diversos estados sulistas. Essa herança cultural aparece na forma como os autores tratam temas como o choque entre tradições estrangeiras e a cultura brasileira, os conflitos de identidade, o trabalho agrícola e as relações familiares em comunidades imigrantes. As paisagens frias, montanhosas ou rurais também compõem o pano de fundo dessas narrativas, conferindo à literatura sulista um tom distinto.

Outras regiões do país, como o Norte, o Centro-Oeste e o Sudeste, também possuem produções literárias ricas e diversas. A Amazônia, por exemplo, tem inspirado autores que escrevem sobre a relação entre o homem e a floresta, os povos ribeirinhos e indígenas, os mitos amazônicos e os impactos ambientais. Já o Sudeste, particularmente São Paulo e Rio de Janeiro, concentra uma produção literária urbana, voltada para temas como industrialização, desigualdade social, violência urbana e o cotidiano das grandes metrópoles.

Assim, a literatura brasileira, ao refletir a diversidade regional do país, cumpre um papel essencial na valorização das identidades locais e na construção de uma narrativa nacional mais abrangente e representativa. Ela dá voz a diferentes realidades e permite que os leitores de distintas regiões se vejam refletidos nas páginas dos livros, promovendo o reconhecimento da riqueza cultural existente em cada canto do Brasil.

CULTURA POPULAR

A cultura popular brasileira, com sua enorme variedade de festas, músicas, danças, crenças e expressões orais, representa uma fonte inesgotável de inspiração para a literatura nacional. Essa cultura, nascida e transformada continuamente no cotidiano das comunidades, carrega saberes ancestrais, modos de viver e formas de expressão que refletem a identidade coletiva do povo brasileiro. Ao incorporar esses elementos, a literatura se aproxima da realidade social, emocional e simbólica das populações que vivem fora dos grandes centros e do universo acadêmico, valorizando suas vozes e vivências.

As festas tradicionais, como o Bumba Meu Boi, o Carnaval, o São João e o Congado, por exemplo, oferecem à literatura uma rica matéria-prima estética e narrativa. Seus rituais, personagens, trajes e músicas frequente-

mente aparecem em romances, contos e poesias, revelando tanto o aspecto lúdico quanto o simbólico dessas celebrações. O mesmo ocorre com as danças populares, como o frevo, o maracatu, o coco e a catira, que inspiram imagens vívidas e metáforas poéticas, além de marcar o ritmo da escrita com cadência e movimento.

O folclore brasileiro, por sua vez, contribui com uma vasta galeria de personagens e histórias populares que enriquecem a literatura com elementos mágicos, simbólicos e identitários. Lendas como a do Saci-Pererê, da Iara, do Curupira e do Boto cor-de-rosa são reimaginadas por autores que desejam preservar esses relatos tradicionais ou reinterpretá-los à luz de temas contemporâneos. Essas figuras míticas funcionam como arquétipos que ajudam a construir narrativas profundamente enraizadas na cultura nacional, estabelecendo pontes entre o imaginário coletivo e a ficção literária.

Além dos temas e personagens, a própria linguagem da cultura popular é uma marca forte na literatura brasileira. Muitos escritores utilizam expressões idiomáticas, ditados populares, provérbios, gírias regionais e construções orais para dar autenticidade aos diálogos e à voz narrativa. Essa escolha estilística permite que a literatura reflita o modo como o povo fala e pensa, capturando o espírito das comunidades retratadas e reforçando sua identidade cultural. É por meio dessa linguagem viva que o leitor se conecta com os personagens e se insere no universo narrado.

Autores como Ariano Suassuna, João Ubaldo Ribeiro, Guimarães Rosa e Patativa do Assaré souberam valorizar a cultura popular em suas obras, demonstrando como o saber do povo pode ser matéria-prima literária de grande potência. Suas narrativas dialogam diretamente com o universo popular, criando uma literatura que não apenas diverte e emociona, mas também preserva, documenta e reinventa tradições.

Dessa forma, a cultura popular não é apenas um pano de fundo para a literatura brasileira — ela é parte integrante da forma e do conteúdo das obras. Ao recorrer a essa fonte vibrante e diversa, a literatura não só homenageia as raízes culturais do país, como também constrói uma ponte entre o passado e o presente, entre o erudito e o popular, revelando a riqueza das expressões do povo brasileiro.

QUESTÕES SOCIAIS E POLÍTICAS

As questões sociais e políticas do Brasil sempre exerceram uma influência poderosa e determinante sobre a produção literária nacional. A literatura, ao longo da história, tem se mostrado um espaço privilegiado para o debate crítico e a reflexão sobre as estruturas de poder, os conflitos sociais e as injustiças que atravessam a sociedade brasileira. Em muitos momentos, os escritores assumem o papel de observadores atentos e de vozes dissonantes, usando a ficção, a poesia e o ensaio como ferramentas para denunciar opressões, expor contradições e despertar a consciência coletiva.

A desigualdade social, um dos problemas mais persistentes e enraizados no Brasil, é frequentemente abordada nas obras literárias. Romances, contos e crônicas retratam a dura realidade das populações marginalizadas — moradores de periferias, trabalhadores explorados, crianças em situação de rua — e revelam o abismo existente entre diferentes classes sociais. Esses textos não apenas documentam a realidade, mas também convidam o leitor a refletir sobre suas causas e consequências, promovendo empatia e indignação.

Outro tema recorrente na literatura de cunho social é o racismo estrutural e a luta das populações negras e indígenas por direitos e reconhecimento. Muitos autores utilizam suas obras para evidenciar como o preconceito e a exclusão se manifestam nas mais diversas esferas da vida brasileira, desde a educação e o mercado de trabalho até o sistema judiciário e a representação cultural. Escritores afro-brasileiros e indígenas têm sido fundamentais nesse processo, trazendo suas próprias vozes e experiências para o centro da produção literária e rompendo com a invisibilidade histórica.

A crítica à corrupção política, à impunidade e aos abusos de poder também marca presença em diversos momentos da literatura brasileira, especialmente em períodos de crise institucional e autoritarismo. Durante

a ditadura militar, por exemplo, muitos autores utilizaram a metáfora, a alegoria e a linguagem simbólica para driblar a censura e continuar expressando resistência. Mesmo em tempos democráticos, a literatura segue desempenhando um papel importante na denúncia das práticas políticas que ferem os princípios da justiça e da cidadania.

Além da denúncia, a literatura também se configura como uma poderosa ferramenta de transformação social. Muitos escritores não apenas revelam os problemas da sociedade, mas também propõem novas formas de ver o mundo, promovendo valores como solidariedade, diversidade, liberdade e justiça. Suas obras inspiram leitores a questionar o status quo e a imaginar realidades alternativas, tornando-se instrumentos de mudança simbólica e, por vezes, concreta.

Nesse sentido, a produção literária brasileira vai além do entretenimento ou da expressão estética — ela se torna um ato político. Ao dar voz aos silenciados, visibilidade aos esquecidos e linguagem aos indignados, a literatura cumpre uma função vital na construção de uma sociedade mais consciente, crítica e participativa. É por meio da palavra escrita que muitos autores se posicionam, resistem e contribuem para a transformação do país.

SINCRETISMO CULTURAL

O sincretismo cultural, resultado da fusão de diferentes tradições e práticas culturais, é uma característica marcante da cultura brasileira e, por extensão, da sua literatura. Esse sincretismo se reflete na mistura de estilos, temas e referências culturais, criando uma literatura que é ao mesmo tempo diversa e unificada em sua essência.

IMPACTO GLOBAL

A literatura brasileira, influenciada por sua rica tapeçaria cultural, tem um impacto significativo tanto nacional quanto internacionalmente. Autores brasileiros são reconhecidos por sua capacidade de capturar a complexidade e a beleza do Brasil, ao mesmo tempo que exploram temas universais que ressoam com leitores de todo o mundo. A influência cultural na produção literária brasileira continua a evoluir, refletindo as mudanças sociais e culturais em curso no país e no mundo.

RELIGIÃO E ESPIRITUALIDADE NA ARTE

A presença africana no Brasil começou com o tráfico transatlântico de escravos, trazendo milhões de africanos de diferentes etnias e religiões para o país. Ao longo dos séculos, essas populações escravizadas preservaram e adaptaram suas práticas religiosas, resultando em uma fusão cultural que é evidente nas religiões afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda.

ELEMENTOS RELIGIOSOS NA ARTE AFRO-BRASILEIRA

Orixás e Deidades: Muitas obras de arte afro-brasileira retratam orixás, que são divindades do Candomblé, cada uma associada a forças da natureza e aspectos da vida humana. Esculturas, pinturas e performances artísticas frequentemente incorporam símbolos e atributos desses orixás, celebrando suas histórias e poderes.

Sincretismo Religioso: O sincretismo, que mistura elementos africanos com o catolicismo, também é um tema comum. Durante a escravidão, os africanos adaptaram suas práticas religiosas para se parecerem com as católicas, a fim de evitarem a perseguição. Essa fusão é visível em muitas obras de arte que representam santos católicos ao lado de orixás.

Materiais e Técnicas: A arte afro-brasileira frequentemente utiliza materiais naturais e técnicas tradicionais, como o uso de madeira, cerâmica e tecidos tingidos. Isso reflete a ligação com a terra e as práticas ancestrais, além de ter um significado espiritual e cultural profundo.

Música e Dança: Além das artes visuais, a música e a dança desempenham um papel crucial nas representações religiosas afro-brasileiras. O uso de tambores, cânticos e danças nos rituais são formas de expressão artística que mantêm vivas as tradições espirituais.

As representações religiosas na arte afro-brasileira são mais do que expressões estéticas; são formas de resistência cultural e afirmação identitária. Elas oferecem um espaço para a preservação das tradições afri-

canas e uma plataforma para discutir questões sociais, como racismo e desigualdade.
Além disso, essas representações ajudam a educar e sensibilizar o público sobre a rica herança africana no Brasil, promovendo a valorização e o respeito pelas culturas afro-brasileiras. A arte se torna, assim, um meio poderoso de reconciliação com o passado e de celebração da diversidade cultural do país.

A INFLUÊNCIA DA ARTE AFRO-BRASILEIRA NA CULTURA CONTEMPORÂNEA

Para crianças com dificuldades na comunicação verbal, é importante oferecer formas alternativas de expressão, como o uso de comunicação por imagens, quadros de comunicação ou aplicativos de comunicação assistiva.
Os temas da cultura afro-brasileira na arte moderna e contemporânea, dos movimentos culturais e artísticos influenciados por tradições africanas, e do reconhecimento e valorização da arte afro-brasileira são interligados e refletem a complexa teia de influências e impactos que essas tradições têm exercido ao longo do tempo. Vamos explorar cada um desses temas separadamente:
A cultura afro-brasileira tem desempenhado um papel significativo na formação e evolução da arte moderna e contemporânea no Brasil. Esse impacto é evidente em várias manifestações artísticas, como pintura, escultura, música, dança e literatura.
Influência na Pintura e Escultura: Artistas como Heitor dos Prazeres e Carybé integraram elementos da cultura afro-brasileira em suas obras, utilizando cores vibrantes, formas dinâmicas e temas ligados ao cotidiano e à espiritualidade afro-brasileira. Essa integração ajudou a ampliar o vocabulário visual da arte moderna no Brasil.
Música e Performance: A música brasileira, especialmente o samba, a bossa nova e a MPB, está profundamente enraizada nas tradições africanas. Artistas contemporâneos continuam a explorar essas raízes, incorporando ritmos e instrumentos africanos em suas composições e performances.
Arte Contemporânea: Na arte contemporânea, artistas como Rosana Paulino e Ayrson Heráclito trabalham com temas de identidade, memória e ancestralidade, questionando narrativas históricas e sociais através de suas obras.

MOVIMENTOS CULTURAIS E ARTÍSTICOS INFLUENCIADOS POR TRADIÇÕES AFRICANAS

Os movimentos culturais e artísticos no Brasil têm sido profundamente influenciados pelas tradições africanas, que oferecem uma rica fonte de inspiração e renovação.
Tropicalismo: Esse movimento cultural da década de 1960, liderado por artistas como Caetano Veloso e Gilberto Gil, incorporou elementos da cultura afro- brasileira em uma mistura de estilos musicais e visuais, desafiando normas culturais e sociais.
Negritude e Afrocentrismo: Movimentos que celebram a identidade negra e a herança africana têm ganhado destaque no Brasil, promovendo a criação de obras que refletem a realidade e as aspirações das comunidades afro-brasileiras.
Arte Urbana: O grafite e a arte de rua no Brasil frequentemente abordam temas relacionados à cultura e identidade afro-brasileira, utilizando a cidade como uma tela para expressar questões de resistência e afirmação cultural.

RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA ARTE AFRO-BRASILEIRA NO BRASIL E NO MUNDO

O reconhecimento e a valorização da arte afro-brasileira têm crescido tanto no Brasil quanto internacionalmente, embora ainda haja desafios significativos.
Exposições e Festivais: Instituições culturais no Brasil e no exterior têm promovido exposições e festivais dedicados à arte afro-brasileira, destacando a diversidade e a riqueza dessas tradições.
Educação e Pesquisa: A inclusão de estudos sobre arte e cultura afro- brasileira nos currículos acadêmicos tem aumentado, contribuindo para uma maior conscientização e apreciação dessas contribuições culturais.
Desafios e Oportunidades: Apesar dos avanços, ainda existem desafios relacionados ao reconhecimento pleno e à valorização da arte afro-brasileira. A superação desses obstáculos passa pela promoção de políticas culturais inclusivas e pela ampliação do acesso a espaços e oportunidades para ar-

tistas afro-brasileiros.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A ARTE AFRO-BRASILEIRA

Os desafios enfrentados pelos artistas afro-brasileiros, as iniciativas voltadas à promoção e preservação da cultura afro-brasileira, e as possíveis direções futuras desse campo artístico formam um conjunto de temas profundamente interligados. Esses tópicos revelam não apenas os obstáculos ainda presentes no cenário cultural brasileiro, como também as oportunidades que surgem a partir da mobilização social, da valorização das identidades negras e do fortalecimento de políticas culturais inclusivas. A interdependência entre esses aspectos reflete a complexidade do percurso da arte afro-brasileira, marcada por uma história de resistência, inovação e constante reinvenção.

Os artistas afro-brasileiros, apesar de sua contribuição essencial para a cultura nacional, ainda enfrentam barreiras estruturais significativas, como o racismo institucional, a escassez de financiamento, a falta de representatividade em espaços de visibilidade como museus, galerias e festivais, e a dificuldade de acesso a meios de produção e distribuição. Muitas vezes, suas obras são subestimadas ou enquadradas em estereótipos que limitam a compreensão de sua profundidade estética, simbólica e política. Superar essas barreiras exige ações concretas por parte de instituições públicas, privadas e da sociedade civil, que reconheçam a importância de garantir espaço e protagonismo às vozes negras na arte.

Em resposta a essas dificuldades, diversas iniciativas têm surgido em todo o país com o objetivo de promover, preservar e fortalecer a cultura afro-brasileira. Coletivos artísticos, centros culturais periféricos, editais específicos para artistas negros, plataformas digitais independentes, feiras de arte negra e festivais voltados para expressões afrocentradas são exemplos de estratégias criadas para ampliar a presença da arte afro-brasileira nos mais diversos espaços. Essas ações não apenas combatem a exclusão histórica, como também estimulam a formação de redes de solidariedade e colaboração entre artistas, curadores, pesquisadores e comunidades.

Além das ações emergentes no presente, as perspectivas para o futuro da arte afro-brasileira são promissoras, especialmente diante do crescente interesse acadêmico, social e político em torno das pautas raciais e da valorização da diversidade cultural. Novas gerações de artistas têm explorado linguagens híbridas, experimentado com mídias digitais, dialogado com questões globais como identidade, meio ambiente e justiça social, e conquistado espaços internacionais, ampliando o alcance e a influência da produção afro-brasileira. Essa nova fase aponta para uma arte ainda mais plural, ousada e conectada com as transformações do mundo contemporâneo.

Dessa forma, pensar nos desafios, nas iniciativas em curso e nas direções futuras da arte afro-brasileira significa compreender um processo dinâmico e em constante evolução. É um campo que carrega tanto o peso das desigualdades históricas quanto a potência de um movimento cultural vivo, atuante e transformador. Valorizar essa produção artística é, portanto, essencial não apenas para promover justiça e representatividade, mas também para enriquecer a cultura brasileira com as contribuições únicas das populações afrodescendentes.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ARTISTAS AFRO-BRASILEIROS

Racismo e discriminação são desafios recorrentes enfrentados por muitos artistas afro-brasileiros dentro do universo das artes. Essas manifestações podem aparecer de formas sutis e explícitas, incluindo preconceitos implícitos que permeiam julgamentos estéticos e curadorias, estereótipos limitadores que reduzem suas produções a categorias restritas e preconcebidas, e uma ausência de oportunidades iguais para exposição, reconhecimento e crescimento profissional. Esses obstáculos refletem, muitas vezes, um sistema excludente que privilegia determinadas narrativas e corpos artísticos em detrimento de outros.

Outro problema significativo é a falta de representação proporcional dos artistas afro-brasileiros em espaços culturais de grande visibilidade, como galerias renomadas, mu-

seus, bienais e eventos artísticos nacionais e internacionais. Essa sub-representação contribui para a invisibilidade dessas vozes no cenário artístico mais amplo, dificultando o acesso ao público, à crítica especializada e ao mercado de arte. A ausência dessas figuras nos circuitos tradicionais reforça a perpetuação de um ambiente cultural desigual, onde as contribuições afro-brasileiras são frequentemente marginalizadas ou estereotipadas.

Além disso, o acesso a recursos financeiros e infraestruturais continua sendo um entrave importante para o desenvolvimento da carreira de muitos artistas afro-brasileiros, especialmente os emergentes. Barreiras econômicas ligadas à desigualdade social dificultam o investimento em materiais, produção, divulgação e participação em exposições ou residências artísticas. A falta de políticas públicas específicas, de editais direcionados e de suporte institucional limita a capacidade desses artistas de se estabelecerem e ampliarem seu alcance, restringindo o florescimento pleno de suas trajetórias.

Outro aspecto relevante é a valorização limitada da arte afro-brasileira dentro do mercado e do circuito cultural dominante. Muitas vezes, essa arte é percebida sob uma lente exótica ou folclórica, o que pode reduzir sua complexidade estética, intelectual e simbólica a uma mera expressão tradicional ou popular. Essa visão simplista desconsidera a riqueza, a inovação e a profundidade das obras produzidas por esses artistas, que dialogam com questões contemporâneas, experimentam linguagens diversas e criam narrativas que desafiam as estruturas vigentes.

Portanto, esses fatores — racismo e discriminação, falta de representação, dificuldades no acesso a recursos e valorização limitada — atuam conjuntamente para criar um cenário desafiador para os artistas afro-brasileiros. Enfrentar essas questões demanda esforços coordenados, que envolvam tanto a reformulação das instituições culturais quanto o fortalecimento de iniciativas independentes que promovam a inclusão, o reconhecimento e a valorização plena dessa produção artística vital para a cultura brasileira.

INICIATIVAS PARA PROMOVER E PRESERVAR A CULTURA AFRO-BRASILEIRA COM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO E CAPACITAÇÃO

Iniciativas que buscam educar o público sobre a história e a contribuição da cultura afro-brasileira são fundamentais. Programas de capacitação para artistas afro-brasileiros também ajudam a fortalecer suas habilidades e aumentar sua competitividade no mercado de trabalho.

Festivais e Exposições Culturais: Eventos como festivais de música, dança e arte visual dedicados à cultura afro-brasileira promovem visibilidade e celebram a diversidade cultural.

Exposições focadas em artistas afro-brasileiros também ajudam a destacar suas contribuições.

Políticas Culturais Inclusivas: Governos e organizações culturais estão cada vez mais implementando políticas que incentivam a inclusão e a diversidade nas artes. Isso inclui programas de apoio financeiro e incentivos para instituições que promovem artistas afro-brasileiros.

Coletivos e Redes de Apoio: Coletivos de artistas afro-brasileiros e redes de apoio oferecem plataformas para colaboração, troca de experiências e promoção mútua. Esses grupos podem aumentar a visibilidade e a resiliência dos artistas.

FUTURAS DIREÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A ARTE AFRO-BRASILEIRA

Expansão Digital: A tecnologia digital oferece novas oportunidades para a arte afro-brasileira, permitindo que artistas alcancem públicos globais através de plataformas online. As redes sociais e os mercados de arte digital podem ajudar a superar barreiras tradicionais de entrada.

Intercâmbio Cultural Internacional: Colaborações internacionais e intercâmbios culturais podem expandir as oportunidades para artistas afro-brasileiros, promovendo uma compreensão mais ampla e a valorização de sua arte.

Enfoque em Narrativas e Identidades: Futuras direções na arte afro- brasileira podem focar em narrativas pessoais e coletivas, explorando questões de identidade, história e

diáspora. Isso pode incluir projetos interdisciplinares que integram diferentes formas de expressão artística.

Reconhecimento Acadêmico e Institucional: Um crescente reconhecimento acadêmico e institucional da importância da arte afro-brasileira pode levar a uma maior inclusão nos currículos educacionais e a um aumento do apoio institucional para artistas e projetos relacionados.

Apesar dos desafios persistentes, há um crescente movimento para promover e preservar a cultura afro-brasileira, oferecendo esperança para futuras direções na arte. O fortalecimento de iniciativas de apoio e a expansão de oportunidades digitais e internacionais são passos importantes para garantir que a arte afro-brasileira continue a prosperar e enriquecer o panorama cultural global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pesquisas futuras, é altamente recomendável que se intensifique o foco na documentação, análise e valorização de artistas e movimentos contemporâneos afro-brasileiros, dada a sua relevância crescente no cenário cultural e social do país. Embora já exista uma base sólida de estudos sobre manifestações artísticas afro-brasileiras tradicionais, ainda há um vasto campo a ser explorado no que diz respeito à produção atual, que se reinventa constantemente e dialoga com os desafios e debates contemporâneos. Investigar como esses artistas continuam a transformar a linguagem estética, a identidade cultural e as práticas sociais é essencial para compreender seu impacto na sociedade brasileira contemporânea.

Essas futuras pesquisas podem aprofundar a compreensão sobre a interseção da arte afro-brasileira com temas centrais como gênero, sexualidade, política, religiosidade, meio ambiente e globalização. É importante observar como as identidades múltiplas de artistas afrodescendentes — especialmente mulheres negras, pessoas LGBTQIA+ e indivíduos de comunidades periféricas — influenciam suas produções artísticas e desafiam padrões estéticos dominantes. A arte afro-brasileira contemporânea é, cada vez mais, um espaço de afirmação interseccional, onde diferentes dimensões de opressão e resistência se encontram e se expressam de maneira potente.

Outro aspecto fundamental que merece atenção é o uso crescente das novas mídias e plataformas digitais por parte desses artistas. Ferramentas como redes sociais, vídeos, podcasts, arte digital, NFTs e instalações interativas têm sido amplamente adotadas como formas de difusão cultural, permitindo uma maior visibilidade e alcance para produções que, historicamente, foram marginalizadas ou invisibilizadas. Esse fenômeno não apenas transforma as dinâmicas de produção e circulação da arte, mas também cria novas possibilidades de interação com o público, de construção de narrativas e de articulação política.

Além do contexto nacional, existe um campo fértil para pesquisas que investiguem as redes transnacionais de colaboração artística entre comunidades afrodescendentes em diferentes partes do mundo. Parcerias entre artistas afro-brasileiros e criadores de países africanos, caribenhos, norte-americanos e europeus têm promovido intercâmbios criativos que reforçam uma consciência global negra e um sentimento de pertencimento a uma diáspora cultural transcontinental. Compreender essas trocas e conexões é essencial para situar o movimento artístico afro-brasileiro dentro de um panorama global mais amplo e complexo.

Em suma, a arte afro-brasileira deve ser reconhecida como uma parte vital e indispensável do patrimônio cultural do Brasil. Com sua riqueza simbólica, sua diversidade estética e sua profundidade histórica, ela contribui enormemente para a formação de uma identidade nacional mais plural, inclusiva e representativa. Apoiar, valorizar e investir na arte afro-brasileira não é apenas uma questão de justiça cultural, mas também um passo importante rumo à equidade social e ao fortalecimento de uma democracia verdadeiramente multicultural.

A continuidade e a ampliação das pesquisas nesse campo são fundamentais não apenas para preservar essa herança riquíssima, mas também para inspirar novas gerações de artistas, educadores, pesquisadores e ativistas. Por meio da produção artística afro-

-brasileira, surgem novas possibilidades de imaginar e construir futuros mais justos, criativos e diversos — tanto no Brasil quanto no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, Emanoel. Arte Sacra Afro-Brasileira. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2009.

Carvalho, José Jorge de (Org.). O Negro e a Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

Gonçalves, Ana Maria. Um Defeito de Cor. São Paulo: Record, 2006.

Nascimento, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
Nascimento, Elisa Larkin. Pan-Africanismo e o Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2000.

Oliveira, Lélia. Estética Afro-brasileira: Aspectos e Questões. Salvador: EDUFBA, 2011.

A INVESTIGAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NOS PROJETOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA APARECIDA DE JESUS SOUSA

RESUMO
Este artigo analisa a investigação como estratégia pedagógica nos projetos da Educação Infantil, destacando sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas educativas mais sensíveis, democráticas e participativas. Fundamentada na escuta ativa, na valorização da curiosidade infantil e no respeito aos tempos e linguagens próprios da infância, a abordagem investigativa transcende métodos e conteúdos pré-estabelecidos, constituindo-se como uma postura pedagógica que promove experiências de aprendizagem significativas, contextualizadas e colaborativas. A reflexão articula os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) às concepções contemporâneas de infância, explorando, ao longo de seis eixos temáticos, aspectos essenciais dessa prática: a criança como sujeito investigativo; o professor como mediador de processos de construção do conhecimento; a organização do ambiente como estímulo à exploração e à curiosidade; o planejamento de projetos ancorado nos interesses do grupo; os efeitos da investigação no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças; e a documentação pedagógica como instrumento de escuta, análise e visibilidade dos processos educativos. Ao reconhecer a investigação como fundamento da prática docente na Educação Infantil, o artigo reafirma o papel ativo das crianças na construção de saberes e sentidos, bem como a responsabilidade dos educadores na criação de contextos que favoreçam aprendizagens potentes, éticas e transformadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Investigação pedagógica; Campos de experiências; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT
This article analyzes research as a pedagogical strategy in Early Childhood Education projects, highlighting its relevance for the integral development of children and for the construction of more sensitive, democratic and participatory educational practices. Based on active listening, valuing children's curiosity and respecting the times and languages of childhood, the investigative approach transcends pre-established methods and content, constituting itself as a pedagogical stance that promotes meaningful, contextualized and collaborative learning experiences. The reflection articulates the principles of the National Common Curricular Base (BNCC) with contemporary conceptions of childhood, exploring, along six thematic axes, essential aspects of this practice: the child as an investigative subject; the teacher as a mediator of knowledge construction processes; the organization of the environment as a stimulus to exploration and curiosity; the planning of projects anchored in the interests of the group; the effects of research on the cognitive, social, emotional and motor development of children; and pedagogical documentation as an instrument for listening, analysis and visibility of educational processes. By recognizing research as the foundation of teaching practice in Early Childhood Education, the article reaffirms the active role of children in the construction of knowledge and meanings, as well as the responsibility of educators in creating contexts that favor powerful, ethical and transformative learning.

KEY-WORDS: Pedagogical research; Fields of experience; Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a etapa inicial da educação básica, na qual se estabelece a base para o desenvolvimento integral da criança. Nesse cenário, a adoção de uma abordagem investigativa revela-se não apenas como uma prática pedagógica eficaz, mas também como uma via para garantir os direitos de aprendizagem assegurados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 38). Tal abordagem ultrapassa a ideia de mera técnica ou metodo-

logia, configurando-se como uma postura educativa que valoriza a curiosidade, a escuta ativa e o protagonismo infantil no processo de construção do conhecimento.

Diferenciando-se dos modelos tradicionais que privilegiam a transmissão de conteúdos previamente elaborados, a investigação na Educação Infantil emerge das experiências e questionamentos cotidianos das crianças. Essa perspectiva valoriza as hipóteses e relações que elas estabelecem com o meio, permitindo que o conhecimento seja construído em contextos reais, significativos e respeitando os ritmos, interesses e formas de expressão peculiares à infância (KRAMER, 2011, p. 63).

Nesse sentido, os projetos pedagógicos investigativos despontam como estratégias fundamentais para operacionalizar essa concepção. Por meio deles, temas relevantes para o grupo são aprofundados a partir de um processo colaborativo que envolve crianças, educadores e comunidade. Tal dinâmica redefine o papel do professor, que passa de mero transmissor de saberes a mediador de experiências e organizador de ambientes propícios à aprendizagem.

A adoção da investigação como estratégia pedagógica requer do educador sensibilidade apurada para observar, escutar e interpretar as necessidades e interesses infantis. Além disso, demanda a elaboração de contextos que favoreçam a exploração, o diálogo e a problematização, estimulando múltiplas linguagens, tais como o desenho, a música, o movimento e a oralidade (BARBOSA; HORN, 2008, p. 52).

Considerando esses aspectos, este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a utilização da investigação nos projetos da Educação Infantil, pautada em fundamentos teóricos e práticas pedagógicas contemporâneas. Para tanto, serão examinados cinco eixos centrais: a criança como sujeito investigativo; o professor como mediador das investigações; a organização do ambiente como estímulo à curiosidade; o planejamento e desenvolvimento dos projetos investigativos; e, por fim, os impactos dessa abordagem no desenvolvimento infantil.

A CRIANÇA COMO SUJEITO INVESTIGATIVO

Desde os primeiros momentos da vida, a criança demonstra uma curiosidade natural e incessante em relação ao mundo que a cerca. Esta curiosidade não se limita a uma simples observação passiva, mas traduz-se em ações concretas, como explorar objetos, formular perguntas, testar hipóteses e buscar respostas por meio da experimentação. Tal comportamento é indicativo de uma postura investigativa intrínseca à infância, que deve ser reconhecida e valorizada no ambiente educacional. Conforme aponta Rinaldi (2001, p. 21), as crianças são agentes culturais ativas e produtoras de conhecimento, cujas expressões e intenções devem ser cuidadosamente escutadas e compreendidas pelo educador para que o processo educativo seja genuinamente significativo.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a criança é concebida como

> [...] sujeito ativo, histórico e cultural, que nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (p. 14).

O brincar, como principal forma de expressão e interação da criança com seu contexto, representa o espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas atitudes investigativas. É através das brincadeiras que a criança simula situações, experimenta papéis e relações, e constrói sentidos que ampliam sua compreensão do mundo. Kishimoto (2007, p. 37) ressalta que o brincar é uma atividade que envolve criatividade, reflexão e experimentação, características essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade investigativa. No ato de brincar, a criança não apenas reproduz o que conhece, mas também reinventa e projeta novas possibilidades, configurando-se como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Quando o ambiente educacional promove a escuta ativa e valoriza as perguntas espontâneas das crianças, cria-se um contexto rico para o desenvolvimento do pensamento in-

vestigativo. Nessa perspectiva, a investigação não é vista como uma atividade pontual ou isolada, mas como um modo de estar no mundo que estimula a problematização constante, a busca por respostas e a construção coletiva do conhecimento. Os projetos pedagógicos que se estruturam a partir das questões levantadas pelas crianças ganham relevância, pois respeitam seus interesses e suas formas particulares de compreender a realidade, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora.

Além disso, incentivar a criança a ser investigadora favorece a construção de sua autonomia intelectual e emocional, ao fortalecer sua autoestima e sua capacidade de tomar iniciativa. O reconhecimento da criança como sujeito ativo do processo educativo implica romper com modelos tradicionais que a tratam como mera receptora passiva de informações, para valorizá-la como alguém capaz de interpretar, questionar e transformar o mundo ao seu redor. Oliveira (2002, p. 89) enfatiza que essa concepção é fundamental para uma educação que respeite a singularidade infantil e potencialize suas múltiplas formas de expressão e conhecimento.

Essa postura investigativa desde a Educação Infantil contribui diretamente para a alfabetização científica, entendida não apenas como o domínio de conteúdos científicos, mas como o desenvolvimento de habilidades para formular perguntas relevantes, observar com atenção, levantar hipóteses plausíveis e buscar evidências fundamentadas. Essa alfabetização amplia-se para todas as áreas do conhecimento, promovendo uma postura reflexiva e crítica que será essencial para a trajetória escolar e para a formação cidadã das crianças.

Portanto, reconhecer a criança como sujeito investigativo implica em adotar uma prática pedagógica que valorize sua curiosidade, respeite seus tempos e modos de aprender, e estimule a escuta sensível e a expressão por meio das diversas linguagens presentes na infância. Só assim a Educação Infantil pode cumprir seu papel de garantir uma aprendizagem significativa e formativa, que prepara a criança para os desafios futuros com autonomia e criticidade.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DE INVESTIGAÇÕES

No âmbito da pedagogia investigativa, o papel do professor sofre uma transformação profunda, deixando de ocupar a posição centralizadora do saber para assumir a função de mediador e organizador de experiências que promovam a aprendizagem significativa e contextualizada. Para desempenhar essa função, é imprescindível que o educador adote uma postura reflexiva e investigativa em relação à sua própria prática pedagógica, empenhando-se em observar, escutar e interpretar atentamente as manifestações das crianças, seus interesses e suas hipóteses iniciais, conforme ressaltam Barbosa e Horn (2008, p. 58). Essa postura crítica permite ao professor adaptar continuamente suas intervenções, respeitando os ritmos e as particularidades de cada criança e do grupo.

Assumir o papel de mediador implica acolher de maneira genuína as perguntas formuladas pelas crianças, reconhecendo-as como pontos de partida para a construção do conhecimento. O educador deve organizar essas indagações em percursos pedagógicos intencionais que possibilitem o aprofundamento progressivo dos temas investigados. Esse processo requer um planejamento flexível e sensível, pois as investigações infantis não se desenvolvem segundo roteiros rígidos, mas sim de forma orgânica, acompanhando os interesses e as descobertas emergentes das crianças, o que demanda do professor uma capacidade constante de adaptação e improvisação reflexiva.

> [...] o professor é o iniciador, o mediador, e o provedor da estrutura dentro da qual as crianças podem explorar, brincar e assumir a responsabilidade por sua aprendizagem, isso faz as coisas ficarem muito diferentes. Mais importante, esta abordagem certamente libera os professores para passar mais tempo com as crianças. O professor se torna um organizador efetivo da situação de aprendizagem, na qual ele reconhece, afirma e apoia as oportunidades para a criança aprender à sua própria maneira, em seu nível e a partir de suas experiências passadas (conhecimentos prévios). (MOYLES, 2002, p.

101).

Além disso, o professor exerce a função de provocador de reflexões, estabelecendo pontes entre as experiências concretas das crianças e os saberes socialmente construídos. Por meio da oferta de materiais variados, da proposição de desafios instigantes, do registro das falas e das ações infantis, o educador cria contextos de aprendizagem ricos que incentivam a análise crítica, a comparação de ideias e a argumentação fundamentada. Oliveira (2002, p. 93) enfatiza que essa mediação é essencial para converter a curiosidade espontânea das crianças em um conhecimento mais sistematizado e estruturado, proporcionando-lhes ferramentas para compreender e intervir no mundo.

A mediação pedagógica também está intimamente relacionada à prática da documentação, que torna visível o percurso investigativo e o processo de construção do conhecimento das crianças. Por meio de registros como fotografias, anotações, vídeos e produções artísticas, o professor amplia sua capacidade de escuta e análise, reconhecendo e valorizando os saberes que emergem no cotidiano escolar. Segundo Rinaldi (2001, p. 27), essa documentação não apenas subsidia a reflexão sobre a prática pedagógica, mas também facilita a comunicação e o envolvimento das famílias e da comunidade escolar no processo educativo, promovendo uma rede colaborativa em torno da criança.

O professor que atua como mediador de investigações assume uma postura ética e estética diante da infância, compreendendo que aprender é um ato essencialmente relacional que requer tempo, respeito, atenção e envolvimento genuíno. É por meio de sua escuta cuidadosa e intervenções qualificadas que ele contribui para a formação de crianças críticas, criativas e investigativas, preparadas para enfrentar os desafios da vida com autonomia e sensibilidade.

ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE COMO ESTÍMULO À CURIOSIDADE

A organização dos espaços na Educação Infantil assume um papel fundamental na promoção da investigação, funcionando como um elemento que estimula e potencializa o interesse natural da criança pelo mundo. Um ambiente cuidadosamente planejado, que seja instigante, acessível e acolhedor, convida a criança a explorar, questionar e experimentar, favorecendo a construção do conhecimento. Conforme argumenta Gandini (2012, p. 133), o ambiente deve ser compreendido como o "terceiro educador", ao lado do adulto e das próprias crianças, devido ao seu papel ativo em provocar aprendizagens significativas e sensoriais.

Os elementos que compõem o espaço físico — tais como os materiais disponíveis, a disposição dos móveis, a iluminação, a estética e a organização — transmitem intencionalidades pedagógicas e influenciam diretamente as possibilidades de ação e interação das crianças. Ambientes ricos em estímulos sensoriais e dotados de materiais diversificados, especialmente aqueles não estruturados, ampliam o potencial de manipulação, criação e elaboração de hipóteses, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento investigativo. Paralelamente, uma organização clara e funcional do espaço promove a autonomia infantil e contribui para o desenvolvimento da autorregulação, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos capazes de se apropriar do próprio processo de aprendizagem.

A proposição de "ateliês" ou "estações de investigação" representa uma estratégia concreta para fomentar a curiosidade e a exploração de diferentes linguagens e recursos. Esses espaços especializados devem ser configurados com base nas observações realizadas pelo educador acerca dos interesses e necessidades do grupo, assegurando a diversificação dos materiais — como água, terra, tintas, instrumentos musicais, lupas e espelhos — e a possibilidade de ampliação e reinvenção dos temas investigados. Dessa forma, o ambiente torna-se dinâmico e vivo, refletindo o percurso coletivo das descobertas infantis.

O ambiente investigativo se estende, igualmente, ao espaço externo da escola, que oferece um cenário privilegiado para a pesquisa e o contato direto com a natureza. Jardins, pátios e hortas constituem ambientes ricos para o desenvolvimento sensório-motor, cognitivo e socioemocional das crianças,

proporcionando múltiplas oportunidades para o surgimento de perguntas, hipóteses e descobertas espontâneas. Barbosa e Horn (2008, p. 61) ressaltam que a relação com o ambiente natural é uma fonte fecunda para o pensamento investigativo, incentivando o respeito à diversidade dos seres vivos e ao cuidado com o meio ambiente.

É indispensável que o ambiente seja concebido de modo a favorecer a colaboração entre as crianças. Espaços que incentivam a convivência, o diálogo e a escuta mútua criam condições para a construção coletiva do conhecimento, transformando a investigação em um processo de coautoria. Cada criança, ao compartilhar suas perspectivas, contribui para enriquecer o percurso do grupo, tornando a aprendizagem uma experiência socialmente compartilhada e afetivamente significativa.

Assim, a organização do ambiente como estímulo à curiosidade configura-se como uma estratégia pedagógica imprescindível para o desenvolvimento dos projetos investigativos na Educação Infantil. Trata-se de um espaço vivo, em constante transformação, que reflete e potencializa as aprendizagens, os interesses e os valores do coletivo infantil.

O PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS INVESTIGATIVOS

Na Educação Infantil, os projetos investigativos configuram-se não como uma mera sequência fragmentada de atividades, mas como uma estratégia curricular integrada que possibilita às crianças aprofundarem-se em temas de relevância, de maneira contextualizada e significativa. Para que esse processo ocorra com efetividade, é imprescindível que o planejamento pedagógico seja concebido de forma flexível, colaborativa e centrada nas experiências e interesses infantis, permitindo a reorganização contínua diante das descobertas e necessidades do grupo.

O ponto de partida de um projeto investigativo geralmente emerge das indagações espontâneas das crianças, que se manifestam por meio de conversas, brincadeiras ou observações do cotidiano escolar. Compete ao educador a sensibilidade para identificar esses momentos e convertê-los em percursos de aprendizagem ricos e desafiadores. Conforme Hernández e Ventura (1998, p. 38), o projeto deve manter-se aberto e em construção, respeitando o ritmo próprio do grupo e a natureza dinâmica do conhecimento em formação.

Ao longo do desenvolvimento, torna-se fundamental a organização cuidadosa de tempos e espaços que propiciem a continuidade das investigações, incluindo momentos dedicados à pesquisa, registro documental, construção coletiva de hipóteses e práticas experimentais. A escuta ativa do professor assume papel central, pois é por meio dela que se identificam novas direções, ampliam-se as questões iniciais e promovem-se articulações interdisciplinares, favorecendo a ampliação dos horizontes cognitivos e afetivos das crianças.

O planejamento deve também observar a integração dos campos de experiências previstos na BNCC (BRASIL, 2017, p. 39), garantindo que as investigações contemplem o desenvolvimento integral da criança. Campos como “Corpo, gestos e movimentos”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Traços, sons, cores e formas” são comumente mobilizados nas vivências investigativas, assegurando a multiplicidade de linguagens e modos de expressão que caracterizam a infância.

É essencial destacar que a ênfase do projeto investigativo não reside na produção de um produto final, mas no processo vivido pelas crianças, marcado por perguntas, descobertas, mudanças de perspectiva e interações sociais. A avaliação deve refletir essa valorização do percurso, privilegiando registros que evidenciem o crescimento coletivo e individual ao longo do projeto, contribuindo para uma prática docente ética, sensível e comprometida com a construção de uma escola dialógica, criativa e significativa.

OS EFEITOS DA ABORDAGEM INVESTIGATIVA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A incorporação da investigação como prática pedagógica nos projetos da Educação Infantil promove impactos significativos e abrangentes no desenvolvimento integral das crianças. Esta abordagem ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, estimulan-

do múltiplas dimensões do desenvolvimento humano — cognitiva, social, afetiva, comunicativa e motora — de maneira articulada e contextualizada, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem e construção de sentidos no universo infantil.

No âmbito cognitivo, a investigação desenvolve habilidades fundamentais, como a observação detalhada, a análise crítica, a comparação de fenômenos e a formulação de hipóteses. A criança aprende a organizar suas percepções e a sistematizar informações, construindo conhecimento ativo e reflexivo. Conforme ressalta Oliveira (2002, p. 91), essa dinâmica contribui para a ampliação do raciocínio lógico, da atenção sustentada e da memória, elementos essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

Em relação ao desenvolvimento social e emocional, os projetos investigativos promovem o fortalecimento das relações interpessoais, favorecendo práticas de cooperação, respeito mútuo e empatia. A criança inserida em investigações coletivas vivencia a negociação de ideias, o diálogo construtivo e o manejo de frustrações, experiências que constituem o fundamento para a convivência democrática e para a construção de valores éticos e cidadania ativa.

A dimensão comunicativa é igualmente mobilizada no contexto investigativo, uma vez que as crianças são incentivadas a expressar suas hipóteses, relatar observações e construir narrativas compartilhadas. Essa interação linguística favorece o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita de maneira significativa e contextualizada. Vygotsky (1998, p. 114) enfatiza que a linguagem é um instrumento indissociável do pensamento e da mediação social, papel este que é ampliado nos processos investigativos.

Quanto ao desenvolvimento motor, as práticas investigativas ampliam as possibilidades de exploração corporal e manipulação de objetos, estimulando a coordenação motora fina e grossa, o equilíbrio e a percepção espacial. A interação com materiais diversos e ambientes variados possibilita à criança experimentar diferentes formas de movimento, contribuindo para seu desenvolvimento psicomotor integrado.

A abordagem investigativa contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil. Ao reconhecer e valorizar as ideias, perguntas e descobertas das crianças, cria-se um ambiente que reforça a confiança e o protagonismo delas no processo de aprendizagem. Esse reconhecimento tem efeitos diretos na construção da identidade infantil, no engajamento com os desafios escolares e no estabelecimento de vínculos positivos com o conhecimento e com os outros.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

A documentação pedagógica ocupa um lugar central na abordagem investigativa, pois permite tornar visível o percurso de aprendizagem das crianças, além de subsidiar o planejamento e a reflexão docente. Trata-se de uma prática que vai além do simples registro de atividades, assumindo a função de acompanhar e interpretar os processos vivenciados pelos sujeitos no cotidiano escolar. Ao documentar as experiências, o professor consegue identificar os interesses, os avanços, as hipóteses formuladas e as estratégias utilizadas pelas crianças ao longo dos projetos, valorizando a singularidade de cada trajetória. Rinaldi (2001, p. 28) afirma que documentar é um ato pedagógico e político, pois expressa uma visão de criança como produtora de conhecimento e não como receptora passiva.

A documentação pode assumir diversas formas: fotografias, vídeos, áudios, transcrição de falas, desenhos, mapas conceituais e portfólios colaborativos. Esses registros devem ser organizados de maneira ética e acessível, de modo que possam ser utilizados como instrumento de escuta, análise e devolutiva para os próprios sujeitos envolvidos no processo. Ao revisitar os registros com as crianças, o educador favorece a metacognição, ou seja, a capacidade de refletir sobre o que foi aprendido, como se aprendeu e o que ainda se deseja investigar, ampliando a consciência dos processos de construção do conhecimento.

Além de ser uma ferramenta valiosa para o planejamento pedagógico, a documentação aproxima as famílias da dinâmica escolar, promovendo o diálogo entre os diversos ato-

res que compõem a comunidade educativa. Quando exposta em murais, painéis ou portfólios compartilhados, ela rompe com a invisibilidade do cotidiano escolar e oferece às famílias uma compreensão mais profunda e contextualizada das aprendizagens infantis. Essa transparência fortalece os vínculos de confiança entre escola e família, e valoriza as experiências infantis como formadoras de sentido e identidade.

A análise da documentação também constitui uma prática reflexiva essencial para a formação contínua do professor. Ao revisar os registros, o educador pode reavaliar suas próprias ações, compreender melhor os processos dos alunos e planejar novas estratégias de intervenção. Trata-se de um processo de pesquisa sobre a prática, que alimenta a intencionalidade pedagógica e qualifica o fazer docente. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2012, p. 61), a documentação educativa favorece a construção de um currículo vivo, que se molda a partir dos interesses e experiências reais do grupo.

Portanto, a documentação pedagógica na perspectiva investigativa não é apenas um instrumento de registro, mas um meio de dar visibilidade e sentido ao processo de aprendizagem. Ela contribui para o reconhecimento da criança como protagonista, para a qualificação do trabalho docente e para o fortalecimento da parceria com as famílias. Em um contexto educativo que valoriza a investigação, documentar é também um ato de escutar, interpretar e dialogar com a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da investigação como estratégia pedagógica na Educação Infantil configura-se como um avanço essencial na construção de uma educação mais dialógica, sensível e centrada na criança. Ao romper com práticas tradicionais baseadas na transmissão unidirecional de conteúdos, essa abordagem valoriza o protagonismo infantil e reconhece a infância como um tempo de questionamento, criatividade e construção ativa de saberes. Nesse cenário, aprender torna-se uma experiência significativa e contextualizada, em que o processo importa mais do que o produto, e em que a curiosidade e as hipóteses das crianças são a matéria-prima da ação educativa.

Ao longo deste artigo, foram explorados diversos eixos que sustentam a prática investigativa na Educação Infantil, desde o reconhecimento da criança como sujeito epistêmico até os efeitos dessa abordagem no seu desenvolvimento integral. A centralidade da escuta ativa e da observação sensível por parte do educador revelou-se indispensável para que o planejamento pedagógico se alinhe às necessidades, interesses e modos próprios de aprender das crianças. Essa escuta qualificada permite que o professor se torne mediador e provocador de experiências investigativas, estruturando contextos que favoreçam o diálogo, o brincar, a experimentação e a convivência ética.

Outro aspecto fundamental abordado foi a organização do ambiente como terceiro educador. Espaços instigantes e acessíveis, planejados com intencionalidade, estimulam a curiosidade e o engajamento, funcionando como cenário fértil para as descobertas infantis. Da mesma forma, o planejamento e o desenvolvimento dos projetos investigativos mostraram-se elementos centrais para garantir uma aprendizagem integrada e coerente com os campos de experiências da BNCC. Esses projetos, longe de serem sequências de atividades estanques, constituem-se como percursos abertos, em constante reconstrução, que promovem interações significativas e a construção coletiva do conhecimento.

Por fim, destacou-se a documentação pedagógica como ferramenta investigativa e comunicativa, capaz de tornar visíveis os processos de aprendizagem, sustentar práticas reflexivas e fortalecer o diálogo entre escola, criança e família. Documentar é escutar com profundidade, é atribuir sentido às experiências vividas e reconhecer as múltiplas linguagens da infância. Portanto, a investigação na Educação Infantil não se limita a uma metodologia, mas configura-se como uma filosofia pedagógica, fundamentada no respeito, na escuta e na valorização da infância. Ao adotar essa abordagem, reafirma-se o compromisso com uma escola inclusiva, ética e formadora de sujeitos críticos, criativos e socialmente comprometidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Sampaio. Organização do tempo, dos espaços e dos materiais. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2010.
_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 14 jun. 2025.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Ouvir as crianças: a escuta pedagógica nos contextos de educação e cuidado. Porto Alegre: Penso, 2012.

GANDINI, Lella. O ambiente na abordagem de Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Os cem idiomas da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 127–146.
HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: aridez, beleza e incompletude na formação docente. São Paulo: Ática, 2011.

MOYLES, Janet. R. Só, brincar? O papel do brincar na educação infantil. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

RINALDI, Carlina. A documentação pedagógica e a escuta das crianças. In: HENDRIX, R. (org.). Reggio Emilia e a filosofia da escuta. Porto Alegre: Penso, 2001. p. 19–33.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ARTES NAS SÉRIES INICIAIS

ROSANA EDMÉRCIA AMATTO ABREU

RESUMO
Este artigo discute a importância do ensino de Arte na Educação Infantil e nos Anos, favorece a formação de sujeitos mais críticos, expressivos e capazes de compreender o mundo ao seu redor. Assim, destaca-se a necessidade de valorizar a Arte como parte essencial Iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender seu real propósito dentro do currículo escolar. Diante disso, o problema que norteia esta pesquisa é: qual é o papel efetivo do ensino de Artes no desenvolvimento integral dos alunos nos primeiros anos da educação básica, e como ele tem sido compreendido e aplicado nas práticas pedagógicas? Muitas vezes vista apenas como um momento de recreação, a disciplina de Arte possui objetivos próprios que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das crianças. Por meio da análise de documentos oficiais, observa-se que os diferentes segmentos artísticos como artes visuais, dança, música e teatro promovem o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da criatividade e da consciência social e cultural dos alunos. O estudo aponta que o ensino de Arte, quando bem conduzido da formação escolar, e não como uma atividade secundária.

Palavras-chave: Artes na Educação Infantil; Formação Integral; Ensino Fundamental; Educação Artística; BNCC.

INTRODUÇÃO

As disciplinas artísticas nos primeiros anos do ensino fundamental desempenham um papel importante no desenvolvimento geral das crianças, promovendo a expressão criativa, a sensibilidade estética e a construção de significado por meio de múltiplas linguagens. Nas fases iniciais da educação formal, o ensino da arte foi além da simples reprodução de técnicas ou apreciação de obras para se tornar uma experiência educativa que envolve o corpo, as emoções e a cognição, o que contribui para o desenvolvimento da identidade e da autonomia dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa importância ao desenvolver habilidades e competências específicas para o ensino das artes desde a infância, valorizando a diversidade cultural e incentivando a experimentação com diferentes formas de expressão, como música, teatro, dança e artes visuais.

Entretanto, apesar de sua importância educacional e social, o ensino de artes nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas brasileiras ainda enfrenta diversos desafios, como a escassez de professores especializados, a precariedade de recursos materiais e a tendência à marginalização dessa área do conhecimento em relação a disciplinas básicas como português e matemática. Essa realidade ressalta a necessidade de que tanto as políticas quanto as instituições educacionais valorizem mais as práticas artísticas nos ambientes escolares. Promover uma instrução artística eficaz e significativa desde cedo significa entender que esta área é essencial para o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, sensíveis às diversas expressões culturais da sociedade.

Apesar de seu valor reconhecido, o ensino de Arte nas séries iniciais do Ensino Fundamental ainda é frequentemente subestimado, sendo visto por muitos como uma atividade secundária ou meramente recreativa. Diante disso, o problema que norteia esta pesquisa é: qual é o papel efetivo do ensino de Artes no desenvolvimento integral dos alunos nos primeiros anos da educação básica, e como ele tem sido compreendido e aplicado nas práticas pedagógicas? Parte-se da hipótese de que, quando valorizada e inserida de forma intencional no currículo, a Arte contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural das crianças. O objetivo geral deste trabalho é compreender a real finalidade do ensino de Arte na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, investigando de que maneira os seus diferentes segmentos artísticos podem colaborar para a formação integral dos alunos. Para isso,

foi realizada uma revisão de literatura com base em documentos oficiais, autores da área da educação e estudos acadêmicos recentes que tratam da importância das práticas artísticas na escola.

As disciplinas artísticas nos primeiros anos do ensino fundamental desempenham um papel importante no desenvolvimento geral das crianças, promovendo a expressão criativa, a sensibilidade estética e a construção de significado por meio de múltiplas linguagens. Nas fases iniciais da educação formal, o ensino da arte foi além da simples reprodução de técnicas ou apreciação de obras para se tornar uma experiência educativa que envolve o corpo, as emoções e a cognição, o que contribui para o desenvolvimento da identidade e da autonomia dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa importância ao desenvolver habilidades e competências específicas para o ensino das artes desde a infância, valorizando a diversidade cultural e incentivando a experimentação com diferentes formas de expressão, como música, teatro, dança e artes visuais.

Entretanto, apesar de sua importância educacional e social, o ensino de artes nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas brasileiras ainda enfrenta diversos desafios, como a escassez de professores especializados, a precariedade de recursos materiais e a tendência à marginalização dessa área do conhecimento em relação a disciplinas básicas como português e matemática. Essa realidade ressalta a necessidade de que tanto as políticas quanto as instituições educacionais valorizem mais as práticas artísticas nos ambientes escolares. Promover uma instrução artística eficaz e significativa desde cedo significa entender que esta área é essencial para o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, sensíveis às diversas expressões culturais da sociedade.

O estudo da arte proporciona ao aluno uma ampliação de sua capacidade criativa, contribuindo significativamente para seu desempenho nas mais diversas situações e áreas do conhecimento. É importante destacar que, para grande parte da população, a escola representa o principal — e, muitas vezes, o único — espaço de acesso e vivência artística. Nesse contexto, torna-se essencial analisar de que forma o ensino de Artes é conduzido nas instituições de Educação Infantil, especialmente em um cenário contemporâneo marcado por desafios relacionados à transformação das práticas pedagógicas e à ressignificação do papel da arte no ambiente escolar e na sociedade em geral.

CONTEXTUALIZAÇÃO: A CRIANÇA E A ARTE

Ao tratar do processo educativo, é imprescindível considerar o meio social e cultural em que tanto o professor quanto a criança estão inseridos. Partindo dessa premissa, entende-se que a função da escola é oferecer subsídios que permitam à criança compreender o mundo ao seu redor, desenvolvendo uma postura crítica e participativa. Essa missão torna-se ainda mais relevante na Educação Infantil, uma etapa fundamental e marcante no desenvolvimento humano (BRASIL, 2001).

Historicamente, a concepção de infância passou por diversas transformações, acompanhando os contextos sociais e culturais de cada época. Conforme aponta Philippe Ariès (1981), durante a Idade Média, crianças pequenas e bebês praticamente não possuíam existência social, em razão da elevada taxa de mortalidade infantil. Ainda no século XVII, era comum que muitas crianças morressem sem que os próprios pais tivessem controle exato sobre quantos filhos tiveram ou perderam — um reflexo do descaso em relação à infância. Aquelas que sobreviviam ao período crítico dos primeiros anos de vida eram, muitas vezes, tratadas como “adultos em miniatura” (ARIÈS, 1981, p. 156). Foi apenas com Rousseau, em 1712, que a criança começou a ser percebida de maneira distinta, como um ser com características e necessidades próprias.

Apesar disso, as camadas populares mantinham-se distantes desse novo olhar sobre a infância. A criança continuava sendo vista sob uma ótica utilitária: só passava a ter valor quando estivesse apta a ingressar no mercado de trabalho. Com a Revolução Industrial, mudanças significativas ocorreram na estrutura familiar. A mulher passou a trabalhar fora de casa, e os cuidados infantis

— antes atribuídos quase exclusivamente à mãe — foram transferidos para outras mulheres, agora remuneradas por essa função.
No Brasil, a preocupação com a infância surge apenas no século XIX. Em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, que atendia crianças de até oito anos em situação de pobreza, doença, abandono ou conflito com a lei. Após a Primeira Guerra Mundial, com o aumento da presença feminina nas fábricas, surgiu a necessidade de espaços que acolhessem os filhos dessas mulheres. Foi nesse contexto que surgiram as primeiras creches particulares, embora só viessem a se consolidar após a Segunda Guerra Mundial.
Desde 1947, a legislação brasileira já previa a criação de creches dentro das fábricas, com o intuito de possibilitar que as mães acompanhassem o desenvolvimento de seus filhos. Contudo, foi apenas com a Constituição de 1988 que a Educação Infantil — em creches e pré-escolas — passou a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado.
Sobre essa etapa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) estabelece que a Educação Infantil constitui a primeira etapa da educação básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em articulação com a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).
Diante das novas demandas sociais, é cada vez mais comum que as crianças ingressem na Educação Infantil ainda nos primeiros anos de vida. Tal realidade exige a presença de profissionais qualificados, capazes de atender não apenas às necessidades básicas, mas também de proporcionar um trabalho pedagógico que respeite e valorize a infância, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes. Por muito tempo, essa etapa foi negligenciada, sendo conduzida por profissionais com pouca ou nenhuma formação específica.
De acordo com os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (1998), essa etapa deve ter como principal meta a formação integral da criança. Nessa perspectiva, o ensino de Artes revela-se um componente essencial, funcionando como elo entre as diversas atividades desenvolvidas na Educação Infantil. A prática artística, quando bem orientada, pode colaborar de maneira significativa para a construção de uma infância mais rica em experiências simbólicas, expressivas e culturais.

Diante de todo esse percurso histórico e pedagógico, reforça-se a importância de uma Educação Infantil que reconheça a arte como linguagem fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Valorizar a expressão artística é, portanto, valorizar a infância em sua essência, garantindo espaços de aprendizagem sensível, criativa e verdadeiramente significativa.

ARTE COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

Diferentemente da originalidade da Arte enquanto expressão humana e da sua riqueza como patrimônio cultural da humanidade, o ensino dessa disciplina ainda se apresenta de forma empobrecida em muitas escolas do país. Conforme destaca Barbosa (2008), isso pode estar relacionado à ausência de formação específica por parte de grande número de professores, especialmente nas séries iniciais, à escassez de bibliografia acessível, ao desconhecimento dos conteúdos específicos da área, e à limitada troca de experiências entre educadores. Tais fatores contribuem para que o ensino de Arte se restrinja, muitas vezes, a atividades ligadas a comemorações cívicas, religiosas ou práticas desvinculadas do contexto artístico mais amplo.

Diante dessa realidade, torna-se urgente um novo olhar para a Arte, que a compreenda como uma forma legítima de produção de conhecimento. A Arte está intrinsecamente ligada à vida humana, expressando sentimentos, histórias e culturas. Sua presença é anterior à própria escrita, revelando-se essencial na constituição da identidade cultural dos povos. O ensino de Arte pode e deve dialogar com outras disciplinas, promovendo a interdisciplinaridade, já que a Arte está presente no cotidiano, e seu surgimento é inseparável da existência humana. Compreender a história da Arte, suas manifestações e seus contextos é, por-

tanto, compreender também a história da humanidade.

Dado que a Arte acompanha o ser humano desde os primórdios, é necessário que o ensino da História da Arte esteja articulado a práticas criativas e contextualizadas. Tal abordagem permite que as crianças se situem no universo artístico e possam criar a partir de vivências significativas. Nessa perspectiva, Duarte Júnior (1988) afirma:

Conhecendo a arte de meu tempo e cultura, adquiro os fundamentos que me permitem uma concomitante compreensão do sentido vivido aqui e agora. E mais: conhecendo a arte pretérita da cultura onde vivo. Posso vir a compreender as transformações operadas no seu modo de sentir e entender a vida ao longo da história, até os meus dias." (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 109)

O contato com as diversas formas de Arte, desde a Antiguidade até a contemporaneidade, permite ao indivíduo reconhecer as contribuições históricas e culturais da dança, da música, do teatro e de outras linguagens. A Arte não apenas narra fatos, como guerras, descobertas e revoluções, mas também registra o cotidiano, sendo uma poderosa ferramenta para compreender e interpretar o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Arte para a Educação Básica (2008) reforçam essa visão ao afirmarem que:

O ensino da Arte baseia-se num processo de reflexo sobre a finalidade da educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimento sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico. (BRASIL, 2008, p. 52)

Considerando as exigências do mundo globalizado, é fundamental que as crianças desenvolvam habilidades para lidar com diferentes situações nos diversos contextos sociais em que estão inseridas. A Arte-Educação favorece um pensamento mais reflexivo e sensível, no qual o papel do professor é essencial. Cabe a esse profissional respeitar os modos individuais de aprendizagem, reconhecer os saberes que os alunos trazem de sua vivência cotidiana e articular esses saberes com o conhecimento artístico e cultural mais amplo.

Nesse processo, o professor se torna mediador do fazer artístico, da leitura estética e da reflexão sobre a Arte. Essa atuação deve começar desde a primeira infância, quando as crianças já estão em contato com sons, imagens, gestos e expressões culturais dos adultos com quem convivem. Assim, a criança não deve apenas contemplar a Arte, mas ser autora de criações que dialoguem com seu universo. Como lembra Fleuri (1997), é papel do professor planejar o tempo, organizar o espaço e promover a comunicação entre os alunos e com o conhecimento artístico.

O ensino de Arte, nesse sentido, deixa marcas significativas na vida da criança. Por meio dele, o educando aprende a lidar com situações novas, desenvolve autonomia e habilidades para expressar publicamente suas ideias e produções. A prática educativa em Arte busca alcançar três eixos fundamentais da aprendizagem significativa: fazer, interpretar e refletir sobre a Arte, contextualizando-a como uma produção social e histórica (BRASIL, 2008, p. 70). Essa abordagem permite ao aluno explorar sua imaginação, observar e analisar a realidade, participar de processos criativos, fazer escolhas e desenvolver sua individualidade, tornando-se mais crítico, consciente e autônomo.

Dessa forma, acredita-se que o aluno pode desenvolver competências nas diversas linguagens da Arte — dança, teatro, música e desenho — que devem ser trabalhadas de maneira integrada e sensível. O objetivo é estimular a expressividade, a imaginação, a percepção e a sensibilidade, fundamentais para a construção de uma visão mais rica e crítica de mundo.

Nesse sentido, Ferraz e Fusari (1999) enfatizam:

"[...] se pretendemos contribuir para a formação de cidadãos conhecedores da arte e

para a melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte esteja presente nas aulas de Arte e se mostre significativa na vida das crianças e jovens." (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 15)

Para que o ensino da Arte seja reconhecido como área produtora de conhecimento e promova um processo de ensino-aprendizagem coerente e significativo, é necessário repensar métodos, reorganizar propostas pedagógicas e garantir que a Arte esteja efetivamente inserida nas práticas escolares. Dessa forma, será possível contribuir para uma formação mais completa, sensível e crítica das crianças desde as etapas iniciais da educação.

Diante do exposto, evidencia-se que o ensino da Arte nas séries iniciais deve ser compreendido como parte essencial da formação integral da criança. Não se trata apenas de desenvolver habilidades técnicas, mas de estimular a sensibilidade, a criatividade, o senso crítico e a consciência histórica e cultural. A Arte, quando ensinada com intencionalidade e fundamentação, promove aprendizagens significativas e duradouras, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos mais reflexivos e engajados. Para isso, é imprescindível que o professor seja valorizado, formado e apoiado em sua prática, assumindo um papel ativo na mediação entre a criança e as múltiplas linguagens artísticas. Assim, o ensino de Arte deixa de ser um espaço marginalizado e passa a ser um eixo estruturante da educação básica.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Kuhlmann (1998), a Arte assume formas diversificadas para a criança. As aulas de Arte tornam-se significativas quando adquirem um caráter lúdico, no qual a criança consegue expressar suas emoções, desejos e sentimentos de maneira espontânea. Por meio de atividades como desenhar, pintar e esculpir, ela seleciona e organiza elementos de suas vivências, construindo um novo todo com significado pessoal. Essa prática representa uma forma de comunicação consigo mesma, permitindo identificar e ressignificar aspectos do meio que a rodeia.

Entretanto, é fundamental que os adultos evitem impor padrões estéticos às crianças. O papel do educador é oferecer suporte para que elas desenvolvam sua própria consciência estética. Rossi (1995) compreende essa consciência como "a busca de visão global do sentido da existência", o que envolve a capacidade de fazer escolhas e exercer pensamento crítico, sem se submeter a imposições. A partir dessa perspectiva, a aprendizagem na Arte deve integrar o saber ao agir, o sentir ao pensar, promovendo uma formação integral.

Cada experiência vivida por uma criança exerce influência sobre ela. Assim, suas criações artísticas podem representar não apenas seu intelecto, mas também seu mundo emocional. Como observa Pillotto (2000), essas produções funcionam como um recurso que a própria criança busca de forma natural quando enfrenta momentos de frustração ou desconforto. Por isso, é essencial que o desenho seja uma atividade espontânea, pois contribui para que a criança se torne mais tranquila e desinibida. O trabalho artístico, especialmente na Educação Infantil, deve ser pensado para agradar e envolver a própria criança, e não atender às expectativas do adulto. Nesse estágio da vida, a expressão de sentimentos e preferências acontece sem censura, o que torna esse período ideal para exploração artística.

O movimento corporal, por exemplo, é uma das primeiras formas de expressão utilizadas pela criança. Inicialmente descoordenados, esses movimentos se refletem em rabiscos — as chamadas garatujas — que já configuram suas primeiras experiências criativas. Coutinho (1994) destaca que esses gestos simples demonstram estados emocionais, como alegria, e que não devem ser podados. Ao contrário, devem ser incentivados e acolhidos como parte do desenvolvimento.

Com o passar do tempo, a criança deixa de se satisfazer com a simples relação entre sua imaginação e aquilo que desenha. Segundo Ferraz e Fusari (1992), ela começa a buscar uma representação mais próxima da realidade, o que reflete o amadurecimento de sua personalidade e de sua capacidade criativa. A evolução do fazer artístico acom-

panha esse desenvolvimento cognitivo e emocional.

É papel do educador incentivar essa expressão de maneira ativa e cuidadosa, sem interferir na autonomia de pensamento da criança. Quando bem conduzido, esse processo fortalece a autoconfiança infantil, essencial para que ela enfrente seus desafios com segurança, o que impacta positivamente seu futuro e sua capacidade de se posicionar no mundo (FERRAZ; FUSARI, 1992).

Pensar o ensino da Arte é, portanto, pensar na leitura e na produção da linguagem artística. Rhonda Root (1989, p. 32) define a arte como "a maneira de expressão pessoal, uma perspectiva única expressada em cada criação estética; ela cresce nas ideias artísticas, emoções, pensamentos, sentimentos, medos, sonhos e observações". Com base nisso, entende-se que o potencial criativo está presente em todo indivíduo e que o envolvimento com a Arte pode trazer inúmeros benefícios à criança.

A Arte, nesse contexto, não se limita ao desenvolvimento intelectual, mas abrange dimensões sociais, perceptivas, físicas, emocionais e psicológicas. Ferraz e Fusari (1992, p. 37) destacam que a educação deve envolver "diferentes métodos de ensino para desenvolver de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar, provar), realizando assim uma interação do sujeito".

É necessário, portanto, que a Arte seja tratada como um campo legítimo de conhecimento no currículo escolar. Para isso, é fundamental que os professores reconheçam a importância da Arte para o desenvolvimento integral dos estudantes. O educador deve criar espaços para o diálogo, oferecer oportunidades de aprendizagem significativas e encorajar a expressão espontânea dos alunos. É fundamental que a criança aprenda, desde cedo, que pode errar e tentar novamente — um processo de aprendizado que favorece o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da autoconfiança.

Compreender a Arte como uma linguagem expressiva e essencial no processo de desenvolvimento infantil é garantir à criança oportunidades para crescer de maneira plena e significativa. O papel do educador, nesse contexto, é facilitar o caminho para que os pequenos explorem suas emoções, pensamentos e percepções de forma livre, sem medo de errar. Ao valorizar o fazer artístico na infância, promove-se uma educação mais sensível, respeitosa e transformadora, capaz de formar sujeitos mais críticos, criativos e autônomos.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática pedagógica voltada para o ensino da arte na Educação Infantil deve ser compreendida como um eixo fundamental no processo de formação integral das crianças. De acordo com Melo e Lourenço (2023), os documentos orientadores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) foram concebidos com o intuito de oferecer subsídios teóricometodológicos que auxiliem o trabalho docente cotidiano em creches e pré-escolas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tais diretrizes não apenas norteiam a ação pedagógica, como também valorizam a ampliação da criatividade, da imaginação e do desenvolvimento pleno da criança.

Entretanto, conforme argumentam Martins e Mattos (2021), é imprescindível que o educador tenha vivências estéticas consistentes, pois só assim poderá ultrapassar uma visão estereotipada da arte e criar oportunidades para que os pequenos se expressem com liberdade e autenticidade. Sob essa perspectiva, os autores propõem uma ressignificação das atividades artísticas, outrora tratadas como complementares, mas que hoje assumem centralidade na formação infantil, por favorecerem a construção de sentidos por meio da linguagem corporal, visual e simbólica.

Ainda nessa direção, estudos de Quadros e Santos (2012) revelam que muitas instituições de Educação Infantil já dispõem de recursos materiais e espaços adequados para a realização de práticas artísticas, além de tempo didático destinado a essas atividades. No entanto, apesar dessas condições favoráveis, a efetividade das ações educativas depende fortemente do preparo docen-

te e da intencionalidade pedagógica.
A esse respeito, os mesmos autores destacam que o ensino da arte deve ser tratado como uma área de conhecimento específica e consolidada nos currículos escolares, exigindo, portanto, formação apropriada dos professores. O ensino de artes visuais – como o desenho, a dança, o teatro – requer um trabalho contínuo, ancorado em conteúdos e experiências relacionadas à história da arte, aos materiais e às técnicas que estruturam essa linguagem.
Complementando essa compreensão, os PCNs de Arte (BRASIL, 1998) recomendam que as atividades artísticas propiciem às crianças o manuseio de diferentes materiais, a exploração de texturas, gestos e espaços, bem como a construção de objetos variados. No entanto, é necessário planejar essas propostas com atenção à temporalidade e ao interesse da criança, que se manifesta de forma breve e espontânea, sendo o prazer estético derivado da própria ação exploratória.
Apesar das orientações oficiais, Quadros e Santos (2012) alertam para a distância entre teoria e prática, afirmando que a qualidade das atividades está diretamente relacionada às condições de trabalho do professor. Um ambiente seguro e bem estruturado favorece não só o engajamento das crianças, mas também a confiança do educador nas propostas desenvolvidas.
Contudo, ainda é comum encontrar docentes que veem as práticas artísticas como meras atividades recreativas, desprovidas de intenção educativa. Como observa Oliveira (2008), muitas professoras consideram o ensino da arte como simples passatempo – pintura, colagem, desenho – negligenciando o valor formativo dessas linguagens. Por outro lado, há aquelas que reduzem a infância a uma fase de preparação para o ensino fundamental, centrando-se em atividades de repetição, cópia e memorização, sem considerar o impacto dessas práticas na constituição da subjetividade e da autoestima das crianças.
Diante desse panorama, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas no ensino de arte na Educação Infantil, valorizando a formação docente, a intencionalidade educativa e a arte como campo legítimo de conhecimento e expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo mostrar a importância da arte na educação infantil.
Através de pesquisas bibliográficas percebe-se que alguns autores citados falam das possibilidades que a arte propicia na vida das crianças. Através da arte a criança adquiri novas habilidades fazendo novas descobertas expressando suas frustações e angústias, adquirindo autoconfiança.
Através das Artes Visuais a criança expressa sua visão de mundo e com isso desenvolve-se no âmbito afetivo, motor e cognitivo utilizando as diferentes linguagens artísticas que constituem as artes visuais, tendo a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito ativo e crítico na sociedade. A educação infantil através da arte auxilia no desenvolvimento criativo e estético, à medida que a mesma adquire gosto pela arte se torna um ser mais crítico e reflexivo. Neste sentido, as artes visuais na educação infantil são importantes para as crianças vivenciarem suas experiências e desenvolver o conhecimento em diferentes produções artísticas.
Na medida em que a criança conquista seu lugar na sociedade como parte ativa da construção do seu conhecimento, as artes visuais e suas diferentes linguagens passaram a ser objeto de estudo por muitos teóricos, que compreenderam a necessidade delas serem usadas principalmente na Educação Infantil (crianças de zero a cinco anos), visto que são o principal auxílio no desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.
De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino das artes passou a fazer parte do currículo do ensino, nos diversos níveis da educação básica, de forma a facilitar o desenvolvimento cultural dos alunos. As Artes Visuais além de trabalharem o lado afetivo e de interação social das crianças, elas colaboram para o desenvolvimento da motricidade infantil e de outros conteúdos trabalhados em sala de aula que irão repercutir, futuramente, na vida pessoal, escolar e profissional do indivíduo.
A cada atividade realizada seja no recorte

de papel ou na manipulação de massinha, a criança adquiri o direito de conhecer o mundo tornando-se um sujeito ativo no mundo expressando seus sentimentos sem a fala. As Artes Visuais são recursos utilizados por muitas escolas para a formação plena da criança, trabalhandoos não como passatempo, mas sim como uma forma de aprendizagem lúdica, repleta de objetivos importantes no desenvolvimento da criança, seja na argila ou na tela, a criança se expressa de maneira natural na criação artística, proporcionando um contato direto com seus sentimentos, despertando maior atenção ao seu processo de sentir.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança de família. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Com Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo. 4 ed.: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

COUTINHO, Rejane Galvão. Por que a História dos Fundamentos da Arte-Educação.
In: Ensino de Arte: Reflexões (Org.). ETFPE – ANARTE – Regional, Pernambuco, 1994.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 1988.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M.F.R. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortês, 1992.

FERRAZ, M. H. C. de Toledo. FUSARI, M. F. de Rezende; Metodologia do Ensino da Arte. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1999.

FLEURI, R. M. (1997). Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na Escola. São Paulo: Cortez.

KUHLMANN, M. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Medição, 1998.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. Revista Univille, v. 5, n. 1, abr. 2000.

ROOT, Rhonda. Art is for everyone. The jornal of Adventista Education. General Conference. April – May, 1989, p. 32.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão das imagens da arte. Arte & Educação em Revista, Porto Alegre, v. 1, p. 27-35, 1995.

EXPLORANDO O FOLCLORE NA EDUCAÇÃO - INTEGRAÇÃO DAS ARTES NA ESCOLA PARA ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

ROSANA MARTIN DOS SANTOS

RESUMO:
O folclore é uma fonte rica de expressão cultural que oferece inúmeras oportunidades para enriquecer o currículo escolar através das artes. Ao integrar elementos folclóricos como contos, músicas, danças e artesanatos tradicionais nas atividades educacionais, as escolas não apenas preservam e celebram as tradições culturais, mas também promovem o desenvolvimento criativo, cultural e emocional dos alunos. Através da literatura folclórica, música, dança, artes visuais e artesanato, os estudantes exploram e valorizam a diversidade cultural, desenvolvendo habilidades essenciais como criatividade, colaboração e empatia. Investir no estudo do folclore nas artes escolares é fundamental para cultivar uma compreensão profunda da identidade cultural e promover um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo. Os objetivos para a aplicação do ensino sobre o folclore nas artes escolares são diversos e abrangentes, visando principalmente enriquecer a experiência educacional dos alunos através da conexão com as tradições culturais. A importância do folclore na educação se torna evidente quando consideramos seu papel fundamental na formação cultural dos alunos, especialmente no 8º ano do Ensino Fundamental II. O folclore, que abrange uma rica diversidade de tradições de dança, música, e literatura, proporciona uma base que não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove a integração das artes, fazendo com que os alunos aprendam sobre suas raízes culturais enquanto exploram a criatividade. Através de atividades que envolvem a prática artística, os estudantes desenvolvem habilidades críticas e criativas, permitindo uma reflexão mais profunda sobre sua identidade e a história de seu povo. Além disso, projetos que incentivam o engajamento dos alunos com o folclore resultam em uma valorização da diversidade cultural dentro da escola, criando um ambiente inclusivo onde todos se sentem representados e respeitados. Assim, o folclore não é apenas um tema a ser estudado, mas um elemento vital que favorece um aprendizado mais significativo e contextualizado na vida dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Artes. Educação escolar. Folclore.

INTRODUÇÃO

A integração das artes na educação, especialmente no 8º ano do Ensino Fundamental II, desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos. Incorporar as artes ao currículo não apenas enriquece o aprendizado, mas também promove habilidades essenciais, como criatividade, pensamento crítico e colaboração.

Atividades artísticas podem melhorar a autonomia dos estudantes e fortalecer sua autoexpressão, permitindo que se conectem mais profundamente com o conteúdo acadêmico. Metodologias inovadoras, como projetos interdisciplinares que combinam artes visuais, música e teatro, têm sido amplamente adotadas, resultando em experiências de aprendizado mais envolventes.

Exemplo disso são os projetos em que os alunos podem criar peças teatrais baseadas em obras literárias estudadas em sala de aula, estimulando o interesse pela leitura, ao mesmo tempo que desenvolve suas habilidades de comunicação e trabalho em grupo. Dessa forma, a integração das artes não apenas transforma o ambiente escolar, mas também impacta positivamente na aprendizagem e na criatividade dos estudantes, preparando-os para os desafios futuros, contudo o foco desse artigo trata-se do folclore brasileiro.

O folclore brasileiro, notavelmente rico em histórias, mitos e tradições, desempenha um papel crucial na formação da identidade cultural de nossos alunos. À medida que a sociedade se transforma, a importância do folclore na educação contemporânea se torna cada vez mais evidente. Integrar o folclore nas práticas pedagógicas não apenas enriquece o aprendizado, mas também propicia um ambiente de descoberta e valorização da cultura nacional junto ao desenvolvi-

mento humano.
O folclore, como expressão viva das tradições e valores de um povo, desempenha um papel fundamental no enriquecimento cultural e educacional das novas gerações. Nas escolas, a integração do folclore nas artes oferece uma oportunidade única de conectar os alunos com suas raízes culturais enquanto estimula a criatividade e a expressão artística.
Desde contos e músicas tradicionais até danças e artesanatos ancestrais, o folclore proporciona um vasto repertório para explorar através da literatura, música, dança, artes visuais e artesanato. Este trabalho explora como o folclore aplicado nas artes escolares não apenas preservam e valorizam a diversidade cultural, mas também promovem um ambiente educacional rico em significado e aprendizado para as próximas gerações.

DESENVOLVIMENTO
O folclore brasileiro remonta as eras pré-coloniais com as narrativas e tradições dos povos indígenas. Com a chegada dos colonizadores portugueses no século XVI e a subsequente importação de africanos, ocorreu uma fusão cultural que moldou as práticas folclóricas. As tradições trazidas por essas culturas influenciaram rituais, festas e a oralidade popular, permitindo que as histórias e mitos se reproduzissem e se transformassem ao longo do tempo (Oliveira, 2019).
O folclore desempenha um papel essencial na construção da identidade nacional brasileira. Ele é um reflexo da diversidade étnica e cultural do país, reunindo em sua essência a singularidade de cada região. O reconhecimento e a valorização dessas manifestações folclóricas promovem um sentido de pertencimento e conexão entre os brasileiros, contribuindo para a formação de uma consciência coletiva sobre a riqueza cultural que é o Brasil (Cardoso e Assumpção, 2021).
Dentre as expressões folclóricas que se destacam no Brasil, podemos citar o Frevo e o Maracatu de Pernambuco, o eixo do carnaval que traduz uma explosão de criatividade e alegria, além das festas de Boi Bumbá no Amazonas. Cada uma dessas manifestações carrega uma profunda carga simbólica e traz à tona as histórias e vivências das comunidades que representam, mostrando a variedade de formas que o folclore pode assumir (Porto, 2014).
O folclore é um espelho que reflete as diversas culturas que constituem a sociedade brasileira. Para os alunos do 8º ano, compreendê-lo é essencial para o fortalecimento de sua identidade e o desenvolvimento do senso crítico. Alunos que têm acesso ao conteúdo folclórico tendem a apresentar uma maior capacidade de conexão entre suas raízes culturais e a diversidade que os rodeia, proporcionando uma formação mais completa e respeitosa (Tedy, 2021).
Além disso, o folclore brasileiro é riquíssimo em lendas, mitos e expressões artísticas que vão muito além do imaginário popular. As histórias de criaturas como o Curupira, que protege as florestas, ou a Iara, a misteriosa sereia das águas, são apenas algumas das figuras que encantam e educam as novas gerações sobre a importância da preservação ambiental e do respeito às tradições.
Ao abordar essas narrativas em sala de aula, os alunos são incentivados a refletir sobre questões contemporâneas, como a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas, o respeito à natureza e a valorização da memória coletiva (Cardoso e Assumpção, 2021).
Essas aprendizagens são vitais, especialmente em um mundo globalizado, onde a homogeneização da cultura pode ameaçar as particularidades regionais. Os professores podem promover debates e atividades que estimulem a criatividade dos alunos, como a elaboração de contos que misturem elementos da cultura local com influências de outras regiões do Brasil. Essa prática não só reforça a conexão com suas raízes, mas também abre espaços para dialogar sobre a diversidade sociocultural que caracteriza o país (Oliveira, 2019).
Por meio do folclore, os estudantes têm a chance de se tornarem contadores de histórias, uma habilidade fundamental no desenvolvimento de uma comunicação eficaz e na construção de uma sociedade mais inclusiva. Além disso, projetos interdisciplinares que incluam pesquisa sobre danças folclóricas, músicas e culinária típica podem despertar o interesse dos alunos por sua herança cul-

tural, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico e multifacetado. Diante disso, resta claro que o folclore não é apenas uma disciplina marginal, mas sim uma ferramenta poderosa para a formação integral dos jovens brasileiros (Porto, 2014).

A interdisciplinaridade entre artes e folclore enriquece o ambiente escolar, promovendo uma aprendizagem significativa. Quando os educadores utilizam elementos da música, dança, teatro e artes visuais para ensinar sobre as tradições folclóricas, os alunos não apenas assimilam melhor os conteúdos, como também desenvolvem habilidades artísticas. Este método torna o aprendizado mais dinâmico e engajador, essencial para a faixa etária do 8º ano, onde a curiosidade e a criatividade estão em alta (Tedy, 2021).

Além disso, a introdução de projetos interdisciplinares que envolvam a coleta de histórias de vida e costumes locais pode proporcionar aos alunos uma conexão mais profunda com suas raízes culturais. Ao entrevistar membros da comunidade e recolher relatos orais, os estudantes não só exercitam suas competências comunicativas, mas também se tornam agentes ativos na preservação do folclore local. Tal prática fomenta o respeito pela diversidade cultural e engaja os jovens em um diálogo intergeracional, onde aprendem a valorizar e entender as narrativas de suas famílias e vizinhos (Souza, 2023).

Essas atividades práticas, que incluem apresentações, exposições e até mesmo festivais, permitem que os alunos expressem sua criatividade de maneiras diversas, ao criar peças teatrais que reinterpretam lendas folclóricas, eles não apenas reforçam suas habilidades de trabalho em equipe e liderança, mas também aprofundam sua compreensão dos temas centrais das histórias, como a moralidade, a imaginação e o simbólico. O uso de artes visuais, como pintura e escultura inspiradas nas tradições folclóricas, reforça a conexão emocional com essas histórias, transformando-as em experiências vivas e palpáveis.

Outro aspecto positivo é a oportunidade de colaboração entre disciplinas, onde, por exemplo, as aulas de história podem se integrar à educação artística para explorar a evolução do folclore ao longo do tempo e seu reflexo nas práticas culturais contemporâneas. Essa abordagem integrada não apenas torna o aprendizado mais coeso, mas também ajuda os alunos a perceberem a relevância do folclore na sociedade moderna. Ao sentirem-se parte de algo maior que eles mesmos, os estudantes se tornam mais motivados a participar das atividades escolares e a contribuir para a criação de um ambiente escolar vibrante e diversificado (Cardoso e Assumpção, 2021).

A interdisciplinaridade entre artes e folclore não só enriquece o aprendizado dentro da sala de aula, como também prepara os alunos para serem cidadãos conscientes e ativos, capazes de apreciar e respeitar a rica tapeçaria cultural que os rodeia. Ao investirmos em metodologias que valorizam a interação entre disciplinas, estamos, na verdade, plantando as sementes de uma geração que valoriza a arte e a cultura, reconhecendo-as como essenciais para a formação de sua identidade e seu papel na sociedade (Oliveira, 2019).

Historicamente, o folclore brasileiro é composto por uma rica gama de lendas e mitos, como a lenda do Saci, Iara e a história do Curupira, entre outros. Abordar esses temas de forma interativa e contextualizada reforça a aprendizagem. Propostas de pesquisa e projetos de faixa que dão aos alunos a oportunidade de explorar regionalismos e tradições locais podem gerar um maior envolvimento e apreciação do folclore na sala de aula (Souza, 2023).

Além disso, a inclusão de histórias em quadrinhos, dramatizações e contações de histórias pode tornar o aprendizado ainda mais dinâmico. Ao permitir que os alunos recriem cenários e personagens do folclore, promovemos não apenas a criatividade, mas também a reflexão crítica sobre as mensagens e valores que essas narrativas trazem. Trabalhar em grupos para desenvolver projetos que explorem as origens dessas lendas e suas variações pelas diferentes regiões do Brasil pode estimular o diálogo intercultural e o respeito pela diversidade (Porto, 2014).

Um aspecto importante da pesquisa sobre folclore é o resgate das tradições orais, que muitas vezes são tão ricas e profundas. Isso pode ser feito através da coleta de de-

poimentos de membros mais velhos da comunidade, que podem compartilhar suas experiências e versões das lendas. Essas interações intergeracionais podem transformar o ambiente escolar em um espaço vivo de trocas culturais, onde os alunos aprendem a reconhecer e valorizar a história e a identidade de seu povo (Souza, 2023).

Ademais, o uso de tecnologias digitais pode ser um poderoso aliado no ensino do folclore brasileiro. Plataformas online e mídias sociais permitem que os alunos compartilhem suas criações e descobertas com um público mais amplo, ampliando o impacto do que aprenderam. Projetos de vídeos, curtas-metragens ou podcasts sobre folclore podem não apenas trazer visibilidade a essas histórias, mas também incentivar novos olhares e interpretações sobre temas que compõem a riqueza cultural do Brasil (Oliveira, 2019).

É fundamental enfatizar que o folclore não é um assunto do passado, mas continua a evoluir, sendo reinterpretado constantemente pelas novas gerações. Ao fomentar um espaço educacional que valorize a conexão entre o folclore e a contemporaneidade, asseguramos que esse patrimônio cultural permaneça não apenas vivo, mas relevante nas vidas dos estudantes (Tedy, 2021).

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a educação estética, são eficazes para a integração das artes no ensino do folclore. Ao criar projetos que envolvam expressões artísticas como danças folclóricas, dramatizações e produção de arte, os alunos se tornam protagonistas do aprendizado, desenvolvendo não apenas habilidades sociais, mas também a capacidade crítica e criativa (Cardoso e Assumpção, 2021).

Uma das atividades pode ser a criação de um "Festival Folclórico" na escola, onde os alunos apresentam danças, contos e expressões artísticas inspiradas em diversas tradições folclóricas. Outra atividade prática envolve a elaboração de um mural temático, no qual os alunos podem ilustrar personagens e histórias do folclore brasileiro, refletindo sua compreensão do tema. Essas experiências práticas são motivadoras e estimulam a colaboração entre os alunos (Porto, 2014).

Para avaliar o impacto das atividades artísticas na aprendizagem do folclore, é fundamental criar instrumentos de avaliação que considerem tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais. A autoavaliação e a avaliação entre pares podem oferecer insights valiosos sobre o envolvimento dos alunos e a assimilação dos conteúdos. Além disso, observações qualitativas durante as atividades permitem aos educadores adequar suas abordagens e potencializar o aprendizado (Oliveira, 2019).

A integração do folclore e das artes no ensino do 8º ano do Ensino Fundamental II não é apenas uma prática educativa, mas uma necessidade para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes da riqueza cultural brasileira. O desafio está em fazer dessa integração uma realidade em nossas salas de aula, garantindo que nossos alunos reconheçam e valorizem suas raízes, ao mesmo tempo em que se tornam parte da diversidade que compõe nosso país (Cardoso e Assumpção, 2021).

O folclore brasileiro tenha uma profunda resiliência, enfrenta desafios significativos na contemporaneidade. A globalização, as mudanças sociais e os avanços tecnológicos colocam em risco a transmissão das tradições e histórias. É fundamental que esforços sejam feitos para preservar e revitalizar as manifestações folclóricas, através da educação, do incentivo a grupos culturais e da valorização das práticas locais. A preservação do folclore não é apenas uma questão de cultura, mas uma forma de garantir que as novas gerações mantenham viva a herança que moldou o Brasil (Tedy, 2021).

Quando falamos em integração das artes na sala de aula, estamos falando de um processo que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Trata-se de incentivar os alunos a construir seu próprio conhecimento, a experimentar formas plurais de expressão e a desenvolver a sensibilidade diante das manifestações artísticas (Garcia, 2001).

Ao relacionar o folclore e a arte contemporânea, abre-se um espaço para a criatividade, permitindo que os estudantes explorem novas linguagens, como a pintura, o teatro, a música, a dança e até o audiovisual, como meios para contar histórias ancestrais com uma perspectiva atual (Souza, 2023).

Uma abordagem que tem se mostrado bastante eficaz é a interdisplinaridade, no contexto do folclore, essa prática se torna um instrumento poderoso de aprendizagem. Imagine um projeto em que os alunos pesquisam lendas brasileiras, como a do Saci-Pererê, da Mula Sem Cabeça ou do Curupira, e depois se engajam na criação de uma apresentação artística que misture elementos de teatro, dança e artes visuais. Essa atividade não só fortalece a compreensão dos conteúdos relacionados à cultura popular, mas também desenvolve habilidades como o trabalho em equipe, a empatia e o pensamento crítico (Oliveira, 2019).

Além disso, a integração com as artes contemporâneas permite que os alunos vejam as tradições folclóricas sob uma nova luz. Por exemplo, ao utilizar técnicas modernas de pintura ou instalações multimídia para reinterpretar mitos e lendas, os estudantes podem expressar suas visões pessoais sobre temas tradicionais. Esse tipo de atividade favorece a atualização dos conteúdos culturais e incentiva a liberdade para inovar e criar. Em um mundo em constante transformação, entender as raízes históricas é tão importante quanto saber dialogar com as tendências modernas (Cardoso e Assumpção, 2021).

É fundamental, também, que essa integração aconteça de maneira inclusiva e participativa. As escolas podem organizar apresentações, exposições e festivais do folclore onde os alunos tenham a oportunidade de compartilhar suas produções artísticas com a comunidade escolar. Tais eventos criam um ambiente de valorização da cultura local e estimulam a troca de saberes entre professores, alunos e familiares. Essa dinâmica de participação contribui para a construção de uma identidade cultural mais forte e integrada, estimulando o sentimento de pertencimento e orgulho pelas nossas origens.

Para entender melhor essa integração, é interessante refletir sobre a conexão entre o passado e o presente. O folclore, com suas narrativas mágicas e encantadas, encontra na arte contemporânea um meio para se reinventar e se manter relevante para as novas gerações.

Por meio de oficinas de criação, os alunos podem experimentar diversos materiais e técnicas, como a colagem, a reciclagem de objetos e a manipulação digital, para construir obras que dialoguem com os personagens e histórias do folclore. Assim, o desafio é transformar o antigo em novo, dando voz a uma tradição que não se perde, mas que se renova a cada expressão artística (Souza, 2023).

Outro aspecto relevante é o papel das tecnologias digitais na difusão desses conhecimentos. Hoje em dia, plataformas digitais possibilitam o acesso a uma grande diversidade de fontes e referências culturais. Os alunos podem explorar vídeos, áudios e galerias virtuais que retratam manifestações folclóricas de diferentes regiões do Brasil. Essa exploração digital, quando combinada com oficinas de produção artística, cria um ambiente propício para a pesquisa e a experimentação (Porto, 2014).

Dessa forma, a escola passa a ser um local de encontro entre o tradicional e o moderno, onde as culturas antigas são reinterpretadas por meio de novas linguagens. Ao fomentar essa integração das artes com o folclore, os educadores têm a oportunidade de trabalhar também conteúdos transversais essenciais, como cidadania, diversidade e meio ambiente (Oliveira, 2019).

O folclore brasileiro está repleto de histórias que trazem ensinamentos sobre a convivência com a natureza, a importância da proteção dos animais e a necessidade de preservar o meio ambiente. Por meio de atividades artísticas, os alunos podem refletir sobre essas questões e desenvolver uma consciência ambiental crítica e responsável. Incorporar esses temas ao cotidiano escolar torna o aprendizado mais significativo e contextualizado com os desafios do mundo atual (Cardoso e Assumpção, 2021).

O envolvimento dos alunos em projetos que mesclam o folclore com as artes permite que eles se tornem protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Em vez de receberem informações de forma passiva, eles passam a ser agentes ativos na construção do saber, descobrindo por si mesmos a riqueza da cultura brasileira. Essa postura colaborativa fortalece o senso de comunidade e promove o desenvolvimento de competências importantes para a vida no século

XXI, como a criatividade, a comunicação e o trabalho em equipe.

Além das atividades práticas, é essencial que os professores também se preparem para mediar essa interação entre o folclore e as artes contemporâneas. Formação continuada, oficinas e trocas de experiências entre educadores são fundamentais para que se crie um ambiente de constante renovação e inovação pedagógica. Quando os educadores se envolvem ativamente em projetos artísticos que valorizam a cultura popular, eles inspiram seus alunos a fazerem o mesmo, criando uma cadeia de conhecimento que se autoalimenta e se fortalece com o tempo (Oliveira, 2019).

O desafio de integrar o folclore na educação por meio das artes não está apenas na transmissão de conteúdo, mas na criação de um espaço de diálogo entre o passado e o presente. Ao reverenciar as histórias e tradições do nosso país e reinterpretá-las por meio de criações artísticas contemporâneas, os alunos aprendem a olhar para a sua cultura com olhos novos e críticos, compreendendo que as raízes da nossa identidade estão vivas e em constante transformação (Souza, 2023).

Explorar o folclore na educação e integrar as artes na escola para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II é uma estratégia que vai além da simples instrução acadêmica. Esse processo enriquece o aprendizado ao promover uma apreciação crítica e profunda da cultura brasileira. Ao trabalhar com a rica tradição folclórica e suas intersecções com as artes contemporâneas, estimulamos a criatividade dos alunos, incentivamos o respeito pelas origens culturais e abrimos portas para que cada um encontre sua maneira única de expressar e preservar a herança de nosso país (Porto, 2014).

Portanto, a escola se transforma em um espaço de experimentação e inovação, onde as histórias do passado ganham novas formas, e os estudantes aprendem a valorizar suas origens e a olhar para o futuro com a consciência de que cultura e arte são ferramentas poderosas para a transformação social. Que essa integração inspire não só o desenvolvimento artístico e intelectual, mas também um compromisso com a biodiversidade cultural que torna o Brasil um lugar singular e repleto de encantos (Oliveira, 2019).

CONCLUSÃO

O folclore brasileiro sem dúvidas é um vasto e rico mosaico de tradições, lendas e saberes que permeiam o cotidiano das diversas regiões do país. Este patrimônio, que se formou ao longo de séculos, é fruto da miscigenação cultural entre indígenas, africanos e europeus, resultando em manifestações únicas que refletem a identidade nacional.

A cultura do folclore brasileiro é um pilar fundamental da identidade nacional, rica em diversidade e expressões. A história do folclore, suas manifestações e a influência nas artes revelam a importância de se valorizar este patrimônio cultural. À medida que o Brasil enfrenta os desafios da modernidade, é vital que continuemos a preservar e celebrar nossas tradições folclóricas, garantindo que as futuras gerações tenham a oportunidade de aprender e se inspirar nas histórias que nos tornaram quem somos.

A importância do folclore na educação se torna evidente quando consideramos seu papel fundamental na formação cultural dos alunos, especialmente no 8º ano do Ensino Fundamental II. O folclore, que abrange uma rica diversidade de tradições de dança, música, e literatura, proporciona uma base que não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove a integração das artes, fazendo com que os alunos aprendam sobre suas raízes culturais enquanto exploram a criatividade.

Através de atividades que envolvem a prática artística, os estudantes desenvolvem habilidades críticas e criativas, permitindo uma reflexão mais profunda sobre sua identidade e a história de seu povo. Além disso, projetos que incentivam o engajamento dos alunos com o folclore resultam em uma valorização da diversidade cultural dentro da escola, criando um ambiente inclusivo onde todos se sentem representados e respeitados. Assim, o folclore não é apenas um tema a ser estudado, mas um elemento vital que favorece um aprendizado mais significativo e contextualizado na vida dos alunos.

As metodologias que incorporam o folclore nas aulas incluem, por exemplo, a realização

de festivais culturais onde os alunos podem apresentar danças típicas, recitar poesias tradicionais e fazer exposições sobre lendas regionais. Esses eventos não apenas celebram o folclore, mas também incentivam o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

Além disso, a pesquisa sobre o folclore local pode ser uma ótima oportunidade para os alunos interagirem com a comunidade, entrevistando antigos moradores e coletando histórias que poderiam se perder com o tempo. Essa interação não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre suas práticas culturais, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade ao valorizarem as narrativas de seus membros.

Outra abordagem interessante é a utilização do folclore como uma ferramenta para discutir questões contemporâneas, como a preservação ambiental e a importância da diversidade. As lendas e histórias populares frequentemente contêm ensinamentos sobre a convivência harmônica com a natureza, e os educadores podem aproveitar essas narrativas para suscitar diálogos sobre a sustentabilidade. Ao relacionar os elementos do folclore com as realidades do mundo atual, os alunos podem perceber que essas tradições ainda têm relevância e podem servir como guias em suas próprias vidas.

Finalmente, o folclore também pode atuar como um meio de inclusão no processo educativo, permitindo que alunos de diferentes origens compartilhem suas próprias culturas e tradições. Assim, a escola se transforma em um espaço plural, onde a troca de saberes é valorizada, não só enriquecendo a experiência de aprendizado, mas também promove o respeito e a empatia entre os alunos, que têm a oportunidade de compreender diferentes perspectivas e vivências.

Portanto, ao integrar o folclore ao currículo escolar, não estamos apenas preservando um legado cultural, mas também moldando cidadãos mais conscientes e respeitosos, prontos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais plural.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Sylvia Gemignani Garcia. Folclore e sociologia em Florestan Fernandes. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/gdbzmSbjmKHKVv5rBtYBfxF/>. Acesso em: 25 abr. 2025

OLIVEIRA, Misley Karla Pereira da Silva. A contribuição do folclore nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental em Araguaína - TO. 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4100/1/MISLEY%20KARLA%20PEREIRA%20DA%20SILVA%20OLIVEIRA%20-%20TCC%20-%20LETRAS.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025

PORTO, Patrícia de Cassia Pereira. Educação, literatura e cultura da infância: compreendendo o folclore infantil em Florestan Fernandes. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZCcDNtQMXML4Q3kF8H7kwTy/>. Acesso em: 27 abr. 2025

SOUZA, Fernanda Elisa Silvestre. Educação e cultura: o folclore como possibilidades pedagógicas. 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6209/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20CULTURA%20POPULAR%20O%20FOLCLORE.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025

CARDOSO, Berta Leni Costa. ASSUMPÇÃO, Luis Otávio Teles. O papel do folclore na motivação para atividades físicas de idosas. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/3N3vnx98KQr9bbtQHHKxBWc/>. Acesso em: 19 abr. 2025

TEDY, Aléxia Rosane Sotelo. Site educacional sobre o folclore brasileiro. 2021. Disponível em: <https://arandu.iffarroupilha.edu.br/bitstream/itemid/211/1/Alexia_Site%20educacional%20sobre%20o%20folclore%20brasileiro.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025

ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL NO ASSESSORAMENTO DO PROFESSOR

ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

RESUMO

Este artigo tem como objetivo conhecer a atuação do psicopedagogo institucional no assessoramento do professor. Contribui também com caminhos ligados a atuação clínica e a reflexão do profissional da educação junto a comunidade e a gestão. Leva em consideração a aprendizagem do aluno e o bem-estar do professor no exercício em sala de aula. O papel do psicopedagogo é auxiliar nas dificuldades de aprendizagem e nos aspectos ligados as relações interpessoais dentro da instituição. O assessoramento ao professor e desenvolvimento de métodos é fundamental para criar um professor reflexivo e que execute sua função centrada na escola, construindo um sujeito que realmente exerça a profissão docente. A intervenção do psicopedagogo é essencial na formação do professor, abrindo caminhos que o ajude a enxergar meios que possam contribuir com sua prática diária em sala de aula. Para isso cursos, oficinas, dinâmicas em grupo auxiliam nessa busca de aprimoramento de suas capacidades.

Palavras – chaves: Psicopedagogia institucional. Assessoramento ao professor.
Professor reflexivo.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia hoje tem um papel fundamental nas instituições escolares, ganhando cada vez mais espaço no auxílio ao professor.

As dificuldades que surgem no caminho do profissional nem sempre são atribuídas a fatores externos de sala de aula. Muitas vezes são direcionadas direto ao professor que recebe a responsabilidade de todos os problemas existentes na aprendizagem do aluno.

Este artigo relata situações que levam o professor ao desânimo e descontentamento que engessam suas práticas. Os aspectos externos influenciam diretamente o desenvolvimento do professor em sua rotina educacional. É por esse motivo que o trabalho do psicopedagogo é essencial na formação docente. O psicopedagogo oferece meios e caminhos no desenvolvimento de práticas mais favoráveis para os alunos.

A assessoria leva o profissional à reflexão e a um trabalho direto nas causas externas, que contribuem para diminuição do fracasso escolar.

O psicopedagogo remete o professor à realidade, trazendo novas perspectivas e desenvolvendo um olhar específico nas resoluções dos problemas.

Para que isso ocorra, o psicopedagogo assessora a instituição procurando objetivar os aspectos relevantes auxiliando os funcionários e as relações interpessoais, ajudando o professor em suas práticas e inserindo a família, envolvendo-a no auxílio dos alunos para a diminuição do fracasso escolar. A avaliação do currículo da instituição é o começo para uma investigação para detectar a fonte das dificuldades existentes. A partir da observação das situações problemas da escola, é possível encontrar a resoluções dos mesmos. A mudança de métodos e atitudes fica mais fácil chegar no objetivo final que é ter uma instituição sólida e adequada no tratamento de suas práticas pedagógicas e pessoais.

Para consolidar este artigo inicialmente apresenta pesquisa bibliográfica com teóricos fundamentados em discussão da área psicopedagogia institucional, clínica, prática reflexiva e assessoramento para a formação de professores. Enfim exemplificar a atuação do psicopedagogo e assessoramento ao professor.

Psicopedagogia Clínica

A psicopedagogia clínica é o estudo da aprendizagem humana, do porquê da não aprendizagem. A questão é bem ampla sendo analisada por vários aspectos, como o da sociedade, o da escola, e o do aluno.

A procura dessa causa tem uma trajetória investigativa, permitindo visualizar qual a melhor forma de conduzir o trabalho.

O processo de investigação inicia-se na en-

trevista com o cliente e depois alonga-se com a família e escola. Compreendendo o problema, o Essas considerações em relação ao objeto de estudo da psicopedagogia sugerem que há um certo consenso quanto ao fato de que ela deve ocupar-se em estudar a aprendizagem humana, porém é uma ilusão pensar que tal consenso nos conduza, a todos, a um único caminho. O tema da aprendizagem apresenta tamanha complexidade que tem a dimensão da própria natureza humana caberia um outro ensaio para tratá-la. É importante, no entanto, ressaltar que a concepção de aprendizagem é resultado de uma visão de homem, e é em razão desta que acontece a práxis psicopedagógica. (BOSSA, 1994, p. 09)

O psicopedagogo pode solicitar ajuda de uma equipe multidisciplinar (Neurologista, Fonoaudiólogos, Psiquiatras e Psicólogos) que o auxiliará complementando seu diagnóstico. Deve-se sempre considerar os aspectos ligados ao fracasso escolar como, os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. É por esse motivo que a ajuda de uma equipe multidisciplinar é importante para que se faça um diagnóstico adequado e consequentemente uma intervenção eficaz.

O psicopedagogo deve enfatizar o caráter interdisciplinar de sua atuação. A postura clínica é de observação e escuta. É observando e escutando que o profissional perceberá gestos olhares e reações que o ajudarão a decifrar as causas do fracasso escolar, facilitando na intervenção do profissional. Os testes aplicados na clínica ajudam nessa observação. O psicopedagogo deve ter um olhar atento para perceber o comportamento e os sentimentos do sujeito no momento do teste.

As entrevistas têm um cunho de investigação, verificando como o sujeito aprende, se aprende e como aprende. Assim a compreensão do fracasso escolar fica mais visível. O trabalho clínico também pode ser preventivo, pois o tratamento de alguns transtornos de aprendizagem pode evitar o aparecimento de outros. Quanto ao trabalho preventivo, o psicopedagogo atua nos processos educativos para diminuir a frequência de problemas de aprendizagem. Procura melhorar ou até modificar a metodologia e a didática da instituição além de orientar o professor intervindo diretamente em sala de aula.

Segundo Bossa (1994), os fatores desencadeadores das dificuldades de aprendizagem do aprendente são os aspectos internos, familiares e de personalidades. A autora afirma que a maior causa dos encaminhamentos ao consultório é a escola a metodologia e a didática aplicada erroneamente ou sem levar em consideração a individualidade e particularidade de cada sujeito.

Essa inter-relação de sujeitos, em que um procura conhecer o outro aquilo que o impede de aprender, implica uma temática muito complexa. Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas da vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produza conhecimento e aprende. (BOSSA, 1994, p. 14)

Psicopedagogia Institucional

O psicopedagogo institucional tem como objetivo ou área de trabalho atender pessoas com dificuldades de aprendizagem, tendo como base e auxílio um trabalho multidisciplinar, que abrange a interdisciplinaridade como contribuição teórica e prática. Atende adultos, crianças e adolescentes, lidando com a educação e a saúde, promovendo meios de ajudar na organização de métodos e aspectos que desenvolvam a integração de várias forças dentre e fora da instituição de ensino e contribuindo na diminuição do fracasso escolar.

A psicopedagoga auxilia a pedagogia na prevenção e intervenção de problemas de aprendizagem. A mediação do psicopedagogo é importante para conhecer melhor a história do sujeito e o que lhe causou tal dificuldade, investigando o mundo onde vive (família, escola e convívio social), detectando as dificuldades e reunindo informações para uma boa intervenção.

A atuação do psicopedagogo é preventiva dentro da instituição, podendo haver caso necessário o encaminhamento pra o tratamento clínico de forma individual. O psicopedagogo age orientando e ampliando as

práticas educacionais para um bom desenvolvimento dentro do ambiente escolar.

Podemos dizer que é por meio da escola que a humanidade começou a desenvolver uma teoria da educação. Ou seja, uma "Pedagogia", à qual o ato de educar deve estar sujeito. É possível afirmar, assim, que, com a chegada da Pedagogia e da chamada "educação formal", vieram as regras, a organização do conhecimento, as divisões do saber e os métodos tradicionais de ensino; entretanto, é discutível também que, por meio da mesma, a educação passou a ser, como nunca antes na história da humanidade, objeto de estudo e reflexão. (PORTO, 2011, p. 20)

Nos últimos tempos é visível o aumento do fracasso escolar devido aos problemas de ordem emocional, afetiva e social.
A escola recebe os alunos que já vem com problemas de diferentes ordens e tem que administrá-los para desenvolver a aprendizagem, tentando separar o ambiente familiar e social da escola. A instituição educacional foi criada com objetivo de transmitir conteúdo. Observando a escola de hoje, percebemos que ela está longe de produzir um espaço para o saber e ao mesmo tempo de troca de relações, em que um aprende com o outro.
A liberdade de ideias e pensamentos é fundamental para o desenvolvimento em sala de aula, pois possibilita a construção cognitiva, social e emocional.
É nessa perspectiva que o psicopedagogo deve atuar nas relações interpessoais, pois as diferentes culturas e pensamentos juntos geram conflitos, já que cada um tem suas reclamações: os alunos referentes ao ensino; o professor descontente com o salário e outros fatores; e os demais funcionários com reclamações de ordem financeiras e das relações interpessoais.

Esses conflitos geram desconforto e descontentamento, que se refletem diretamente na aprendizagem.
Lidar com tantos conflitos faz parte do campo de atuação do psicopedagogo institucional, que pode observar e oferecer alternativas na formação pessoal e profissional de todos os funcionários da escola, orientando na melhor maneira de agir e lidar com as relações interpessoais, e, reforçando habilidades e qualidades.
Assessoramento Psicopedagógico na Instituição
Para o desenvolvimento de um bom trabalho, o psicopedagogo parte da observação, para entender como as pessoas convivem e como se comportam em sociedade.
O olhar psicopedagógico deve se basear na observação cientifica, com o propósito de coletar dados confiáveis para o desenrolar do trabalho.
Usando métodos adequados, o psicopedagogo detecta problemas sem desperdício de tempo, pois evita informações de pouca importância no seu estudo.
A observação pode ocasionar uma mudança comportamental no ambiente, que atrapalha a real condição de trabalho, já que o comportamento dos professores e alunos pode ser alterado nesta situação.
Essa mudança que o professor e o aluno apresentam compromete a intervenção do psicopedagogo. Dessa maneira, o mais correto e eficaz é acostumar o professor e o aluno com a presença regular do psicopedagogo, tornando sua permanência mais natural e afetiva.
A avaliação psicopedagógica institucional se é um processo que inclui entrevista com os aprendentes e informantes, observação, análise documental.

Alguns aspectos a serem analisados:
- interesse no significado do humano e na interação com pessoas em situações e contextos particulares;
- interação ao aqui e agora das situações da vida diária;
- forma de teoria com ênfase na interpretação e compreensão da existência humana; • lógica e processo de pesquisa aberto, flexível, oportunístico e que requer constante redefinição do que é problemático, com base em fatos coletados em situações da existência humana;
- analisar para possível intervenção;
- desempenho do papel (ou papéis) de um participante que envolve o estabelecimento de relações com as pessoas da área;
- uso da observação direta juntamente

com outros métodos de obtenção de informações. (PORTO, 2011, p.122)

Outros aspectos importantes:

- Planejar várias estratégias
- Identificação da Unidade Escolar da escola
- Caracterização socioeconômica e cultural da comunidade escolar
- Estrutura e Organização da Escola
- Quanto aos turnos e horários da escola
- Quanto aos recursos fiscos

Quanto ao sistema de avaliação (PORTO, 2011, p. 124 - 125) Critérios para elaboração do Projeto Pedagógico:

- Diagnóstico
- Objetivos e metas
- Programação
- Estratégias para aproximar o real do Ideal
- Procedimentos
- Progressão parcial
- Aceleração da aprendizagem

(PORTO, 2011, p. 126 - 127)

Assessoramento Psicopedagógico

O assessoramento Psicopedagógico tem a função de detectar as dificuldades e obstáculos apresentados na instituição escolar. O psicopedagogo faz a intervenção direta na formação do professor junto com adequações na instituição, possibilitando meios para a construção do processo ensino aprendizagem.

Para um bom andamento no processo de ensino aprendizagem é preciso prender a atenção dos alunos para atividades exposta em sala de aula.

A intervenção segundo Porto (2011) pode se iniciar através de grupos e utilizar oficinas, seminários, dinâmicas etc. Caso necessário, pode-se trabalhar individualmente pois assim o professor cria uma intimidade com o psicopedagogo trazendo mais confiança para a intervenção.

O trabalho em grupo facilita a troca de experiências, promovendo um sentimento de prazer, de alívio e a compreensão das dificuldades e obstáculos que surgem no dia a dia.

Os gestos, falas e rotina dos professores geram um processo de crescimento, pois todos estão na mesma situação e procurando ajuda.

Essa troca de experiências amplia os conceitos e valoriza a participação na aprendizagem formando vínculos no ensinar e aprender.

A escuta é muito importante, pois uma boa conversa é fundamental na compreensão dos alunos. O professor através de palestras, cursos e seminários vai adquirindo maior percepção para compreender as dificuldades dos alunos.

Porto (2011) afirma que o psicopedagogo assessora também a instituição, aprimorando e adequando o projeto político pedagógico com a realidade escolar, buscando uma adequação dentro das necessidades apresentadas pela a escola, profissionais da educação e comunidade.

No futuro, a formação precisará de assessores capazes de identificar situações específicas, ou seja, uma capacidade de diagnóstico tanto na análise democrática de necessidades e das motivações dos professores como condições profissionais, sociais e culturais existentes em determinado lugar e em certo momento, em vez de se preparar para dar soluções genéricas para os problemas educacionais. Também, deverão saber empregar estratégias adequadas para intervir no identificado nos processos de diagnóstico. (IMBERNÓN, 2002, p. 91)

O assessor deve trabalhar com a observação e escuta para facilitar a reflexão construtiva na solução das situações problemas. A crítica deve ser apurada, pois a partir do sujeito o assessor trabalha analisando as práticas educacionais, mas não como especialista e sim como colaborador, num papel de mediador, apoiando e fornecendo ajuda.

Diagnosticar os problemas é a forma de auxiliar o professor na resolução de problemas e chegar nas soluções contextualizadas.

Formação de Professores

Segundo Imbernón (2002) a formação é elemento importante na transformação profissional do professor, embora não seja o único fator relevante. Existem paradoxos que impedem o desenvolvimento contínuo. A necessidade do professor é de inovações no trabalho, ou seja, de sistemas que colaboram na aprendizagem. O trabalho do professor abrange não só o aluno, mas também a instituição. É por esse motivo que obter tranquilidade e confiança da instituição é um aspecto importante no desenvolvimento das práticas de aprendizagem em sala de aula.

O desenvolvimento Profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2002, p. 46)

A autonomia na profissão é primordial na tomada de decisões, pois problemas e dificuldades aparecem, e depende de uma rápida solução para o desenvolvimento do trabalho profissional na prática docente.
O ensino de hoje não pode se ater em um contexto técnico, mas na metodologia aberta deixando a oportunidade de o aluno construir seu conhecimento.
O docente deve leve em consideração as relações entre a cultura e convivência com o grupo, e o desenvolvimento da capacidade inclusive na comunidade e educação (escola).
A visão que Imbernón (2002) relata é do docente que tem como função a motivação, contra a exclusão social, animação de grupos e relação com a comunidade.
A formação ultrapassa o contexto de transmissão de conhecimento. Segue o papel de transformação das incertezas para a adaptação dentro de novas mudanças.

A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma "inovação a partir de dentro". É a interiorização do processo de inovação, o que implica uma e um controle autônomo em condições adequadas. Mas a "formação baseada nas instituições educativas" supõe manter uma descentralização constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento da organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou abaixar a guarda ante as condições socioprofissionais. (IMBERNÓN, 2002, p.21)

Ao longo do tempo nos fizeram acreditar que na dominação do conteúdo e a transmissão do mesmo, produziram um ensino nivelador. Hoje a sociedade exige que as pessoas devem adaptar-se aos aspectos novos inteirando-se com novos conhecimentos a refletir sobre as práticas reais.
O método não pode ser fechado na instituição educativa, mas na realidade com situações problemas unindo o contexto pessoal que nos leva a solução.
O currículo da instituição tem um importante papel na prática de resolução de problemas, pois é nele que detectamos falhas e as mudanças para novas melhorias.

Formação centrada na escola

A formação na escola não é um conjunto de técnicas, mas é um conjunto de crenças, valores e ideologia. Não é um grupo de pessoas que estão recebendo uma transferência de conhecimento, mas um novo olhar para formar novas estratégias e redefinir conteúdo.
A escola pretende formar um novo modelo entre os professores, baseado em várias hipóteses de uma ação reflexiva, modificando a realidade cultural, além de formar novos valores e colaborar com a gestão (respeito e reconhecimento).
O professor possui um conhecimento a partir da prática, elaborando metas de formação que se baseia no orientar-se e dirigir-se a si mesmo, chegando a autonomia e criando atitude de valorização.
A reflexão examinadora e a pesquisa levam a ação. Assim os profissionais da educação encontram soluções reais (práticas) para a resolução de problemas na rotina em sala

de aula.
A formação centrada na escola traz a melhora da prática, no olhar para o professor, na compreensão de seu trabalho, focando o diálogo na troca de experiências e meios de melhorá-la. Além disso aprimora os meios para um novo papel dentro do que foi compartilhado mediante regras, metas e técnicas.
A instituição deve ser reconhecida com uma nova ótica um novo enfoque para mudança, abandonando a postura rígida que até então foi apresentada pela escola, como uma concepção de organização.
A valorização do profissional não é o bastante. Para a formação dentro da escola é preciso redefinir papéis, levando a reflexão de ambas as partes (gestão e professor) para criação em conjunto de novas metas escolares e planejamento de ações que irão refletir no trabalho direto com o aluno.
A escola também deve promover situações que facilitem a formação de equipes participativas e que compartilhem decisões.

Um elemento básico da formação centrada na escola é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional: entende-se como a criação dos
"horizontes escolares" e serve como marco
para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas. (IMBERBÓN, 2002, p. 86)
Profissão docente

A formação do profissional da educação segue em dois discursos contraditórios:
regras históricas e a realidade acadêmica. O profissional da educação vai além do básico tendo que corresponder aos propósitos do exercício do conhecimento pedagógicos, construindo um trabalho especializado que possa enfrentar todo tipo de tarefas e problemas, ou seja, não é transmissão de conhecimento.
A experiência, o dito conhecimento comum dando a importância à experiência prévia do aluno e a vivencia posterior a prática é a iniciação docente.

A formação permanente que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2002, p. 59)

O conhecimento profissional baseia-se na dinâmica do professor, levando a aquisição de conhecimento pedagógico.
É preciso que os futuros professores estejam cientes das transformações que, ao longo do tempo surgem, procurando adequar sua prática às necessidades dos alunos.
Segundo Imbernón (2002), a mudança de métodos de pesquisa e investigação é necessária para atender as expectativas de suas ações. É claro que não se pode esquecer de observar e analisar o contexto social e refletir sobre eles. A realidade educacional gera um conhecimento pedagógico possibilitando a resolução das situações problemas que surgem nessa realidade. Enriquecer a prática educativa para a tomada de decisões nas diversidades em sala de aula é essencial.
Partindo do surgimento das adversidades, a profissão docente deveria tomar uma postura mais coletiva, pois assim a troca de experiências e conhecimento contribuiria para maior eficácia na rotina.
A formação docente não é só uma atualização científica, pedagógica ou cultural. É um instrumento de ajuda coletiva descobrindo novos meios para equilíbrio entre a teoria e a prática.
O professor deve encarar a formação permanente como um processo para o conhecimento profissional, sobre a necessidade de inovação educativa.
A formação permanente permite avaliar, desenvolver estratégias e diagnosticar propondo sempre pesquisas colaborativas, aprendendo continuamente, modificando e analisando.
Trabalhar no coletivo é uma forma de tro-

ca de experiências, enriquecendo e gerando uma revisão crítica da própria prática.

Professor reflexivo

O professor reflexivo tem a necessidade de autocrítica, pois a reflexão leva ao autoconhecimento sobre a função do professor (pedagogo)na construção do conhecimento do aluno.
Os professores não são os donos do saber. A análise da prática reflexiva leva a importância sobre a autonomia do professor diante das dificuldades e diversidades que surgem ao longo do cominho. O professor pesquisador consegue enfrentar as situações instáveis e conflitantes justamente porque adquiriu a capacidade no campo da pesquisa.
A prática reflexiva na formação de professores consiste na consciência de que somos seres sociais que necessitam de outros horizontes para a formação de uma nova identidade Pimenta (2010). Formação contínua enriquece a visão de uma nova forma de trabalho sem medo e sem anular as questões organizacionais, como a indisciplina, o trabalho coletivo, condições de trabalho, de salário etc. Fazendo a diferença no dia a dia. Dependendo do olhar do professor, as questões podem ou não abalar o trabalho em sala de aula. É por esse motivo que na maioria das vezes, os professores se deixam levar pela situação, tomando uma postura de inércia. Para formação contínua na escola, o professor precisa de auxílio nos dilemas e nas atividades de ensino. Não se trata de um treinamento, mas de uma valorização do esforço e da reflexão constante do professor, colaborando nos saberes e na autônima, podendo articular vários conhecimentos de sua bagagem social.
O ranço das diversidades e dificuldades presentes na vida profissional do professor o faz bloquear toda a formação que a graduação em alguns anos supervaloriza e idealiza na prática docente, sem deixar claro que o idealismo se depara com a dura realidade em sala de aula. Assim a formação contínua é uma forma de tomar novas decisões. Não basta só refletir, mas como foi dito anteriormente, construir uma nova identidade, apagando pensamentos e situações confortáveis que o deixam inerte e aliena todo seu poder de construção.
A formação para o professor deve considerar o momento atual. Nos dias de hoje as contradições, incertezas, globalização, desigualdade sociais etc., nos levam a uma rápida transformação, refletindo diretamente na atuação do profissional. Sendo assim, diante do impacto que todas essas transformações causam, é certo pensar que a formação contínua aproxima da realidade o professor e o aluno, levando em consideração o histórico social de ambas as partes e a confiança do conhecimento epistemológico.
A ação reflexiva faz com que o professor analise sua postura e o método em sala de aula, mas, ao mesmo tempo, não podemos confundir a reflexibilidade com a responsabilidade do professor. O professor tem sim que ter autoconhecimento e autocrítica, porém não esqueçamos que os problemas estruturais não são responsabilidade do mesmo.
As mudanças imediatas partem do individual, pois as práticas reflexivas têm como objeto o professor. Ele propõe algumas alternativas em relação a instituição, porém entende que a instituição precisa de longo prazo para a mudança.
Na visão de Barvugiani (2010) é importante para construção dê uma base sólida no desenvolvimento de estratégias na formação de professores, que a princípio é vista como treinamento embora seja algo muito maior, porque não somos máquinas. É por esse ponto de vista que vamos verificar a fragilidade do ser e a necessidade de aprimorarmos em nossas experiências com educadores por meio de formações contínuas adquirindo saberes que junto com as experiências e pesquisas constroem um novo professor mais reflexivo e autônomo.
Segundo Gaspar (2004) conhecer na ação revela as ações e tipos de conhecimentos. Refletindo sobre as ações fica mais fácil fazer mudanças e adaptações dentro do saber implícito na metodologia e didática aplicada. Essa observação nos leva a pensar sobre o que foi feito e na construção de nossos conceitos, reconhecendo os resultados negativos e se necessário fazer uma pausa para reflexão-ação construindo uma ação futura.
Refletir é inerente ao profissional afirma

Gaspar (2004) pois o crescimento pessoal está ligado ao dinamismo de pensamento, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento e das ações aplicadas.

Saberes para ensinar- Esta dimensão abrange diferentes ângulos: conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, conhecimento sobre finalidades e utilização dos procedimentos didáticos, conhecimento sobre os aspectos afetivos-emocionais, o conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional. (GASPAR, 2004, p. 28)

As indagações surgem com o convívio com os alunos, promovendo aprendizagem que leva o repensar de suas ações.
A formação continuada começa nas experiências de vida e desenvolve a identidade profissional.
Pesquisar traz qualidade na escolha de conteúdos, levando a um caminho para mediar o conhecimento. Desenvolve um trabalho prazeroso, respeitando atitudes e habilidades de reconstruir e construir dos alunos. Trabalha para orientação criativa e a dimensão ética e as realizações de um bem coletivo Gaspar 2004.
O crítico reflexivo faz parte das ações avaliativas dentro dos saberes para ensinar. A profissão de professor é muito desvalorizada com salários baixos e um tratamento inadequado dos pais. Só as mudanças das políticas públicas podem contribuir para a construção de uma nova postura profissional do professor, porém isso também dever partir do profissional, que deve acreditar nessa mudança e pôr em prática suas competências, para um crescimento sólido e permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dificuldade de aprendizagem e as relações interpessoais interferem diretamente nas práticas educacionais.
A atuação do psicopedagogo é justamente lidar com essas relações, que envolvem situações do aprender pessoal e profissional. É nesse aspecto que é preciso o assessoramento para o professor e para a instituição analisando desde as relações até o currículo da escola.
Investigar comportamentos, atitudes e métodos praticados na escola é uma forma de detectar as dificuldades existentes.
O assessoramento ao professor é um meio necessário para desenvolver a compreensão de problemas em sala de aula, além de ajudar nas relações interpessoais com os funcionários da instituição.
O trabalho do psicopedagogo é diário e estará constantemente em contato com o outro, seja no diálogo com os funcionários e profissionais da educação, em um processo de parceria enriquecendo a aprendizagem. Oferecer cursos e oficinas formando uma relação positiva entre os profissionais e a instituição também é papel do psicopedagogo.
Observar e investigar o grupo facilita a detecção de deficiências, buscando adequações nos métodos aplicados e sistematizando para um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas, levando à reflexão e aos significados reais.
Esse artigo mostra a dificuldade encontrada pelo professor e a instituição de ensino em vários aspectos.
O psicopedagogo tem como objetivo fazer assessoramento buscando caminhos alternativos para resolução de problemas.
Para isso foi descrito todos aspectos desfavoráveis que acontece nas práticas educacionais e os meios que possa auxiliar no desenvolvimento da instituição e do professor, promovendo novas relações dentro do ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

Barbugiane, Rita de Cássia Monteiro. O professor reflexivo – crítico como mediador do processo de interrelação da leitura-escritura. Pimenta, Selma Garrido, Ghedin, Evandro. (orgs). Professor Reflexivo no Brasil-gênese e crítica de um conceito. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2010.

Bossa, Nadia Aparecida. A Psicopedagogia no Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

Gaspar, Maria Aurora Dias. Relações interpessoais e formação de professores: a im-

portância da emoção na formação do Educador. 1 ed., São Paulo: Terra do Sonhar: Pulsar, 2004

Imbernón, Francisco. Formação docente e profissional- Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

Porto, Olívia. Psicopedagogia Institucional teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

GAMIFICAÇÃO: UM RECURSO QUE PROMOVE COMPETÊNCIAS MATEMÁTICAS

ROSE LEILA JORGE DE QUEIROZ

RESUMO

A matemática está experimentando um aumento em sua utilidade e aplicação, gerando uma "matematização" na sociedade. Consequentemente, para alcançar um sistema inovador de educação, são necessários novos métodos, como a gamificação, que inclui elementos de jogos. A matemática está experimentando um aumento em sua utilidade e aplicação, gerando uma "matematização" na sociedade. Consequentemente, para alcançar um sistema inovador de educação, são necessários novos métodos, como a gamificação, que inclui elementos de jogos. Os avanços tecnológicos em nível global e a constante transformação do processo de ensino-aprendizagem exigem novas metodologias voltadas para todos os níveis educacionais. Nesse sentido, a gamificação tornou-se uma metodologia muito comum que incorpora compêndios lúdicos para proporcionar um ambiente de aprendizagem inovador. Por outro lado, o desenvolvimento de habilidades matemáticas é fundamental, além de necessário para os alunos, portanto, esse processo pode ser realizado por meio de diferentes estratégias. Dessa forma, são considerados fundamentais em todas as áreas educacionais do mundo, pois fazem parte da formação dos alunos. Nesse contexto, a gamificação parece ser um valioso recurso de aprendizagem, que pode ser considerado um método para aumentar a motivação e a criatividade do aluno no processo de resolução de problemas.

Palavras-chave: Educação; Ensino Aprendizagem; Resolução de Problemas.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as escolas e os professores têm dificuldade em manter os alunos interessados e focados nos estudos devido às várias distrações que existem à sua volta (dispositivos móveis, videojogos, entre outros), pelo que é necessário diversificar a forma como os alunos aprendem, principalmente em disciplinas como matemática, ciências e tecnologia. A gamificação é um método útil para promover a educação inclusiva, aumentar a participação e a motivação dos alunos, além de fornecer informações importantes que podem ser transferidas para outros contextos para melhorar a experiência de educação a distância e garantir a atenção a todos os alunos.

Trata-se de uma nova estratégia e forma de aprendizagem experiencial que promove o desenvolvimento da motivação intrínseca que constrói o desejo de aprender do aluno, pelo que esta estratégia se torna um recurso metodológico muito útil para o desenvolvimento de competências, uma vez que aumenta a motivação e aumenta a participação do aluno no processo de aprendizagem. O uso da gamificação na área da matemática está crescendo por ser uma estratégia inovadora. No trabalho pedagógico, é uma necessidade e um desafio para os professores envolver o uso de novas estratégias e ferramentas como a gamificação que gerem atividades mais atrativas e alcancem a aprendizagem esperada na área da matemática. Além disso, melhora a criatividade e a motivação diante do conteúdo programado.

É um recurso com muito potencial e inovação para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, pois promove motivação, comprometimento e desempenho, e tem a tecnologia como aliada devido ao seu recurso interativo, que impacta na redução da taxa de evasão escolar.

A gamificação aumenta o nível de conhecimento, habilidades, capacidade de interpretação e pensamento matemático, gera motivação para aprender por meio de seu componente lúdico, de forma que as competências, habilidades e habilidades matemáticas são fortalecidas, que visam diretamente a melhoria da qualidade educacional.

A gamificação é uma estratégia inovadora e motivadora que pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem. Ao incorporar elementos lúdicos no processo educacional, pode-se criar um ambiente mais

dinâmico e participativo, o que pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Além disso, a gamificação pode ajudar a desenvolver habilidades importantes, como resolução de problemas, tomada de decisões e cooperação em equipe. Em suma, se aplicada corretamente, a gamificação pode ser uma ferramenta poderosa para melhorar o aprendizado e o desempenho dos alunos.

VANTAGENS DA GAMIFICAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para interpretar algumas tendências didáticas na educação, é necessário, antes de tudo, destacar as vantagens, mas também as desvantagens de transformar os processos de ensino-aprendizagem dentro de uma didática alternativa. Nesse contexto, a gamificação como estratégia dentro de uma pedagogia emergente introduz elementos de brincadeira em contextos não lúdicos (CRUZ & CABERO, 2020) a fim de provocar o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem, modificando comportamentos e desenvolvendo habilidades matemáticas. Ao aplicar a gamificação em sala de aula, o professor deve conhecer as competências e habilidades a serem desenvolvidas e levar em consideração o sistema de recompensa, a idade e o objetivo educacional a ser alcançado para selecionar e aplicar a ferramenta de gamificação mais adequada.

No que se refere à prática pedagógica, exige-se do professor não apenas que seja inovador, mas também criativo na criação de um ambiente mais dinâmico e, portanto, de uma produção ativa e não de um mero consumismo de aprendizagem. Considerando que a estratégia de gamificação tem impacto direto no desenvolvimento e melhoria do desempenho acadêmico dos alunos na disciplina de matemática, desde que os procedimentos de aplicação estejam alinhados com parâmetros cognitivos (HERRERA-RODRÍGUEZ. 2018). Apesar de existirem estudos focados nas vantagens do e-learning, estes foram realizados em contextos pré-pandêmicos. Portanto, é natural que as experiências dos professores não coincidam com o que é indicado na literatura.

Por sua vez, Prieto-Andreu (2022) aponta que a gamificação é uma estratégia que auxilia no estímulo e automotivação dos alunos, promove a execução espontânea de atividades de aprendizagem porque se gera satisfação e até diversão durante a aprendizagem, da mesma forma, é uma ferramenta muito poderosa para o ensino, também no processo de avaliação cujos benefícios são expressos no registro de dados automatizados, sua execução em tempo real e feedback imediato. López et al. (2020) apontam que sua influência melhora diferentes processos psicológicos relacionados ao componente de aprendizagem, criatividade e desenvolvimento de processos e habilidades de pensamento.

Na mesma linha, Ramos-Vera & Ramos-Vera (2021) argumentam que a vantagem da gamificação consiste em sua natureza como uma estratégia de aprendizagem altamente interativa na qual diferentes processos cognitivos são ativados, contribuindo para melhorar significativamente o desenvolvimento da competência matemática ao tornar o aluno o protagonista da aprendizagem. Da mesma forma, Parra et al., (2020), apontam a gamificação como uma metodologia muito ativa e relevante para despertar o interesse dos alunos e contribuir para a construção de sua aprendizagem de forma ativa.

Trata-se de um estudo para validar experiências de gamificação em estudantes do ensino superior cujos resultados mostram elevados valores de atividade em alunos envolvidos em tarefas de gamificação sem que outras situações afetem significativamente a sua aprendizagem. Da mesma forma, Albarracín et al. (2019) concordam que os alunos entendem melhor o significado do trabalho matemático e o nível de progresso por meio da gamificação e do jogo.

Entre as experiências de sua aplicação temos Holguín et al. (2019) que, por meio da aplicação de um programa de gamificação auto construtivo no desenvolvimento de habilidades matemáticas, conseguiram demonstrar que o aprimoramento das habilidades básicas de operações matemáticas foi exposto nos três tipos de representações: icônica, simbólica e algorítmica em 50%. Consequentemente, esses alunos desenvolveram suas habilidades graças ao programa para adicionar elementos a um conjunto e

subtraí-los, da mesma forma, representar e decompor de acordo com os padrões indicados através da aplicação desta ferramenta de gamificação.

De acordo com Muñoz & Vargas (2019), eles relatam que há uma mudança urgente das metodologias tradicionais de ensino para outras mais ativas, nas quais o aluno é um verdadeiro ator e gerencia o processo de aprendizagem por si mesmo, enquanto o professor se torna um mentor, guia e guia nesse processo. Além disso, as demandas dos alunos exigem novas formas de atividades de aprendizagem alinhadas com a situação mundial em mudança, sendo a gamificação a alternativa.

A incorporação de elementos lúdicos, motivadores e desafiantes na conceção das atividades pedagógicas permite uma maior participação, interação e compromisso dos alunos. A gamificação pode contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, que são fundamentais nesta nova realidade educativa.

Entre as diversas técnicas educacionais empregadas em salas de aula do ensino infantil e fundamental, podemos mencionar as narrativas físicas, que permitem aos estudantes desenvolver suas habilidades motoras por meio de contos, música, jogos, simulações e dramatizações. Essas atividades também promovem a criatividade das crianças e integram várias disciplinas, como música e artes visuais.

Outra abordagem citada é o uso de jogos linguísticos, uma estratégia pedagógica para o ensino de idiomas estrangeiros que, estabelece uma interação diferenciada entre alunos e professores, criando um ambiente mais próximo e propício ao aprendizado, facilitando assim o processo de ensino.

Da mesma forma, os jogos matemáticos são ferramentas valiosas para aprimorar a compreensão numérica, uma vez que muitos alunos consideram esse tema complexo e monótono. Portanto, é essencial empregar diversas estratégias pedagógicas que auxiliem os alunos na compreensão e os capacitem a resolver problemas matemáticos por meio de métodos de aprendizagem adaptados às suas necessidades individuais.

Com as contínuas transformações no mundo e na educação, as técnicas de ensino e as ferramentas pedagógicas evoluíram, possibilitando atingir cada aluno de maneiras diversas e garantindo a aquisição dos conhecimentos essenciais para o seu desenvolvimento em todos os níveis educacionais. Esses avanços tecnológicos, embora não sejam recentes, têm progredido ao longo dos anos para atender às exigências conceituais e pedagógicas de cada época. No entanto, é importante notar que essa realidade não é uniforme em todo o mundo, pois os países desenvolvidos possuem uma vantagem em termos de acesso à tecnologia em comparação com os países em desenvolvimento.

É fundamental manter-se em constante evolução e adaptação às novas tecnologias para aproveitar o interesse dos alunos e integrá-las ao processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para aprimorar constantemente o aspecto pedagógico e a gestão educacional, especialmente no ensino superior, visando formar profissionais de excelência, conforme mencionado por (BRICEÑO, 2014):

> A gestão do ensino superior deve adotar uma nova abordagem, buscando operar a gestão do conhecimento e abandonando a concepção de disciplinas como entidades independentes e autônomas, em favor de sistemas universitários multicampi baseados em redes de conhecimento propagadas por meio de ferramentas tecnológicas (p. 71).

Para garantir uma preparação de qualidade dos alunos é crucial que os professores sejam devidamente treinados para utilizar essas ferramentas de forma eficaz em seus métodos de ensino e, assim, evoluírem junto com a tecnologia, visto que a dinâmica do ensino aliado à tecnologia é contínua.

Caso o processo de capacitação não ocorra devido à falta de interesse das instituições ou dos educadores, não será possível aproveitar plenamente as habilidades e competências de cada professor para transmitir o conhecimento de forma adequada.

GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA NA AULA DE MATEMÁTICA

Não há dúvida de que os avanços tecnológicos, na sociedade da informação e do conhe-

cimento em que a educação está inserida, estão gerando diversas perspectivas e novas formas de interação em sala de aula. Nesse contexto, estratégias interativas, como a gamificação por meio de ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, estão ganhando força (Muñoz & Vargas, 2019).

Nesse sentido, Solís-Castillo & Marquina-Lujan (2022) defendem que ter uma sala de aula gamificada permite que o aluno crie laços de amizade e solidariedade por meio do trabalho colaborativo, pois permite que o aluno se motive em sua interação com o conteúdo de sua aula, bem como com seus colegas, aumenta a participação do aluno nos temas desenvolvidos e incentiva o trabalho em equipe. o que, por sua vez, reduz o absenteísmo. Considerando que, em um estudo realizado por Chávez et al. (2021), os resultados pós-teste mostraram que 72% dos alunos alcançaram excelentes níveis de desempenho e desempenho após a aplicação da didática baseada na aprendizagem ativa por meio da gamificação.

Por outro lado, Dávila et al. (2022), usando um desenho correlacional, mostraram que existe uma relação positiva altamente significativa entre as variáveis gamificação e estratégias de e-learning ($p < 0,05$), sugerindo que um aumento nas estratégias de gamificação levará a um aumento no e-learning entre os professores das universidades peruanas. No entanto, eles alertam para a necessidade de distinguir o conceito de gamificação de outros conceitos, como jogos (incluindo videogames), design inspirado em jogos e jogos sérios; Gamificação é o uso e exploração dos componentes retirados do jogo.

Assim, esse tipo de experiência nos professores promove o ensino afetivo da matemática por meio dessas ferramentas, o que sem dúvida implica boas relações pessoais, dá sentido, cor e esperança, as ações e a própria vida do aluno (Zumaeta et al., 2018). No entanto, a realidade empírica, segundo Pando (2018), tem mostrado como as práticas educativas dos professores estão muito mais ligadas à educação presencial do que gostaríamos de reconhecer: há evidências de modelos didáticos academicamente adaptáveis à educação virtual que muitas vezes são ignorados por muitos professores em todos os níveis de ensino.

Em relação ao que o autor apontou em linhas anteriores, Vilela et al. (2021) acrescentam ainda que é importante levar em consideração que as modificações no processo de ensino do presencial para a virtualidade podem ser mais complexas em determinadas áreas do conhecimento que exigem atendimento nas salas de aula dos campi universitários, porque precisam de certas ferramentas (laboratórios ou equipamentos, por exemplo).

No entanto, a implementação desse recurso favorece o desenvolvimento da aprendizagem didática, uma vez que melhora significativamente o ensino do professor, o que resulta na percepção pelos alunos de um melhor clima de aprendizagem. A gamificação deve ser entendida em três aspectos: metodológico, prático e social. Do ponto de vista metodológico, devem ser incluídas estratégias que possam ser facilmente aplicadas para melhorar a aprendizagem, manter sua atenção e aproveitar as oportunidades oferecidas pela Internet e tecnologias relacionadas (Alarcón et al., 2020; Álvaro et al., 2020; Cangalaya et al., 2022).

Quanto ao aspecto prático, trata-se de professores universitários dominando o desenvolvimento de cursos a distância como parte de seu trabalho docente. Por fim, no aspecto social, o objetivo é integrar os participantes à comunidade para que possam interagir com outros colegas e contribuir para o sucesso de uma atividade (Baldwin, 2019; Cabanillas-Carbonell et al., 2020; Cangalaya et al., 2022).

Em outra ordem de ideias, Godoy-Cedeño et al. (2020) sugerem que a gamificação é uma boa estratégia para o ensino e aprendizagem eficazes, e uma das ferramentas utilizadas é o aplicativo Kahoot, que tem um impacto significativo no desenvolvimento do pensamento lógico e matemático dos alunos, por meio da resolução de circunstâncias de organização da informação, equações de primeiro grau, proporcionalidade e gerenciamento de dados. Portanto, autores como Flores et al. (2021) confirmam a relevância da gamificação como estratégia didática no desenvolvimento de habilidades informacionais.

Além disso, os especialistas acreditam que

a gamificação pode ser usada "em qualquer nível educacional": primário, básico, secundário e universitário e até pós-graduação, mas mais recentemente "está começando a ser usada no mundo dos negócios", especificamente na formação contínua de funcionários de organizações privadas.

Quanto à aplicação da gamificação, os especialistas concordam em trabalhar tanto presencialmente quanto virtualmente, mas "o ideal seria o treinamento misto", com reforço nas horas de treinamento presencial (Toribio-López & Robles-Rojas, 2021). Identificar os obstáculos encontrados permite que pesquisadores, educadores e partes interessadas entendam e reconheçam melhor as barreiras que afetam a aprendizagem gamificada e sugiram melhorias para uma implementação bem-sucedida de estratégias gamificadas em sala de aula. Além disso, o estudo sugere a importância das competências tecnológicas e digitais, pedagógicas e de design para promover e qualificar os professores como desenvolvedores ou criadores deste tipo de estratégias de ensino. A gamificação é cada vez mais aplicada nas instituições de Ensino Superior, pois os professores a utilizam para melhorar os métodos de ensino e aprendizagem e, sobretudo, para otimizar cenários de aprendizagem (Valencia-Quecano & Orellana-Viñambres, 2020).

Por sua vez, Núñez et al. (2021) apontam o seguinte: à medida que mais mecânicas e dinâmicas são incorporadas à gamificação, a avaliação formativa em um contexto digital melhora e a aprendizagem da matemática muda significativamente. De fato, existe uma correlação direta entre o uso de aplicativos de computador e a aprendizagem colaborativa. A gamificação é uma ferramenta poderosa para transformar a sala de aula de matemática em um espaço mais dinâmico, envolvente e eficaz.

A gamificação não é apenas brincar, mas criar experiências significativas capazes de envolver os alunos na aprendizagem, é uma estratégia capaz de melhorar a aprendizagem da matemática motivando os alunos, estimulando sua criatividade e incentivando o trabalho colaborativo.

Como se isso não bastasse, a gamificação é uma estratégia educacional que pode melhorar o aprendizado da matemática, motivando os alunos, estimulando sua criatividade e incentivando sua colaboração. A gamificação envolve a aplicação de elementos e princípios de jogos em contextos educacionais, como o uso de pontos, emblemas, níveis, tarefas e recompensas.

As discussões em torno das novas tecnologias de informação e comunicação têm sido intensas devido à identificação de certas fraquezas tanto por parte dos alunos quanto dos professores e das instituições, aspectos que devem ser considerados na contínua busca por soluções viáveis.

Apesar dos desafios mencionados, as instituições estão preparadas para aprimorar a tecnologia, garantindo que os alunos tenham as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios desta era de transformações. As tecnologias de informação e comunicação estão se tornando cada vez mais amigáveis, acessíveis e adaptáveis, as instituições estão se empenhando em integrar dispositivos tecnológicos para promover mudanças significativas na pedagogia, afastando-se um pouco do ensino tradicional e buscando alcançar um aprendizado mais construtivo.

Tendo investigado estratégias de gamificação, pode-se concluir que essa metodologia ativa é utilizada nos processos de ensino-aprendizagem por professores de diferentes níveis. No entanto, é importante ressaltar que as características e estilos de aprendizagem atuais dos alunos exigem uma adequada formação docente e adaptação do contexto escolar.

A nível pedagógico, a gamificação é uma técnica inovadora muito dinâmica tanto para alunos como para professores, pois permite-lhes interagir e adquirir conhecimentos por meio da obtenção de várias experiências, uma vez que este tipo de jogos sérios dá potencial para desenvolver competências nos indivíduos que os servirão no seu ambiente de trabalho.

A ludicidade faz com que cada ser humano tenha suas razões para brincar e que sejam o grau de competência garantido a um sujeito habilidoso e concreto para desenvolver seu pensamento crítico diante de um determinado objeto, ou seja, no momento em que

atinge o objetivo proposto na habilidade, ele para por um momento e reflete sobre o que foi pensado anteriormente para tomar a decisão certa (COELLO E GAVILANES, 2019, p. 19)

Deve-se ter em mente que existe uma diferença entre gamificação e jogos educativos porque são estratégias completamente diferentes tanto na teoria quanto na prática, gamificação não significa jogar, mas o uso de elementos do jogo (pontos, níveis, regras, tempo), mas não em contextos lúdicos para atingir determinados objetivos ou metas. O jogo educacional refere-se à incorporação do modo de jogo nos objetivos de aprendizagem digitalmente ou não, e eles não estão necessariamente relacionados à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da gamificação em matemática tem como objetivo analisar o impacto dessa técnica no desempenho e nas atitudes dos alunos em relação à matemática e identificar as melhores práticas e problemas associados à sua implementação. Trata-se, portanto, de uma estratégia pedagógica que utiliza elementos de jogos para motivar e melhorar a aprendizagem dos alunos. Portanto, no contexto da educação matemática, tende a ser um recurso valioso para promover o desenvolvimento de competências matemáticas, como raciocínio, resolução de problemas, comunicação e criatividade.

O uso da gamificação é eficaz em diferentes contextos, o que mostra que quando usado corretamente ajuda os alunos a desenvolver suas habilidades matemáticas e os motiva a continuar aprendendo, por isso no campo educacional o uso da gamificação no processo de ensino e aprendizagem deve ser planejado. Consequentemente, para implementar adequadamente essa estratégia, os professores precisam desenvolver competências digitais que lhes permitam dominar as ferramentas virtuais relacionadas à gamificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÓN-DÍAZ, M. A., ALARCÓN-DÍAZ, H. H., RODRÍGUEZ-BACA, L. S., & ALCAS-ZAPATA, N. (2020). Intervenção educativa baseada na gamificação: experiência no contexto universitário. Rev. eleuthera [online], 22(2), 117-131. Disponível em: https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.8. Acesso em 2 mar.2025.

BALDWIN, S. (2019). Assimilação no design de cursos online. Revista Americana de Educação a Distância, 33(3), 195-211. Disponível em: https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1610304. Acesso em 3 mar.2025.

CALDERÓN-ARÉVALO, M. Y., FLORES-MEJÍA, G. S., RUIZ-PÉREZ, A., & CASTILLO-OLSSON, S. E. (2022). Gamificação na compreensão de leitura de alunos em tempos de pandemia. Jornal de Ciências Sociais, 28, 63-74. Disponível em: https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38145. Acesso em 05 mar. 2025.

COELLO, L. J., & GAVILANES, B. E. A gamificação do processo de ensino-aprendizagem significativo. Guayaquil, Equador: Projeto especial de graduação da Universidade de Guayaquil para se candidatar ao grau de Bacharel em Ciências da Educação com menção em Sistemas Multimídia. 2019.

GONZÁLEZ, J. L. (2020). Técnicas e instrumentos de investigação científica. Disponível em: http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238. Acesso em 07 mar.2025.

HERNÁNDEZ-PEÑARANDA, J. O., JARAMILLO-BENÍTEZ, J., & RINCÓN-LEAL, J. F. (2020). Uso e benefícios da gamificação no ensino de matemática. Eco Matemático, 11(2), pp. Versículos 30-38. Disponível em: https://doi.org/10.22463/17948231.3200. Acesso em 06 mar.2025.

HERRERA-RODRÍGUEZ, J. I. (2018). Práticas de pesquisa contemporâneas. Os desafios de suas novas abordagens epistemológicas. Revista Científica, 3(7).

LÓPEZ, B., SEGURA, R., FUENTES, C., & PARRA, G. (2020). Avaliando a ativação e ausência de efeito negativo: gamificação e salas de fuga para aprendizagem. Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública, 17(7), 22-24.

PRIETO-ANDREU, J. M. (2022). Revisão sistemática sobre a avaliação de propostas de gamificação em sete disciplinas educacionais. Teoria da Educação. Revista Interuniversitaria, 34(1), pp. 189-214.

ZABALA-VARGAS, S., GARCÍA-MORA, L., ARCINIEGAS-HERNÁNDEZ, E., REINA-MEDRANO,

J., DE BENITO-CROSETTI, B., & DARDER-MÉSQUIDA, A. (2021). Fortalecimento da Motivação nos Processos de Ensino de Engenharia Matemática - Uma Proposta a partir da Gamificação e da Aprendizagem Baseada em Jogos. Revista Internacional de Tecnologias Emergentes na Aprendizagem (IJET), 16(06), 4-19.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS, AVANÇOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ROSINETE SANTOS PEREIRA SILVA

RESUMO

A inserção de crianças com deficiência intelectual no ensino regular representa um dos principais compromissos da educação contemporânea com os princípios da equidade, da justiça social e do direito à aprendizagem. Essa proposta desafia a escola a repensar suas práticas, estruturas e relações pedagógicas, de modo a atender às singularidades dos estudantes, promovendo uma formação integral. Este artigo propõe uma análise crítica das principais barreiras enfrentadas por esses alunos no contexto escolar, como a resistência cultural à diversidade, a ausência de formação adequada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a precariedade da infraestrutura física das escolas. Além disso, são discutidas as políticas públicas voltadas à inclusão, a importância da formação inicial e continuada dos educadores, as adaptações curriculares necessárias e as estratégias pedagógicas mais eficazes para a promoção de uma aprendizagem significativa. A pesquisa, de abordagem qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica, contempla legislações nacionais, documentos institucionais, artigos científicos e relatos de experiências exitosas em redes de ensino que vêm promovendo práticas inovadoras. A conclusão reforça que, embora haja avanços expressivos no campo da inclusão escolar, ainda é imprescindível fortalecer o investimento em capacitação docente, ampliar o suporte técnico especializado e engajar toda a comunidade escolar incluindo gestores, famílias e alunos no compromisso com uma escola verdadeiramente inclusiva, democrática e acessível a todos.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar, deficiência intelectual, formação docente, práticas pedagógicas, políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A proposta da educação inclusiva tem como princípio fundamental assegurar o direito de todas as crianças à escolarização, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade humana. No contexto da deficiência intelectual, esse compromisso assume uma dimensão ainda mais desafiadora, exigindo da escola uma transformação estrutural e pedagógica que vá além da simples inserção do aluno no espaço físico da sala de aula. A escola deve se consolidar como um ambiente de acolhimento, desenvolvimento das potencialidades e de socialização significativa, oferecendo condições reais de participação e aprendizagem para esses estudantes.

Segundo Mantoan (2006), é imprescindível que o ambiente escolar valorize a pluralidade dos sujeitos e promova a reestruturação das práticas educativas tradicionais, de modo a contemplar os diferentes modos de aprender. Isso implica adotar estratégias didáticas diferenciadas, promover a flexibilização curricular, incentivar o trabalho colaborativo entre profissionais e investir na formação continuada dos docentes. A educação inclusiva, portanto, não se resume a uma diretriz política, mas se configura como uma prática ética e pedagógica comprometida com a equidade e com o rompimento de padrões excludentes historicamente consolidados.

No Brasil, a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual é respaldada por um conjunto robusto de normativas legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça o direito à educação em ambientes inclusivos, preferencialmente no ensino regular. Apesar desses avanços legislativos, a realidade vivenciada nas escolas ainda revela obstáculos significativos: lacunas na formação docente, falta de recursos didáticos acessíveis, ausência de suporte especializado, além de atitudes discriminatórias e resistência por parte de alguns membros da

comunidade escolar.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo compreender os desafios enfrentados e os progressos conquistados na efetivação da inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. Busca-se, ainda, evidenciar práticas educacionais bem-sucedidas que contribuam para a aprendizagem efetiva desses alunos, considerando as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor, o uso de recursos pedagógicos adaptados e o envolvimento da comunidade escolar como um todo. A reflexão proposta visa, portanto, colaborar para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na promoção da justiça social.

REVISÃO DE LITERATURA

A deficiência intelectual é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se manifestam antes dos 18 anos de idade. Essas limitações impactam diretamente a forma como o indivíduo compreende, interage com o mundo e realiza atividades do cotidiano. A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2010) define a deficiência intelectual como um funcionamento intelectual inferior à média, associado a dificuldades nas habilidades adaptativas em domínios conceituais, sociais e práticos, o que exige suporte contínuo e individualizado ao longo da vida.

No contexto educacional, essas limitações representam um desafio para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem o ritmo de aprendizagem e as particularidades de cada aluno. Os estudantes com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em reter informações, generalizar conhecimentos, resolver problemas de forma autônoma ou compreender conceitos abstratos. Por essa razão, é necessário que os processos de ensino estejam baseados em metodologias diferenciadas, com atividades concretas, uso de recursos visuais, repetição sistemática e foco em experiências significativas.

Schalock et al. (2010) argumentam que a atuação pedagógica com esse grupo de alunos deve ultrapassar os limites do currículo formal, incorporando o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e funcionais que favoreçam a autonomia e a inclusão social. Isso significa que a escola não deve se limitar à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas deve promover também situações que estimulem a comunicação, o autocuidado, o trabalho em equipe e a tomada de decisões. Esses aspectos são essenciais para a formação integral da criança com deficiência intelectual e contribuem diretamente para sua qualidade de vida.

Além disso, é importante considerar que o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual ocorre de maneira singular, demandando maior tempo, paciência e acompanhamento contínuo por parte dos profissionais da educação. Isso implica a necessidade de um currículo flexível, adaptável às necessidades de cada estudante, e de uma avaliação formativa, centrada nos avanços individuais, em vez de comparações com padrões normativos.

A presença de crianças com deficiência intelectual nas escolas regulares representa, assim, uma oportunidade valiosa para o exercício da educação inclusiva, mas requer uma reestruturação tanto nos aspectos organizacionais quanto nas práticas pedagógicas. A formação dos professores, a atuação colaborativa com equipes multiprofissionais, o envolvimento da família e a oferta de recursos adequados são elementos fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes.

Portanto, compreender a deficiência intelectual em suas múltiplas dimensões é um passo essencial para que a escola possa promover uma educação que respeite as diferenças e ofereça condições reais de aprendizagem a todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Efetivação de direitos

O ordenamento jurídico brasileiro avança significativamente no reconhecimento e na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere ao acesso à educação. A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece que é dever do Estado,

da família e da sociedade garantir a inclusão plena desses indivíduos em todos os níveis educacionais, assegurando a matrícula em escolas regulares, com a disponibilização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais recursos de acessibilidade sempre que necessários. O Estatuto reafirma o princípio da não discriminação e da igualdade de oportunidades, determinando que o aluno com deficiência deve ser incluído em ambientes comuns de ensino e ter garantido o suporte adequado ao seu desenvolvimento.

Em consonância com esse marco legal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) promove uma nova visão da educação especial, orientando que todas as escolas se tornem espaços acessíveis, acolhedores e capazes de atender à diversidade dos estudantes. A proposta dessa política é romper com o modelo excludente e segregador, incentivando a participação de todos os alunos no currículo comum, com o apoio necessário para que aprendam juntos, respeitando suas singularidades.

No entanto, apesar desse arcabouço normativo avançado, a efetivação plena dos direitos previstos em lei ainda enfrenta inúmeros desafios na prática cotidiana das escolas. Conforme apontam Silva e Pereira (2018), persistem obstáculos como a carência de investimentos públicos, a insuficiência de recursos didáticos adaptados e a falta de profissionais especializados para acompanhar os estudantes com deficiência intelectual. Soma-se a isso a formação inicial ainda limitada e a baixa oferta de capacitação continuada para os docentes, o que compromete a qualidade do atendimento educacional.

Outro fator crucial que dificulta a implementação efetiva da inclusão é a resistência cultural à diversidade. Muitos ambientes escolares ainda reproduzem visões capacitistas e excludentes, que dificultam a construção de uma cultura inclusiva. Isso se reflete tanto em atitudes preconceituosas quanto na falta de iniciativas que promovam a sensibilização da comunidade escolar. A inclusão, para ser real e transformadora, precisa ser compreendida como um direito, e não como um favor ou uma concessão.

Portanto, embora a legislação brasileira represente um avanço importante na garantia de direitos, a lacuna entre o que está previsto legalmente e o que é praticado nas instituições de ensino evidencia a necessidade de ações mais efetivas por parte do poder público e da sociedade. A superação desses desafios demanda investimentos contínuos em formação docente, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos inclusivos e, sobretudo, um compromisso coletivo com a promoção da equidade educacional.

Ações Pedagógicas

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige práticas pedagógicas que considerem as múltiplas formas de aprender e respeitem as particularidades de cada estudante. Nesse contexto, o papel do educador torna-se central, não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador de experiências e facilitador da aprendizagem. O sucesso da inclusão de crianças com deficiência intelectual depende diretamente da capacidade dos professores de reconhecer as singularidades desses alunos e de promover estratégias que favoreçam seu desenvolvimento global.

De acordo com Melo e Santos (2017), a compreensão das características e das necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual permite aos docentes elaborar intervenções pedagógicas mais significativas. Isso inclui a adaptação de conteúdos curriculares, a flexibilização do tempo de realização das atividades, a organização do espaço da sala de aula e a diversificação das estratégias de ensino. Com isso, os estudantes têm maiores chances de participar ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo tanto habilidades cognitivas quanto sociais.

As metodologias mais eficazes no atendimento desse público vão além do ensino tradicional e apostam na combinação de diferentes recursos didáticos. Entre eles, destacam-se o uso de materiais concretos e visuais, que auxiliam na assimilação de conceitos abstratos, e das tecnologias assistivas, que ampliam as possibilidades de comunicação e interação. Segundo Oliveira e Souza (2019), essas tecnologias, quando bem aplicadas, podem atuar como instrumentos

de autonomia e participação, promovendo maior engajamento dos estudantes com deficiência intelectual nas atividades escolares. Além disso, dinâmicas cooperativas entre os alunos favorecem a construção de uma cultura de respeito, empatia e solidariedade, fortalecendo vínculos interpessoais e reduzindo comportamentos excludentes. Tais práticas ajudam a criar um ambiente escolar mais acolhedor e estimulante para todos. As formas alternativas de avaliação, por sua vez, são indispensáveis para garantir que o progresso dos alunos com deficiência seja mensurado de acordo com seus ritmos e possibilidades, valorizando conquistas individuais em vez de comparações padronizadas.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento de uma rede de apoio multidisciplinar, composta por profissionais como psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Essa rede, articulada com a equipe docente, oferece suporte técnico e emocional tanto aos alunos quanto aos professores, contribuindo para a superação de desafios cotidianos na prática educativa.

Por fim, o envolvimento da família no processo escolar é uma condição imprescindível. A troca constante entre escola e família possibilita a construção de estratégias mais alinhadas às necessidades da criança, além de promover uma abordagem mais integrada e humanizada. Quando os familiares participam ativamente da vida escolar, sentem-se corresponsáveis pelo desenvolvimento dos filhos, fortalecendo os vínculos entre os diferentes espaços de aprendizagem.

Em síntese, a efetivação de ações pedagógicas inclusivas requer compromisso, formação contínua e sensibilidade por parte dos educadores, bem como o suporte institucional necessário para que a inclusão vá além do discurso e se concretize na prática cotidiana das escolas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e se baseia em revisão de literatura publicada entre 2000 e 2023, consultando fontes como Scielo, CAPES e Google Scholar. Foram utilizados os descritores: “educação inclusiva”, “deficiência intelectual”, “formação docente” e “inclusão escolar”. O material foi analisado com enfoque temático, visando identificar as principais dificuldades, políticas e estratégias inclusivas documentadas na literatura.

DISCUSSÃO

Barreiras à Inclusão Escolar

A inclusão de alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares representa um avanço no reconhecimento dos direitos humanos e na promoção da equidade educacional. No entanto, apesar das diretrizes legais e das políticas públicas que asseguram esse direito, diversas barreiras ainda dificultam sua efetiva implementação no cotidiano escolar. Tais obstáculos não se limitam à presença física do aluno na escola, mas afetam diretamente sua participação plena e significativa nos processos de ensino e aprendizagem.

Entre os principais entraves, destaca-se a falta de formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não recebem preparo suficiente para lidar com a diversidade de formas de aprender e com as especificidades da deficiência intelectual. Conforme apontado por Lima et al. (2020), muitos docentes relatam insegurança ao adaptar suas práticas pedagógicas, o que pode levar à reprodução de métodos excludentes ou à delegação da responsabilidade educativa a profissionais de apoio, desvalorizando a atuação pedagógica coletiva.

Outra barreira recorrente é a resistência cultural à diversidade, presente em algumas comunidades escolares. Essa resistência se manifesta em atitudes preconceituosas, em estigmas sociais e na falta de reconhecimento do potencial de desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Quando a escola permanece presa a um modelo tradicional e homogêneo de ensino, ela tende a marginalizar aqueles que não se enquadram nesse padrão, promovendo o que se denomina exclusão simbólica ou seja, o aluno está presente, mas não é incluído de fato nas atividades educativas.

Além disso, a escassez de recursos didáticos adaptados, como materiais visuais, tecnológicos e pedagógicos, compromete o acesso equitativo ao currículo. A ausência desses

instrumentos dificulta a elaboração de estratégias mais acessíveis e interativas, que possibilitem a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos com deficiência intelectual. Esse fator evidencia a importância da investigação e da criatividade docente na busca por alternativas metodológicas que dialoguem com as necessidades específicas do público-alvo da educação especial.

No que se refere à infraestrutura das escolas, muitas instituições ainda não estão adequadas para atender às demandas físicas, sensoriais e pedagógicas dos estudantes com deficiência. A inexistência de rampas, banheiros adaptados, salas de recursos multifuncionais e espaços acessíveis compromete o direito à permanência com qualidade, revelando uma distância entre o discurso da inclusão e a realidade material das escolas públicas e privadas.

É importante também considerar que essas barreiras são interdependentes. A deficiência estrutural, por exemplo, reforça a exclusão pedagógica, enquanto a formação deficitária dos professores está diretamente relacionada à dificuldade de implementar práticas inclusivas. Portanto, a superação desses desafios exige um compromisso coletivo entre gestores, professores, famílias, comunidade e poder público, no sentido de criar condições reais para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Iniciativas Exitosas e Avanços

Observa-se nos últimos anos um avanço na matrícula de crianças com deficiência intelectual na rede regular, além do desenvolvimento de projetos inovadores voltados à inclusão (Carvalho & Mendes, 2019). A produção de recursos didáticos adaptados e o uso crescente de tecnologias assistivas têm facilitado o processo de ensino-aprendizagem e ampliado as possibilidades de interação desses estudantes.

4.3 Diretrizes para Boas Práticas Pedagógicas

Algumas estratégias são apontadas como eficazes no processo de inclusão: elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), uso de elementos visuais, adaptação de avaliações, mediação pedagógica, apoio especializado e trabalho em parceria com a família (Fernandes & Lima, 2021).

ESTUDOS DE CASO

Experiências práticas comprovam que a inclusão é viável e benéfica. Em um estudo feito em escolas paulistas, a implementação de PEIs e o uso de metodologias ativas favoreceram o desempenho escolar e social de estudantes com deficiência intelectual (Santos & Almeida, 2021).

Outro exemplo relevante é o programa "Escola para Todos", promovido em uma rede municipal do Nordeste, que se destacou pela formação docente, acessibilidade curricular e uso de recursos digitais. A iniciativa possibilitou a maior inserção dos alunos nas atividades escolares e fortaleceu a autoestima e autonomia (Ferreira & Rocha, 2022).

DESAFIOS NA ROTINA ESCOLAR

Apesar dos progressos, há desafios persistentes: professores sobrecarregados, falta de tempo para planejamento, infraestrutura escolar precária e ausência de apoio técnico, como psicólogos e terapeutas (Costa & Moreira, 2019; Lima et al., 2020).

A resistência social também se manifesta em forma de estigmas e exclusão simbólica. Nesse sentido, é urgente promover ações de sensibilização que envolvam toda a comunidade escolar, conforme recomendam Silva e Pereira (2018).

PERSPECTIVAS FUTURAS

A continuidade do processo de inclusão exige políticas públicas que garantam condições adequadas às escolas, como recursos materiais e humanos. É necessário ampliar a formação continuada dos professores com foco na diversidade (Melo & Santos, 2017), bem como integrar novas tecnologias educacionais, como softwares interativos e dispositivos de apoio à comunicação (Oliveira & Souza, 2019).

Além disso, o envolvimento ativo das famílias e o fortalecimento das parcerias com a comunidade escolar são fundamentais para promover uma rede de apoio eficaz (Duarte & Alves, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com defici-

ência intelectual configura-se como um dos maiores desafios da educação contemporânea, exigindo uma mudança profunda na estrutura e na cultura das instituições de ensino. O presente artigo demonstrou que, embora haja um arcabouço legal robusto que respalda o direito dessas crianças à educação em ambientes inclusivos, ainda persiste uma lacuna significativa entre o que é previsto na legislação e o que é efetivamente vivenciado no cotidiano escolar. Barreiras como a falta de formação adequada dos professores, a carência de recursos pedagógicos acessíveis, a precariedade da infraestrutura e, principalmente, a resistência cultural à diversidade seguem comprometendo a participação plena e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Por outro lado, os estudos de caso e as experiências exitosas apresentadas evidenciam que a inclusão é possível e benéfica, desde que haja um comprometimento coletivo e políticas públicas que sustentem práticas pedagógicas inovadoras, colaborativas e sensíveis às singularidades dos alunos com deficiência intelectual. A implementação de estratégias como os Planos Educacionais Individualizados, o uso de tecnologias assistivas, a flexibilização curricular e a atuação de equipes multidisciplinares revelam-se fundamentais para garantir o direito à aprendizagem e à convivência em um ambiente escolar acolhedor e democrático.

Fica claro, portanto, que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não se resume à presença física do aluno com deficiência intelectual na sala de aula, mas envolve o reconhecimento de seu potencial, o respeito à sua forma de aprender e o compromisso com sua formação integral. Para tanto, é indispensável investir na formação inicial e continuada dos educadores, proporcionar condições estruturais adequadas e fomentar uma cultura escolar pautada na equidade, na empatia e no respeito às diferenças.

O futuro da inclusão depende da articulação entre políticas educacionais consistentes, práticas pedagógicas transformadoras e o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo professores, gestores, famílias, alunos e comunidade. Só assim será possível avançar na direção de uma educação que não apenas acolha a diversidade, mas que a valorize como princípio estruturante de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010.

MENDES, A. R. Projetos de inclusão escolar para crianças com deficiência intelectual: avanços e desafios. Revista Educação e Diversidade, v. 14, n. 2, p. 210-225, 2019.

COSTA, A. R.; MOREIRA, J. C. Demandas e limitações no cotidiano dos professores da educação inclusiva. Revista Práxis Educacional, v. 15, n. 2, p. 345-360, 2019.

DUARTE, C. B.; ALVES, M. N. A importância da participação familiar na inclusão escolar. Revista de Educação Especial, v. 28, n. 1, p. 103-117, 2015.

FERNANDES, P. R.; LIMA, M. A. Estratégias pedagógicas para a inclusão escolar: um olhar para a deficiência intelectual. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 4, p. 553-569, 2021.

FERREIRA, L. C.; ROCHA, V. S. Escola para todos: relato de experiência de uma rede pública inclusiva. Revista Inclusão e Cidadania, v. 5, n. 2, p. 45-61, 2022.

LIMA, S. F. et al. Barreiras para a inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares. Cadernos de Pesquisa, v. 50, n. 175, p. 100-120, 2020.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MELO, A. S.; SANTOS, D. R. Formação docente para a inclusão escolar: desafios e perspectivas. Revista Educação e Pesquisa, v. 43, e160302, 2017.

OLIVEIRA, F.; SOUZA, L. Tecnologias assistivas e recursos pedagógicos para a inclusão escolar. Revista de Educação Inclusiva, v. 13, n. 1, p. 120-136, 2019.

SANTOS, G. A.; ALMEIDA, E. C. Planos individualizados e aprendizagem de alunos com deficiência: estudo em escolas públicas de São Paulo. Revista Formação Docente, v. 11, n. 3, p. 89-102, 2021.

SCHALOCK, R. L. et al. Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010.

SILVA, M. C.; PEREIRA, J. M. Políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil: avanços e limitações. Revista de Políticas Educacionais, v. 22, n. 1, p. 45-63, 2018.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

SABRINA TOMAROZZI

RESUMO

A Educação Infantil tem evoluído ao longo do tempo, deixando de ser vista apenas como um período de cuidado e assistência, para ser reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Inicialmente, sua principal função era garantir a higiene e alimentação das crianças, sem preocupações pedagógicas, mas com o avanço das pesquisas nas áreas da educação e neurociência, sua importância foi repensada. Hoje, é vista como um direito fundamental, garantido por legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que destacam o brincar como essencial para o aprendizado. O brincar, mais do que uma atividade recreativa, é considerado uma ferramenta pedagógica que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças. Ao brincar, elas exploram o mundo ao seu redor, testam hipóteses, interagem com outros e experimentam diferentes papéis sociais. Isso contribui para a aquisição de habilidades essenciais, como resolução de problemas, criatividade e capacidade de comunicação. Além disso, o brincar é um meio de desenvolver autonomia e compreender regras sociais. Em resumo, garantir o direito ao brincar é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para uma vida adulta equilibrada e criativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, desenvolvimento infantil, ludicidade, brincadeira, inclusão, aprendizagem, interação social.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil tem experimentado transformações profundas ao longo da história, passando por um processo de redefinição de suas funções e objetivos. Inicialmente, ela era vista apenas como um período de assistência e cuidado das crianças pequenas, em que o foco principal era garantir a higiene, alimentação e proteção dos menores, sem uma preocupação pedagógica mais estruturada. As práticas educativas eram limitadas e voltadas essencialmente para a sobrevivência e a saúde. Contudo, com o avanço das pesquisas nas áreas de educação, psicologia e neurociência, essa visão começou a ser reformulada, ampliando a compreensão sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento humano.

Hoje, a Educação Infantil é reconhecida como um direito fundamental das crianças, garantido por legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O ECA, por exemplo, assegura que é dever do Estado, da família e da sociedade garantir o acesso à Educação Infantil de qualidade, oferecendo condições adequadas para o desenvolvimento integral das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, estabelecem o brincar como um dos eixos estruturantes desse processo educativo, destacando-o como um componente essencial para o aprendizado e a formação das crianças.

Estudos comprovam que o brincar é uma das formas mais eficazes de aprendizagem na infância, uma vez que envolve a criança de maneira ativa e lúdica, facilitando a internalização de conhecimentos e habilidades. É durante esse processo que as crianças podem explorar seus limites e desenvolver competências que serão essenciais para sua vida futura. Nesse contexto, o ato de brincar vai além da diversão, tornando-se uma experiência pedagógica que contribui para o desenvolvimento emocional e social das crianças, preparando-as para a interação com o mundo ao seu redor.

No entanto, com o desenvolvimento da tecnologia e a crescente presença de recursos digitais no cotidiano, surge um novo desafio para a Educação Infantil: equilibrar o brincar tradicional, que envolve atividades físicas e sensoriais, com o uso de recursos tecnológicos. A tecnologia pode ser uma aliada importante no processo de aprendizagem, mas é fundamental que as crianças tenham tempo

e espaço para experiências de brincar que envolvam exploração física, interação social direta e estímulos sensoriais. A utilização excessiva de dispositivos digitais pode prejudicar o desenvolvimento da motricidade, a capacidade de socialização e a criatividade das crianças.

Portanto, é crucial que pais, educadores e as políticas públicas incentivem e garantam ambientes adequados para o brincar, tanto no ambiente familiar quanto nas instituições de ensino. O planejamento pedagógico deve ser pensado de forma a valorizar o brincar como uma prática educativa essencial, proporcionando às crianças a oportunidade de se desenvolverem de maneira integral e equilibrada. Este artigo visa destacar a importância do brincar na Educação Infantil, explorando seus impactos no desenvolvimento infantil e a necessidade de um planejamento educacional que integre essa prática de forma significativa e eficaz.

O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma das formas mais naturais de aprendizado infantil, desempenhando um papel essencial no desenvolvimento pleno da criança. Mais do que um simples passatempo, o brincar representa uma ferramenta poderosa para a aquisição de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, essenciais para o crescimento integral. Através das brincadeiras, a criança não apenas se diverte, mas também adquire e aprimora capacidades fundamentais que influenciam sua aprendizagem e o entendimento do mundo ao seu redor.

De acordo com Jean Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios que variam conforme a idade e o ambiente em que a criança está inserida. Em cada um desses estágios, o brincar tem um papel crucial, sendo uma forma de explorar e entender as diversas facetas do ambiente. A interação com brinquedos, com outros indivíduos e com o próprio corpo é um dos meios mais eficientes de a criança compreender conceitos abstratos, como tempo, espaço e causa e efeito, além de testar hipóteses e estratégias para resolver problemas. Piaget considerava o brincar uma forma de assimilação e acomodação de novas informações, contribuindo para a construção do conhecimento.

Além disso, o brincar favorece a criatividade, permitindo que a criança desenvolva novas formas de ver o mundo e de agir diante das situações que enfrenta. Durante as brincadeiras, especialmente nas interações com outras crianças, ela também aprende a resolver problemas, muitas vezes coletivamente, o que fortalece habilidades de negociação, compartilhamento e cooperação. O respeito às regras, o desenvolvimento da empatia e a compreensão dos limites são outras competências importantes adquiridas no processo lúdico.

O brincar também desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na formação da autoestima da criança. Ao participar de diferentes brincadeiras e assumir diversos papéis, ela aprende a se expressar de maneira criativa, a explorar suas emoções e a interagir com os outros, construindo uma visão mais clara de si mesma e do seu lugar no mundo. Esse processo de autodescoberta e socialização contribui para a formação de indivíduos mais confiantes, críticos e preparados para enfrentar os desafios da vida adulta.

Portanto, garantir o direito ao brincar é fundamental para a formação de cidadãos mais preparados, que não apenas dominam habilidades cognitivas, mas também estão emocionalmente equilibrados e socialmente aptos. O brincar é essencial para que as crianças se tornem pessoas mais criativas, resolutivas, colaborativas e capazes de se adaptar às constantes mudanças que ocorrem ao longo da vida. As políticas públicas e os ambientes educacionais devem, portanto, assegurar o acesso ao brincar, promovendo espaços onde as crianças possam experimentar, explorar e aprender de maneira livre e prazerosa.

No centro dessa mudança paradigmática está o conceito de brincar, que passou a ser reconhecido como uma das atividades mais essenciais e complexas para o desenvolvimento infantil. Para além de ser uma simples diversão, o brincar é visto como uma prática pedagógica fundamental que contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança. O brincar

permite que a criança, por meio da interação com o ambiente e com outras pessoas, explore diferentes realidades, expresse seus sentimentos, e construa e reconstrua sua visão de mundo. Ele se configura como uma das formas mais naturais de aprendizagem, pois permite que a criança compreenda, de maneira espontânea e prazerosa, aspectos como regras sociais, valores culturais, respeito aos outros e à natureza, além de desenvolver habilidades cognitivas e motoras.

Estudos comprovam que a brincadeira favorece a criatividade, a resolução de problemas, a linguagem e as habilidades sociais. Através de brincadeiras, as crianças experimentam diferentes papéis sociais, começam a entender as relações de poder, as dinâmicas de grupos e o conceito de regras, além de desenvolverem a capacidade de resolver conflitos de forma autônoma. A imaginação desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao se envolverem em atividades de faz-de-conta, as crianças ampliam suas capacidades cognitivas e sociais, desenvolvendo habilidades importantes como o pensamento crítico, a flexibilidade mental e a capacidade de empatia. Essas habilidades, adquiridas durante as brincadeiras, têm um impacto duradouro no comportamento social e nas competências emocionais das crianças, preparando-as para interagir de maneira saudável e construtiva com o mundo ao seu redor.

O brincar é especialmente importante nos primeiros anos de vida, já que é nesse período que as bases para o desenvolvimento cognitivo e emocional são formadas. As crianças pequenas, de 0 a 2 anos, vivenciam o período sensório-motor, onde suas interações com o ambiente são mediadas principalmente pelos sentidos e pela movimentação corporal. Brinquedos sensoriais, como chocalhos e blocos coloridos, ajudam as crianças a perceber os diferentes estímulos ao seu redor e a desenvolver a coordenação motora. É nesse período também que a criança começa a descobrir a relação de causa e efeito e começa a experimentar seu próprio corpo e os objetos ao seu redor. A habilidade de manipular objetos e a interação com diferentes texturas e formas proporciona um estímulo fundamental para o desenvolvimento do sistema nervoso e para o aprimoramento das capacidades motoras, que servirão de base para o desenvolvimento de habilidades mais complexas nos estágios seguintes.

Quando a criança atinge o período da inteligência representativa (de 2 a 7 anos), ela começa a desenvolver sua capacidade de simbolizar, o que se traduz na compreensão mais abstrata da realidade. As brincadeiras de faz-de-conta ganham importância nesse momento, pois permitem que a criança explore diferentes papéis sociais e compreenda o funcionamento das relações entre as pessoas e os grupos. Durante essa fase, as crianças brincam de casinha, de médicos, de professores, ou assumem qualquer outro papel que as ajude a compreender as dinâmicas sociais que as cercam. Além de fomentar a criatividade e a imaginação, essas brincadeiras ajudam as crianças a lidar com conflitos, desenvolver a empatia, aprender a compartilhar e entender as regras e normas sociais.

No entanto, o brincar não deve ser encarado como uma atividade isolada, mas como parte integrante de um processo educativo mais amplo. O brincar, para ser efetivo no desenvolvimento da criança, precisa ser incentivado e orientado em um ambiente que favoreça a exploração, a criatividade e a aprendizagem significativa. É papel dos educadores e da sociedade como um todo criar espaços adequados para o brincar, que ofereçam materiais diversos, que respeitem o tempo da criança e que incentivem a interação social. Esses espaços devem ser seguros, estimulantes e acessíveis, proporcionando à criança a oportunidade de explorar, questionar e aprender de maneira livre e prazerosa.

Nos últimos anos, com o avanço da tecnologia e a crescente presença de dispositivos digitais, surge um novo desafio: como equilibrar o brincar tradicional com o uso de recursos tecnológicos? Embora a tecnologia tenha potencial para ser uma ferramenta de apoio à aprendizagem, ela não deve substituir o brincar físico e sensorial, que é essencial para o desenvolvimento motor e social da criança. O uso excessivo de dispositivos digitais pode prejudicar o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de afetar o tempo de interação física e o conta-

to com o mundo real. Portanto, é necessário garantir que as crianças tenham tempo suficiente para brincar ao ar livre, interagir com outras crianças e explorar o mundo por meio de atividades físicas e sensoriais.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

No período sensório-motor (0 a 2 anos), as crianças exploram o ambiente principalmente por meio dos sentidos e da movimentação corporal, começando a conhecer o mundo ao seu redor. Nesse estágio, a percepção sensorial e a motricidade são altamente estimuladas, uma vez que as crianças ainda estão desenvolvendo a capacidade de reconhecer e interagir com objetos e pessoas de maneira mais coordenada. Brinquedos sensoriais, como chocalhos, blocos coloridos, brinquedos de encaixar e objetos com texturas diversas, desempenham um papel essencial nesse processo de exploração e aprendizado. Esses brinquedos não apenas ajudam as crianças a aprimorar sua capacidade de perceber diferentes estímulos visuais, auditivos e táteis, mas também incentivam a coordenação motora. A movimentação de braços e pernas, por exemplo, se torna cada vez mais precisa, o que favorece o fortalecimento dos músculos e a habilidade de manipular objetos com mais destreza. Nesse período, a criança começa a entender relações de causa e efeito, como ao agitar um chocalho para produzir som ou empilhar blocos.

Já no período da inteligência representativa (2 a 7 anos), as crianças desenvolvem a linguagem e a capacidade de simbolizar, o que facilita a compreensão de conceitos mais abstratos e a organização do pensamento. Esse é um momento importante na formação da imaginação, em que as crianças começam a associar palavras e objetos a representações mentais. As brincadeiras de faz-de-conta, como casinha, médico ou escola, desempenham um papel crucial nesse processo, pois estimulam a imaginação e permitem que as crianças experimentem diferentes papéis sociais, vivenciando situações cotidianas e desenvolvendo empatia. Ao imitar comportamentos observados, elas começam a entender o funcionamento das relações sociais e a desenvolver uma noção de regras e normas dentro de um contexto social.

Essas brincadeiras, além de promoverem a criatividade, também favorecem a resolução de problemas, uma vez que as crianças começam a encontrar soluções para situações hipotéticas ou conflitos em suas histórias fictícias. Ao interpretar diferentes papéis e situações, elas ampliam suas habilidades cognitivas, como o pensamento crítico e a tomada de decisões, e suas habilidades sociais, como a negociação, a cooperação e a comunicação com outras crianças. Assim, o período da inteligência representativa é crucial para o desenvolvimento da criança, preparando-a para enfrentar desafios e compreender a complexidade das interações humanas e sociais.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL

O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças. Ao participar de brincadeiras cooperativas, como jogos de equipe e atividades em grupo, elas têm a oportunidade de desenvolver habilidades importantes para a convivência em sociedade, como a empatia, a cooperação e a capacidade de resolver conflitos. Essas experiências ajudam as crianças a aprender a lidar com as diferenças, a compartilhar e a trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum, o que fortalece seus laços sociais e melhora a qualidade de suas interações com os outros. Além disso, os jogos simbólicos, em que a criança assume diferentes papéis, como o de médico, professor ou personagem de histórias, proporcionam um ambiente seguro para a expressão de emoções. Nesse tipo de brincadeira, a criança pode explorar sentimentos de alegria, frustração, medo ou alegria, permitindo que ela compreenda e regule suas próprias emoções de maneira mais saudável. Dessa forma, o brincar não apenas diverte, mas também é um poderoso instrumento de aprendizagem emocional, que favorece o autoconhecimento e o equilíbrio psicológico.

A implementação de políticas públicas que garantam o direito ao brincar é essencial para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, garante

que as crianças tenham acesso à educação infantil de qualidade, com direito ao brincar como parte essencial desse processo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a importância do brincar como um eixo estruturante do currículo, reconhecendo-o como uma prática pedagógica fundamental. Essas legislações e diretrizes devem ser seguidas e aplicadas de forma eficaz, garantindo que as crianças tenham o direito de brincar em diferentes contextos, seja em casa, na escola ou em espaços públicos.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO-MOTOR

Atividades lúdicas que envolvem movimentação corporal, como pular corda, correr e subir em brinquedos de parquinho, favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas. A prática de brincadeiras que exigem coordenação e equilíbrio fortalece os músculos e prepara a criança para desafios motores mais complexos na vida adulta.

A Inclusão do Brincar no Planejamento Pedagógico. Para que o brincar cumpra seu papel educativo, é fundamental que seja incorporado ao planejamento pedagógico das instituições de Educação Infantil. Isso significa estruturar atividades que respeitem o estágio de desenvolvimento das crianças e incentivem diferentes formas de exploração e interação.

Além disso, é essencial que o brincar seja acessível a todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência. Brinquedos adaptados e espaços acessíveis garantem que todas as crianças possam participar plenamente das atividades lúdicas, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades.

LEGISLAÇÃO E O DIREITO AO BRINCAR

A legislação brasileira assegura o direito ao brincar como parte essencial do desenvolvimento infantil, reconhecendo a sua importância tanto no contexto educacional quanto no emocional e social. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado pela Lei nº 8.069 de 1990, estabelece de maneira clara que é dever do Estado, da família e da sociedade garantir condições adequadas para o desenvolvimento pleno das crianças, assegurando o acesso a atividades que favoreçam seu crescimento integral. Nesse sentido, as atividades educativas e recreativas são previstas como fundamentais para promover o bem-estar físico, mental e emocional da criança.

O ECA também aponta que as crianças têm o direito de brincar, o que implica a criação de ambientes seguros, livres e estimulantes para que elas possam desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sociais. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a importância do brincar como um eixo estruturante do processo educativo, colocando-o no centro das práticas pedagógicas. O brincar, segundo essas diretrizes, não é visto apenas como uma forma de lazer, mas como uma atividade essencial para a aprendizagem, que favorece a construção do conhecimento de maneira lúdica e significativa.

O brincar, por meio de jogos, brincadeiras e atividades recreativas, permite que as crianças explorem o mundo, testem hipóteses e se relacionem com seus pares, o que contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Dessa forma, as leis brasileiras reconhecem o brincar como um direito fundamental das crianças, estabelecendo um compromisso coletivo para garantir que esse direito seja efetivamente assegurado em todos os contextos sociais e educacionais.

CONCLUSÃO

A Educação Infantil tem sido um campo de estudo e reflexão crescente, principalmente considerando as mudanças nas concepções pedagógicas ao longo do tempo. Inicialmente, a educação para crianças pequenas era vista apenas como um período de cuidado e assistência, com foco na alimentação, higiene e proteção. No entanto, com o avanço do conhecimento nas áreas da educação, psicologia e neurociência, essa visão foi ampliada, reconhecendo a infância como um momento crucial para o desenvolvimento humano e intelectual. A partir de estudos de teóricos como Piaget, Vygotsky, e mais recentemente, com o crescente entendimento da importância das primeiras infâncias, foi possível compreender que a Educação Infantil vai

muito além do cuidado físico. Ela se constitui como um processo de aprendizagem que envolve a construção de conhecimentos de maneira significativa e interativa, com foco no desenvolvimento integral da criança.

Além disso, os pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois são os primeiros educadores das crianças. Ao incentivarem o brincar, os pais ajudam a construir um ambiente seguro, criativo e estimulante, no qual a criança pode desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. O brincar deve ser incentivado em casa de forma espontânea, sem pressões ou expectativas de desempenho, permitindo que a criança se sinta livre para explorar e aprender de maneira natural. A interação dos pais com as crianças durante as brincadeiras também é fundamental, pois proporciona oportunidades para a criação de vínculos afetivos e para a construção de um ambiente emocionalmente seguro.

Em resumo, o brincar é uma prática essencial para o desenvolvimento integral da criança, promovendo a aquisição de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras. As crianças, por meio das brincadeiras, exploram o mundo, desenvolvem sua identidade, aprendem a interagir com os outros e constroem uma compreensão mais profunda do ambiente social e físico. Garantir o direito ao brincar é, portanto, fundamental para a formação de cidadãos mais criativos, críticos, colaborativos e preparados para os desafios da vida adulta. O papel das políticas públicas, dos educadores e dos pais é garantir que as crianças tenham acesso a ambientes que promovam o brincar, respeitando seu tempo e suas necessidades, para que elas possam se desenvolver de forma plena e saudável.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana. O direito de brincar. São Paulo: Abrinq, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, 2006.

WADSWORTH, J. Barry. Piaget para o professor da pré-escola e 1° grau. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira Editora, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO COM BRINCADEIRAS

SHEYLA BARRETO

RESUMO- Este trabalho tem por finalidade demonstrar a importância de alfabetizar com brincadeiras e como nos dias de hoje ela se torna essencial, já que existe um interesse cada vez menor dos alunos com relação a escola, pois estes têm atualmente muitas opções como computadores, celulares, ou seja, uso de tecnologias de informações, fora da escola, desestimulando o aluno nas participações no ambiente escolar. A alfabetização tem sua importância ampliada por seu aspecto formador e social. Trata-se de uma tarefa complexa que exige da escola um movimento que ultrapasse temas, conteúdos e programas. Nessa realização, perceberemos o verdadeiro sentido das atividades alfabetizadoras com uso de brincadeiras. Nesta perspectiva alfabetização é um tema antigo, mas atual e relevante a partir do momento em que a “escola” desenvolve um ensino que procura atender à necessidade básica para um aprendizado significativo. Um aluno que não está alfabetizado tem seus direitos extirpados, pois, ficam as margens da sociedade e pode passar por situações de constrangimento e angústia. A alfabetização está presente diariamente no contexto escolar, todas as atividades sequencialmente estão ligadas e esperam que o aluno tenha atingido as metas de entendimento do alfabetizar. Proponho um trabalho educativo que seja interdisciplinar que permita ao aluno diversas brincadeiras, tentando tornar a aprendizagem interessante e simples, com o intuito de oferecer uma prática pedagógica voltada à compreensão da realidade social dos saberes para com os educandos; e é essa soma de esforços que promove o pleno desenvolvimento do indivíduo para alfabetizar.

Palavras-chave: Educação; Alfabetizar; Brincar.

ABSTRACT - This paper aims to demonstrate the importance of teaching literacy through games and how it has become essential nowadays, since there is a decreasing interest of students in relation to school, since they currently have many options such as computers, cell phones, that is, the use of information technologies, outside of school, discouraging students from participating in the school environment. Literacy has its importance increased by its formative and social aspect. It is a complex task that requires the school to move beyond themes, content and programs. In this realization, we will perceive the true meaning of literacy activities using games. From this perspective, literacy is an old theme, but current and relevant from the moment in which the "school" develops a teaching that seeks to meet the basic need for meaningful learning. A student who is not literate has his rights stripped away, since he is on the margins of society and may go through situations of embarrassment and anguish. Literacy is present daily in the school context, all activities are sequentially linked and expect the student to have achieved the goals of understanding literacy. I propose an educational work that is interdisciplinary and allows the student to play different games, trying to make learning interesting and simple, with the aim of offering a pedagogical practice focused on understanding the social reality of knowledge for students; and it is this sum of efforts that promotes the full development of the individual to learn to read and write.

Keywords: Education; Literacy; Play.

1. INTRODUÇÃO

Tornar a alfabetização interessante e prazerosa tendo em vista que seriam inúmeras possibilidades, resolvi tratar da importância de garantir este saber, mesmo entendendo que esse emerge de grandes esforços, e muito planejamento dado a sua grandeza, trago à tona seu papel transformador, pois através da educação as crianças têm um amplo mundo que se abre, emergindo transformação que sai dos muros da escola e se amplia com outros contextos como família,

vizinhos, igreja, amigos em fim na sociedade como um todo.
O presente trabalho objetiva mostrar a história e o conceito da alfabetização no contexto educacional. Desta forma farei um parâmetro e a discussão de porque a inserção da brincadeira é um caminho para incentivar o processo de alfabetização atualmente. Tomo como base a fundamentação bibliográfica para assim esclarecer e ampliar questões como a própria dificuldade que o professor passa com o interesse e sua aplicabilidade.
Partindo desse pressuposto senti a necessidade de discutir sobre a história da alfabetização ao longo do contexto educacional, também no Brasil. Assim apresento em linhas gerais questões referentes à alfabetização, propiciando uma nova reflexão sobre esse tema e o uso da brincadeira. Num primeiro momento apresento a história da alfabetização, no segundo momento o seu conceito social e seguir abordamos a brincadeira neste contexto e sua aplicabilidade e finalizo com as possibilidades e considerações finais.

1 . DESENVOLVIMENTO

O primeiro contexto que a criança se insere está ligado a signos e aos sons aprendendo assim o mundo que ela está inserida. Essa informação não deve ser descartada porque pode ajudá-lo a associar a leitura e escrita como uma forma de decifrar. “Dependendo da cultura considerada, essa aprendizagem estrutura-se em torno de dois polos de conhecimento: de um lado, o saber "espontâneo"; de outro, o saber "rigoroso", ou científico. Existe, aliás, em cada um de nós, um conflito entre os dois. A exigência do rigor jamais é límpida, jamais está livre da ideologia: restam sempre traços de ideologia, mesmo no rigor com que denunciamos nossa própria ideologia.” Paulo Freire (2002).
Para Emília Ferreiro as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita, onde deixa clara a importância das produções espontâneas, nas quais podem ser chamadas de garatujas. Segundo a autora a criança não aprende submetida à um ensino sistemático, mas sim a toda produção desenvolvida por ela, que pode representar um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado, dando ênfase não só nos aspectos gráficos, mas sim nos aspectos construtivos.
Percebe-se ainda que a distinção entre desenhar e escrever e de fundamental importância, pois ao desenhar se está no domínio de icônico; sendo importante por reproduzirem a forma do objeto. Ao escrever se está fora do icônico, sendo assim as formas dos grafismos não reproduzem as formas dos objetos. As crianças de um certo momento dedicam um grande esforço intelectual na construção de formas diferenciadas entre as escritas, essas diferenças são inicialmente interfigurais e consiste em atribuir uma significação a um texto escrito. Tais critérios se expressão pelo eixo quantitativo onde se atribui o mínimo de três letras para que a escrita diga algo. E sobre o eixo qualitativo, como a variação interna possa ser interpretada, ou seja, se o escrito tem o tempo todo à escrita não pode ser interpretado.
Depois disso se caracteriza pela busca de diferenciações entre escritas para dizer “coisas diferentes”, começa assim a busca difícil e muito elaborada de modo de diferenciação, que resultam ser interfigurais. Neste sentido as crianças exploram critérios que lhes permitem, às vezes, variações sobre o eixo quantitativo, variando apara outra, e às vezes o eixo qualitativo, variando o repertório de letras e até mesmo o posicionamento destas sem modificar a quantidade.
Ao passar por todo esse processo a criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (sílabas). Inicia-se então o período silábico, onde permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, chegando até o período silábico-alfabético, que marca a transcrição entre os esquemas futuros em via der serem construídos.
Neste período a criança descobre que uma letra não basta para representar uma sílaba e que a identidade do som não garante a identidade de letras e nem a identidade de letras à dos sons. Uma polêmica em relação aos métodos utilizados no processo de alfa-

betização: analítico, sintético, fônico versus global, deixando claro que nenhuma dessas discussões levou em conta as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Deste modo para ela os métodos não oferecem nada maias do que sugestões, incitações.

O método não pode criar conhecimento, e que nenhuma prática pedagógica e neutra, todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. Existem três dificuldades principais que precisam ser colocadas: a visão que um adulto já alfabetizado tem do sistema da escrita, a confusão entre desenhar e escrever letras e a redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor convencional.

Pois, uma vez estabelecidas estas dificuldades conceituais iniciais, é possível analisar a prática docente em termos diferentes metodológicos. Conclui após dar ênfase em cada assunto acima citado, que um novo método não resolve os problemas, mas sim que é preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos subjacentes a ela.

A compreensão do sistema de escrita onde afirma que a leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, todavia através de pesquisas a autora possui outra visão. As atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização, a aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo-motora. A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares.

Através de dados colhidos em pesquisas a autora menciona alguns dados que determina aspectos de toda esta evolução como a construção original da criança e onde estas elaboram ideias próprias a respeito dos sinais de escrita, ideias estas que não podem ser atribuídas a influência do meio ambiente. A criança passa pelo conflito que a distinção em o que é uma figura e o que não é uma figura. Após esta fase começa um trabalho cognitivo em relação a um segundo conjunto, que é a quantidade mínima de caracteres, critério este que tem uma influência decisiva em toda evolução.

A escola pode cumprir um papel importante no que se refere à aprendizagem, no entanto, este papel não deveria ser de dar inicialmente todas as chaves do sistema alfabético, mas sim criar condições para que a criança as descubra por si mesmas. Sendo assim o professor deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança, estando sempre alerta sobre o que deve ser levado em conta, como, por exemplo, menosprezar os conhecimentos das crianças ao trabalhar somente com base na escrita, cópia e sonorização dos grafemas que considerar elegível a produção da escrita.

Apesar de a escola ser uma instituição social para controlar o processo de aprendizagem e sendo assim a aprendizagem deve realizar-se na escola, a criança desde que nasce é construtora de conhecimento. No entanto para ela deve-se abandonar a ideia de que nosso modo de pensar é o único, fazendo-nos adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento. No caso da leitura e escrita a dificuldade de adotar o ponto de vista da criança foi tão grande a ponto de ignorar as suas produções escritas, que há pouco tempo eram consideradas meras garatujas.

A escrita e considerada tradicionalmente como omissão de letras, olhando pelo ponto de vista da escrita adulta, mas vista do sujeito em desenvolvimento, esse tipo de escrita é considerado “acréscimo de letras”. No entanto ao final do ano a criança já escreve alfabeticamente. A partir da lei 11.274/2006, a mudança no tempo de ensino de oito para nove anos, a entrada da criança com seis anos no ensino fundamental, isso tem causado estranheza e incertezas, pois acham que pulariam o tempo da infância, antecipando o ler e escrever. Para BAPTISTA, 2009 essa transição possibilita um melhor resultado nas etapas da educação básica beneficiando o aluno.

Menciona o fato de que oitenta por cento das crianças com três anos de idade seriam capazes dominar uma combinação arbitraria de sinais e significados, enquanto aos seis anos, quase todas as crianças seriam

capazes de realizar esta operação. Conclui, ainda, com base nas observações feitas a essas investigações, que o desenvolvimento entre três e seis anos envolve não só o domínio de signos arbitrários, como também o progresso na atenção e na memória (BAPTISTA, 2009, p.19).

Na infância a criança começa a se relacionar com o mundo e as diversas culturas, período em que passa a atribuir significados diferentes, ela passa a se esforçar para e se fazer presente no mundo adulto. O nosso sistema de escrita fica sendo parte deste mundo, influenciando a cultura infantil e sendo influenciado por ela.

As possibilidades de trabalhar a escrita com crianças de seis anos com atividades diversificadas, tendo o cuidado de respeitar o individual de cada uma e não pulando etapas deste período de sua vida. Os professores devem ter sensibilidade e respeitar a capacidade, e principalmente o interesse da própria criança em aprender.

Existem três exigências que precisam ser levadas em conta quando falamos de aprendizagem da leitura e da escrita, fazer com que o aluno se aproprie da técnica da escrita, se aperfeiçoando e utilizando, e com um trabalho integrador. Com o advento de muitas possibilidades outra exigência é que a escola precisa ser essencial para que esse processo aconteça. A criança faz parte do processo, ela precisa se sentir parte dele e ser o construtor de bases de um sistema escrito. A sala de aula deve ser estimuladora, desafiadora e instigadora para que o aluno tenha motivação para aprender.

A última exigência tem a ver com o direito, quando a criança é protagonista de seu próprio aprendizado, desenvolvendo-se através dele. A criança é vista como um ser competente, capaz de formular hipóteses, interage com o seu meio, assim a linguagem escrita deve ser vista como bem cultural, com o qual a criança deve interagir, mas é importante que a criança se aproprie para se sentir incluída na sociedade (BAPTISTA 2009).

A criança conseguirá se desenvolver mediante os expostos no seu dia a dia, a escola necessita fornecer meios para que isso aconteça. Com o aprendizado da escrita e leitura as possibilidades são imensas, as brincadeiras acabam sendo um elo facilitador, pois, a criança ainda utiliza a brincadeira em todo seu cotidiano e é uma forma menos brusca de envolvê-las nesta responsabilidade. A apropriação do aprendizado da leitura e da escrita faz com que a criança interaja mais com o mundo e com sigo mesma, pois ela deixa de ver as letras apenas como símbolos e passa a compreendê-las.

1.1 BRINCAR NO AMBIENTE ESCOLAR

Vamos neste capítulo entender melhor porque a brincadeira se encaixou tão bem no contexto escolar e como atualmente ela vem sendo utilizada como aliada para alfabetizar. Para Santos, (1999, p. 49) brincar: É uma experiência vivenciada que nos dá prazer ao executá-la. Por meio da ludicidade a criança se relaciona com o outro e aprende a ganhar e perder, a respeitar a ordem na fila, a aceitar as frustrações, e a expressar as suas emoções. Qualquer atividade que cause uma experiência positiva, divertida e prazerosa pode-se chamar de lúdica. Percebemos a importância de oportunizar ao educando momentos de prazer e de experiências lúdicas, experiências que são capazes de contribuir para o convívio social na escola e na sociedade.

É através da brincadeira que na mais tenra idade as crianças interagem com o mundo através dela. Por isso as escolas necessitam cultivar a espontaneidade, diálogo, convivência em grupo, pois as crianças geralmente não brincam sozinhas, sendo que o jogo proporciona oportunidades para ela pensar e falar, saber combinar momentos de brincadeiras livres (lazer) e atividades orientadas (escola) (KISHIMOTO, 1998).

Conforme Almeida (2000), a ludicidade contribui e influência na formação do aluno, possibilitando uma evolução constante no conhecimento. Contudo o mesmo só será garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Santos (2001, p.14) confirma que “a aceitação da ludicidade, por parte dos professores, não garante uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação”.

Rizzo (1996) cita alguns procedimentos que auxiliam ao educador na realização de jogos, sendo que alguns destes itens são comuns a qualquer disciplina:

* Incentivar a ação do aluno;

* Apoiar as tentativas do aluno, mesmo que os resultados, no momento, não pareçam bons;
* Incentivar a decisão em grupo no estabelecimento das regras;
* Apoiar os critérios escolhidos e aceitos pelo grupo para decisões, evitando interferir ou introduzir a escolha destes critérios;
* Limitar-se a perguntar, frente ao erro ou acerto, se concordam com os resultados ou se alguém pensa diferente e porque, evitando apontar ou corrigir o erro;
* Estimular a comparação, termo a termo, entre grandezas lineares;
* Estimular a tomada de decisões que envolvam sempre que possível avaliação de grandeza;
* Estimular a discussão de ideias entre os jogadores e a criação de argumentos para defesa de seus pontos de vista;
* Estimular a criação de estratégias eficientes, discutindo os possíveis resultados;
* Estimular a antecipação dos resultados, no encaminhamento que se quer dar a partida;
* Incentivar a criação e uso de sistemas próprios de operar (ação mental).

Segundo Vygotsky (1991), durante a pré-escola ou em idade escolar, as habilidades conceituais da criança são ampliadas a partir do brinquedo, do jogo, e, portanto, do uso da imaginação. Segundo ele, ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade. Assim sendo, quando a criança imita os mais velhos em suas atividades culturalmente e/ou socialmente padronizadas, ela gera oportunidades para o seu próprio desenvolvimento intelectual.

Sendo assim o jogo lúdico é uma atividade que tem valor educacional intrínseco. Leif (1978), diz que "jogar educa, assim como viver educa: sempre sobra alguma coisa". A utilização de jogos educativos no ambiente escolar traz muitas vantagens para o processo de ensino e aprendizagem, entre elas:

* O jogo é um impulso natural da criança funcionando assim como um grande motivador;
* A criança através do jogo obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo do jogo;
* O jogo mobiliza esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço;
* O jogo integra várias dimensões da personalidade: afetiva, social, motora e cognitiva;
* O jogo favorece a aquisição de condutas cognitivas e desenvolvimento de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força, concentração etc.

O brincar não visa somente à busca do prazer, ele está ligado também aos aspectos do desenvolvimento físico e da atividade simbólica. O aspecto físico abrange as habilidades motoras e sensoriais que a criança necessita desenvolver para sobreviver e adaptar-se, enquanto o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais pode ser observado pelo brincar simbólico. Pelo faz-de-conta, as crianças testam e experimentam os diferentes papéis existentes na sociedade e, com isso, desenvolvem suas habilidades. Com o avançar da idade o faz-de-conta declina e começam a aparecer brincadeiras que imitam cada vez mais o real e os jogos de regras (CORDAZZO, VIEIRA, 2008).

Freire (2004), nos diz que a atividade mais típica de uma criança é a atividade lúdica. Pois é difícil flagrar uma criança bem pequena, um, dois, três anos, fora de situações lúdicas. Vygotsky dedicou a sua vida ao desenvolvimento de uma teoria, que contemplasse a aprendizagem significativa, surgindo, assim, o sócio interacionismo. Esta teoria concebe o indivíduo em interação com o meio. Para ele, a escola tem a tarefa de transformar o atual estado de desenvolvimento do educando, conduzindo-o a uma elaboração mais aprimorada dos seus conceitos.

O avanço das teorias educacionais, em especial, as que defendem o aluno como agente do seu processo de conhecimento e que o ensino é despertado pelo interesse do aluno, passaram a ser um desafio ao desempenho do professor, exigindo dele novas competências. É nesse contexto, que o lúdico ganha espaço.

Segundo Leif (apud RIZZI; HAYDT, 1986), o jogo apresenta quatro motivos que levam os educadores a utilizarem-nos com frequência:

1- O jogo corresponde ao impulso natural da criança, e neste sentido satisfaz uma neces-

sidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica.
2- A atitude do jogo apresenta dois elementos que o caracterizam: o fazer e o esforço espontâneo, como o jogo leva o prazer sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.
3- A situação do jogo mobiliza os esquemas mentais, e sendo uma atividade física e mental, aciona as funções psicológicas e as operações mentais, estimulando pensamento.
4- O quarto motivo é decorrente de anteriores, o jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. A ideia de aplicar o jogo a educação difundiu-se principalmente a partir do movimento da escola nova e da adoção dos chamados "métodos ativos".
A realização de um trabalho eficiente tendo a ludicidade como fator-chave, é necessário que o educador possua a capacidade de conduzir o trabalho em uma perspectiva que desperte e mantenha o interesse pela atividade que está sendo desenvolvida. A formação de professores para uma plena e íntegra reintrodução do jogo na escola pede, antes de tudo, que eles sejam iniciados em um novo tipo de observação, que ocorre mais para compreender do que para transformar. Convém, em seguida, torná-los capazes de abordar o jogo como uma disciplina em si (OLIVEIRA, 1996, p. 80-1).
Os educadores, enquanto mediadores da aquisição de conhecimento devem resgatar através da reformulação da cultura pré-existente, o lado "humano" do aluno, respeitando o mesmo, sem rotulá-lo, buscando informações sobre o "eu" desse sujeito, tentando entendê-lo a partir do seu cotidiano.
Para CHARTIER (1994, p. 16): "É também pôr em jogo o corpo é inscrição num espaço, relação consigo e com o outro", numa interação entre leitor e os vários mundos possíveis, pois o ato de ler é generosamente um ato de compreensão onde se é tomado pelo dito, que numa reinvenção pode alcançar o não dito.
A interação entre a criança e o jogo faz com que ela interaja com outras crianças também, tornando isso um benefício mútuo. Para CARVALHO, é preciso levar em consideração diversos fatores como individualidade, identidade, ideais democráticos, a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos
A individualidade - o que significa não perder no todo, a satisfação das necessidades e interesses de cada um;
• A identidade – o que significa reconhecer-se, aceitando as próprias características distintas das demais pessoas.
E, no caso de pessoas com deficiência, significa não as negar ou mascará-las, possibilitando o desenvolvimento da personalidade dos alunos, conferindo-lhes autonomia e autoestima positiva.
• Os ideais democráticos – o que significam a busca da equidade, isto é, da equiparação de oportunidades, oferecendo-se, de direito e de fato o que todos e cada um necessitam para o exercício da cidadania;
• A remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos – o que significa pensar nas barreiras enfrentadas pelos alunos e naquelas experimentadas pelos educadores e pelas famílias, interferindo no processo de construção dos conhecimentos, pelos alunos. (CARVALHO,2006, p.155)
Neste contexto de aprendizado e convívio social o uso de atividades lúdicas pode fortalecer o processo de inclusão e os laços sociais que virão após a inserção desta. As atividades lúdicas fazem parte do desenvolvimento constante do ser humano, facilitando o processo de aprendizado. Diversas são as possibilidades de atividades lúdicas no ambiente escolar, sendo assim também podem facilitar neste processo para abordagens diferenciadas.
Kishimoto (2008, p.30) afirma que: "O uso de atividades lúdicas com fins pedagógicos remete-nos a relevância deste instrumento para situações de ensino aprendizagem e de desenvolvimento infantil, pois se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-lo". A palavra lúdica vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar

estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte.
Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Partindo da concepção de que a brincadeira e os jogos são atividades imprescindíveis para o desenvolvimento global do aluno, favorecendo sua autoestima e auxiliando na aquisição e aprendizagem de novos conceitos, a escola deve valorizar e incentivar o trabalho pedagógico pautado em atividades lúdicas.
De acordo com KISHIMOTO (2008), ao atender as necessidades, o jogo torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Os jogos e brincadeiras ao serem utilizados na prática pedagógica transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com eles há motivação, disciplina e interesse pelo que está sendo ensinado.
Porém, o professor deve estar consciente de que os jogos ou brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento com o desenvolvimento de novas habilidades.
Pensar na atividade lúdica enquanto um meio educacional significa pensar não apenas no jogo pelo jogo, mas no jogo como instrumento de trabalho, com o meio para atingir objetivos pré-estabelecidos. O jogo pode ser útil tanto para estimular o desenvolvimento integral da criança como para trabalhar conteúdos curriculares. Os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte das atividades.

3. CONCLUSÃO

Ainda que existam dificuldades para alfabetizar, como impedimentos diversos, como por exemplo a quantidade de alunos em sala de aula, alunos dispersos por muitos motivos, desde a falta de atenção no lar, a múltiplas oportunidades das tecnologias da informação, a alfabetização é uma etapa única e importante, muitos não acompanham o ritmo e o processo de alfabetizar se estende por longos anos, sendo assim a brincadeira pode ser uma aliada na introdução com leveza e objetividade imperceptível.
O desenvolvimento do ser humano desde os aspectos biológicos, até os cuidados com alimentação e com a saúde, bem como o desenvolvimento do intelecto com o cognitivo é importante para cada indivíduo. As escolas precisam incentivar os professores a entenderem melhor o processo de aprendizagem para alfabetizar, pois esse processo pode ser confundido e o professor acabar perdendo alunos por falta de criatividade, é necessário que o professor perceba as dificuldades individuais e faça com que os alunos se ajudem mutuamente a descobrir este mundo da alfabetização.
O docente em seu trabalho docente necessita utilizar de artifícios para aproximar o aluno, e entender melhor os processos que podem influenciar no aprendizado. O uso das brincadeiras pode ser um grande trunfo, a brincadeira faz parte do cotidiano do aluno e isso pode aproximá-lo ainda mais desse processo. O professor precisa levar em consideração que os alunos passam por situações e que estas podem influenciar no processo de aprendizado esperado no ambiente escolar.
O educador pode potencializar o aprendizado dos alunos, motivando-os, desafiando a pensar, pesquisar, e se comunicar. Utilizar as brincadeiras no trabalho docente ajuda a transpor algumas barreiras e a perceber alunos que tem bloqueios para aprender. No processo de escolarização é necessário que o professor consiga construir situações de aprendizagens, para desenvolver as diferentes habilidades. É através deste processo que surge a relação professor-aluno. As brincadeiras estão nesta época da idade, em que eles serão alfabetizados, elas são muito presentes no dia a dia das crianças, é uma das formas mais espontâneas do desenvolvimento humano, brincar pode ser interessante, informativo e envolvente. Nesta perspectiva brincar e alfabetizar resulta em êxito no ambiente escolar.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. RJ: Editora Vozes, 2004.
ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

AZEVEDO, M. A; MARQUES, M. L. Alfabetização Hoje. São Paulo: Cortez, 2009.
BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, F. I. P. (orgs). Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE,2009. p. 13_24.
BERNARDES, E.L. Jogos e Brincadeiras: ontem e hoje. Cadernos de história da Educação. São Paulo, n.4, jan/dez 2005.
BRASIL. LEI 9.394/1996. (Redação dada pela lei n°11.274/2006) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
SILVA, A. C. S; et al. Escola e Família: Contextos de Desenvolvimento Humano. Revista Ciências Humanas - UNITAU, vl. 4, n.1, 2011.
CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 4ª ed. Porto Alegre, ed. Mediação, 2006.
CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1999.
CHARTIER, R. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade. 1996.
CRUZ, D. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. (Org). O lúdico na formação do educador Petrópolis: Vozes, 1997.
DALLABONA, S. R; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista técnica cientifica - ICPG, 2004. Vol1.
DOHME, Vânia. Atividades Lúdicas na Educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes,2009.
FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed,1999.
FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
FRIEDMANN, A. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.
GONÇALVES, N. O lado sério da brincadeira – um olhar para a autoestima do educador. São Paulo: Cortez, 2013.
KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.
MACEDO, L. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
MALUF, A. C. M. Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
QUEIROZ, T. D. Dicionário Prático de pedagogia. São Paulo: Rideel, 2003.
RABELLO, E; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. 2006. Disponível em: http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf. Acessado em: 30 de abril de 2025.
RIZZO, G. Jogos Inteligentes. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil,1996.
SANTOS, A. R. Metodologia científica: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
VÊNANCIO, S.; FREIRE, J. B. O jogo dentro e fora da escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SHIRLEY DOMICIANO MARQUES DIAS

RESUMO:
O propósito desta pesquisa é investigar as diversas maneiras pelas quais a arte pode influenciar o desenvolvimento infantil. Para tanto, serão consideradas evidências e estudos provenientes das áreas de neurociência, psicologia e educação artística, visando compreender os impactos da exposição e prática artística nos aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças em fase de crescimento. Partimos do pressuposto de que a arte desempenha um papel significativo na formação das crianças, podendo contribuir para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e expressivas.
Ademais, esta pesquisa pretende contextualizar a influência da arte no desenvolvimento infantil por meio de uma análise sucinta dos momentos marcantes da história da arte, demonstrando como diferentes movimentos artísticos ao longo do tempo têm impactado as experiências estéticas e criativas das crianças. Também serão abordadas definições e conceitos fundamentais relacionados à arte, destacando sua relevância no contexto educacional e no estímulo ao pensamento crítico, à imaginação e à sensibilidade das crianças. Dessa forma, este artigo científico almeja não apenas explorar a importância da arte no desenvolvimento infantil, mas também apresentar embasamento teórico que justifique a integração da arte no ambiente educacional das crianças em tenra idade.
PALAVRAS-CHAVE: Arte; Desenvolvimento infantil; Processo cognitivo; sensibilidade; Pensamento crítico
ABSTRACT:

This research investigates how art influences child development, drawing on studies in neuroscience, psychology, and art education. It explores the impact of artistic exposure on children's cognitive, emotional, and social growth, emphasizing art’s role in developing motor, expressive, and thinking skills. The study also includes a brief analysis of key art history moments to show how different movements have shaped children's creative experiences. Fundamental concepts of art are addressed to highlight its importance in education,

encouraging imagination, sensitivity, and critical thinking. The goal is to justify integrating art into early childhood education through theoretical and historical foundations

KEY-WORDS: Art; Child development; Cognitive process; Sensitivity; Critical thinking.

1 INTRODUÇÃO

A arte sempre esteve intrinsecamente ligada à cultura da humanidade ao longo dos séculos. No entanto, surge a indagação se a humanidade já explorou plenamente todos os benefícios que ela pode proporcionar ao ser humano. A busca pela compreensão da influência da arte na formação e na expressão da humanidade tem sido um tema de constante interesse ao longo da história.
Friedrich Schiller (Iluminuras, 2002.), renomado filósofo e poeta do período romântico, expressou de forma magistral a relação entre a arte e a humanidade ao proferir que “A arte é a mão direita da natureza. A última só nos deu o ser, mas a primeira tornou-nos homens.” Essa perspectiva ressalta a importância vital da arte na evolução do ser humano, destacando- a como um meio fundamental de expressão e compreensão do mundo. Neste contexto, torna- se imprescindível explorar mais profundamente o impacto da arte no desenvolvimento humano, tanto individual quanto coletivo.
Além disso, ao expor as crianças a diferentes formas de arte, como pintura, música, teatro e dança, proporcionamos oportunidades para que elas desenvolvam um senso de apreciação estética e criatividade. Por exemplo, ao participar de atividades artísticas, as crianças podem aprender a expressar emo-

ções de maneiras não verbais, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais. Da mesma forma, ao observar obras de arte de diversas culturas, as crianças têm a chance de ampliar suas perspectivas e compreender a diversidade cultural de forma mais profunda.
A sociedade, frequentemente, tende a perceber e vivenciar a arte unicamente como uma forma de lazer e entretenimento, por vezes relegando-a a um papel de suposta inutilidade. Essa visão distorcida reflete-se nos currículos escolares, nos quais a educação artística muitas vezes é subestimada, mesmo que nas expressões artísticas haja muito mais do que simplesmente o que se vê em sua superfície. Urge, portanto, a necessidade de integrar, no processo educativo das crianças contemporâneas, elementos como significados profundos, sonhos, expressão individual e criatividade – elementos essenciais que são cultivados através da arte, quer seja como protagonista da criação ou como espectador atento.

A experiência artística vai além do mero entretenimento; ao ouvir uma música envolvente, ler um romance cativante ou mergulhar em qualquer narrativa, é inevitável não se permitir momentos de contemplação e reflexão profunda, pois tais manifestações artísticas estimulam os sentidos, a imaginação e os anseios interiores, provocando uma saudável inquietação.
Na contemporaneidade, marcada pela tendência à padronização e à constante mutação em todas as esferas da vida humana, os indivíduos são frequentemente levados a um estado de alienação diante dos acontecimentos e até mesmo de si mesmos. Nesse contexto desafiador, a arte emerge como uma força capaz de transcender as limitações temporais e provocar uma reflexão mais profunda e significativa. Defende-se, assim, a importância da inserção da arte no contexto educacional, sobretudo no ambiente da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental – fases cruciais para o início da construção do conhecimento, da capacidade de fazer, inventar e apreciar, fundamentos essenciais para a edificação de uma vida plena e enriquecedora.

Ademais sobre o conceito dos benefícios da arte para a evolução humana, temos testemunhado um crescente interesse e exploração do potencial terapêutico da música. Neste sentido, esta pesquisa busca destacar a importância da música e das demais formas de arte no processo educacional das crianças, visando promover um desenvolvimento integral que englobe aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

2. PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Ao longo da trajetória da humanidade, a presença da cultura e das manifestações artísticas sempre foi uma constante na vida dos seres humanos. Desde os tempos remotos da pré-história, é possível observar a manifestação da necessidade humana de expressão, evidenciada pela prática de registrar a própria história por meio de desenhos e pinturas rupestres encontradas nas paredes das cavernas. O desenvolvimento humano está intimamente entrelaçado com a arte, uma vez que esta se revela como uma expressão simbólica capaz de comunicar significados profundos sobre o mundo. A arte desempenha um papel fundamental no crescimento individual, estimulando a imaginação e contribuindo para a formação de um senso crítico mais abrangente.
De acordo com o pensamento de Duarte Jr. (1985), a arte adquire significados profundos no âmbito sentimental, uma vez que possui o poder singular de instigar uma gama de sentimentos no espectador. Por meio de suas diversas formas de expressão, a arte consegue despertar emoções, provocar reflexões e estabelecer conexões íntimas com quem a contempla. Dessa forma, ao se deparar com uma obra artística, o indivíduo é convidado a mergulhar em um universo simbólico que transcende as barreiras da linguagem verbal,

permitindo-lhe explorar seus próprios sentimentos e percepções diante da experiência estética proporcionada.
Antes da chegada dos europeus ao território que hoje conhecemos como Brasil, as diversas comunidades indígenas que habitavam

essas terras já possuíam suas próprias formas de arte profundamente enraizadas em suas culturas e tradições. Por meio de pinturas corporais, objetos rituais, esculturas, danças, músicas e narrativas orais, os povos nativos expressavam sua conexão com a natureza, suas crenças espirituais e suas vivências cotidianas. Essas manifestações artísticas refletiam não apenas a estética singular de cada grupo indígena, mas também sua forma de compreender o mundo e de se relacionar com o sagrado e o profano. A arte indígena pré-colonial brasileira é um testemunho valioso da riqueza cultural e da criatividade desses povos ancestrais, que deixaram um legado artístico que ressoa até os dias atuais, entretanto vale dar importância as influências europeias que os nativos receberam para o nascimento da diversidade cultural rica que o Brasil possui.

Em 1549, os jesuítas chegaram ao Brasil com a missão de catequizar e pacificar os índios por ordem da classe dominante portuguesa. A partir das ações jesuíticas, surge assim a primeira manifestação do ensino de arte no Brasil, onde atraiam crianças indígenas através da música, dança, teatro e poesia, com a finalidade de instituir os padrões de comportamento da Igreja Católica. Essa abordagem educacional buscava não apenas converter os nativos ao cristianismo, mas também moldar sua visão de mundo e suas práticas culturais de acordo com os valores e as normas europeias impostas pela colonização. A introdução dessas expressões artísticas como instrumento de evangelização revela não apenas a estratégia dos jesuítas em disseminar a fé católica entre os povos indígenas, mas também evidencia o papel crucial que a arte desempenhou na construção da identidade cultural do Brasil desde os primórdios da colonização.

No entanto, foi somente com a chegada de Dom João VI ao Brasil em 1808 que a estruturação do ensino artístico começou a se delinear de forma mais organizada. Anteriormente, o ensino de arte era praticado pelos jesuítas e também por negros e mulatos, transmitido de forma informal de pai para filho ou de mestre para aprendiz. Foi somente quando Dom João VI nomeou Manuel Dias de Oliveira, pintor, gravador e escultor, para lecionar as Aulas Régias1, que o ensino artístico no Brasil ganhou um caráter mais institucionalizado. Manuel Dias de Oliveira tornou-se assim o primeiro professor público brasileiro a ministrar aulas de desenho com modelo vivo, contribuindo para a profissionalização e valorização do ensino das artes no país. Essa iniciativa marcou um

1 As Aulas Régias eram instituições de ensino criadas no Brasil durante o período colonial, com o objetivo de oferecer instrução em diversas áreas do conhecimento, incluindo as artes. Sob o patrocínio da Coroa Portuguesa, essas aulas visavam formar profissionais qualificados e difundir o ensino de disciplinas consideradas fundamentais para o desenvolvimento cultural e intelectual da colônia.

importante passo na história do ensino artístico no Brasil, estabelecendo as bases para o desenvolvimento e reconhecimento da educação artística no cenário nacional.

Em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa ao Brasil, foi estabelecida a Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, representando um marco crucial na história do ensino artístico no país. Liderada por Joachim Lebreton, essa missão teve como objetivo principal introduzir no Brasil os princípios do Neoclassicismo e da Academia de Belas Artes de Paris. A criação da Academia Imperial de Belas Artes consolidou a estruturação oficial do ensino das artes no Brasil, estabelecendo padrões educacionais e promovendo a formação de artistas locais em diversas áreas, como pintura, escultura, arquitetura e gravura. Sob a influência dos mestres franceses, os alunos brasileiros tiveram a oportunidade de aprimorar suas habilidades técnicas e estéticas, contribuindo para o desenvolvimento de uma identidade artística nacional.

Vale ressaltar que antes da criação da Academia Imperial de Belas Artes no Brasil, a arte popular era predominantemente influenciada pelo estilo barroco, que valorizava a exuberância e as peculiaridades do nativo brasileiro. No entanto, com o estabelecimento dessa nova instituição, a produção artística passou por uma significativa

transformação. A arte, que antes refletia as características locais e a diversidade cultural do país, passou a seguir os padrões neoclássicos europeus, alinhando-se aos gostos e interesses da burguesia emergente. Esse movimento representou uma mudança de paradigma na cena artística brasileira, que agora buscava se equiparar esteticamente às correntes artísticas predominantes na Europa, em especial o Neoclassicismo. Essa transição não apenas influenciou o estilo e os temas abordados pelos artistas brasileiros, mas também refletiu as mudanças sociais e culturais em curso no país durante o século XIX. A introdução do Neoclassicismo na produção artística brasileira através da Academia Imperial de Belas Artes marcou um ponto de inflexão na história da arte no Brasil, moldando as práticas criativas e os ideais estéticos da época. Segundo Ferraz e Fusari (1999, p.30)

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 objetivo desenvolver também essas habilidades técnicas e o domínio da racionalidade. Nas famílias mais abastadas, as meninas permaneciam em suas casas, onde eram preparadas com aulas de música e bordados entre outras.

O prestígio da Academia era tão marcante que os pintores, embora aprimorassem sua técnica, viam-se muitas vezes privados de sua espontaneidade artística. A instituição impunha seu programa de maneira autoritária, priorizando o produto final e reverenciando o professor como detentor absoluto da verdade. Qualquer tentativa de inovação, seja no campo cultural,

pedagógico ou estético, era reprimida, sempre sob a proteção do Imperador. Esse ambiente controlador e conservador acabava por limitar a liberdade criativa dos artistas, moldando suas obras conforme as diretrizes impostas pela Academia.

A partir de 1870, o Brasil testemunhou um período de significativas transformações culturais, impulsionadas pelo rápido avanço da industrialização. Nesse cenário em evolução, o ensino de arte assumiu um novo papel, passando a ser direcionado também para a formação de mão de obra especializada. Com a instauração da República, iniciou-se um processo gradual de rompimento com os padrões convencionais da arte ensinada pela Academia de Belas Artes, que foi rebatizada como Escola Nacional de Belas Artes. Esse movimento representou uma mudança na abordagem do ensino artístico no país, refletindo a necessidade de adequar a formação dos artistas às demandas de uma sociedade em transformação e em busca de progresso econômico e cultural. A transição para a Escola Nacional de Belas Artes marcou uma nova fase no panorama artístico brasileiro, caracterizada por uma maior abertura a novas influências e correntes estéticas, rompendo com as amarras do academicismo vigente até então.

Com a ascensão da República, novas leis educacionais foram promulgadas, favorecendo a inclusão do desenho geométrico no currículo escolar. Essa medida visava não apenas desenvolver a racionalidade dos estudantes, mas também atender às demandas da crescente industrialização do país. A introdução do desenho técnico no ensino artístico marcou o início de um conflito entre as belas artes e as artes industriais, representando uma dicotomia na abordagem educacional. Esse embate pode ser exemplificado pela diferença de enfoque entre as escolas de arte do Rio de Janeiro e de São Paulo. Enquanto a escola carioca valorizava a arte pela arte, enfatizando o lado artístico e a expressão criativa, os paulistas destacavam o ensino técnico-científico, voltado para a formação profissional e a inserção dos alunos no mercado de trabalho. Essa dualidade de perspectivas refletia não apenas as diferentes visões sobre o papel da arte na sociedade, mas também os interesses e necessidades específicas das regiões em meio ao contexto de transformações socioeconômicas do período republicano no Brasil. Podemos afirmar que o ensino de arte em São Paulo, nessa época, apresentava uma orientação tecnicista, caracterizada pela ênfase dada ao desenho na educação popular. Esse enfoque era influenciado pelos ideais liberais,

que consideravam o desenho como a disciplina mais relevante a ser ensinada nas escolas primárias e secundárias. No contexto da Escola de Belas Artes de São Paulo, essa abordagem tecnicista se refletia na valorização da formação profissional dos alunos, priorizando o desenvolvimento de habilidades técnicas e científicas para prepará-los para o mercado de trabalho. Dessa forma, a instituição buscava atender às demandas da sociedade paulista em um período de intensas transformações econômicas e industriais, destacando a

importância do desenho como ferramenta essencial para a formação dos futuros profissionais e artistas da região.

Na década de 1920, emergiu em São Paulo a Semana de Arte Moderna, evento que acompanhou e refletiu o pensamento modernista da época. Seu desígnio era romper com os padrões artísticos vigentes, sendo reconhecido como o cenário no qual eclodiram inovações que abandonaram a estética perfeccionista do século XIX. Os artistas participantes almejavam a liberdade de expressão e a expressão da criatividade. Contudo, socialmente, o movimento não foi bem recebido, uma vez que o público não assimilou essa nova forma de arte, resultando em descontentamento. Esculturas, quadros e peças artísticas não obtiveram a aprovação desejada, levando a Semana a não alcançar o público pretendido. Atualmente, esse movimento é considerado um marco indelével na história da arte brasileira por ter facultado à arte se desvencilhar das normas anteriormente estabelecidas pela estética europeia.

Por volta de 1930, com o processo de democratização política, surge a Pedagogia Nova, também conhecida como Movimento da Escola Nova. Essa abordagem educacional teve origem nos Estados Unidos e na Europa ao longo do século XIX, sendo influenciada pelas ideias de John Dewey2 e Viktor Lowenfeld3. Essas ideias se alinharam com as mudanças em curso no Brasil, que buscava modernização e democratização no campo educacional. A implementação dessa inovação pedagógica no país foi liderada por Anísio Teixeira e Nereu Sampaio, que, assim como os modernistas, baseavam-se em uma visão psicopedagógica que valorizava o ensino da arte como forma de livre expressão. A respeito da Escola nova Biasoli (1999, p. 61) diz que

Esse novo caminho enfatiza a relação existente entre o processo afetivo e cognitivo, apontando para a concepção da arte como produto interno que reflete uma organização mental. Surgem as primeiras condenações aos modelos que impõem a observação como forma - até então, ideal – de ensinar arte. A crença agora é de que a arte não é ensinada, mas expressada, assim, a criança é quem procura seus próprios modelos, com base na sua própria imaginação.

2 John Dewey (1859-1952) foi um filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, considerado um dos principais expoentes da pedagogia progressista. Suas ideias influenciaram profundamente a educação, defendendo uma abordagem prática e experimental, centrada no aluno e em sua experiência como base para o aprendizado.

3 Viktor Lowenfeld (1903-1960) foi um psicólogo e educador austríaco-americano conhecido por suas contribuições no campo da educação artística. Ele desenvolveu teorias sobre o desenvolvimento da criatividade e da expressão artística em crianças, enfatizando a importância do processo criativo e da auto expressão na aprendizagem artística.

Na pedagogia formulada no âmbito da Escola Nova, a arte era empregada com o propósito de valorizar os estados psicológicos dos discentes, respaldando-se na psicologia cognitiva, a qual fundamentava-se na expressão artística como elemento essencial nos processos mentais de desenvolvimento do indivíduo. Os educadores passaram a adotar a concepção de que o aluno se expressa de forma individual e subjetiva, configurando um processo conhecido como livre expressão, cuja influência foi notável no período compreendido entre 1914 e 1971, deixando

marcas significativas no ensino das artes até os dias atuais.
No contexto da ditadura militar no Brasil, emergiu a escola tecnicista, cujo cerne residia no sistema de ensino técnico voltado para a organização curricular e aulas direcionadas à construção de competências visando a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Nesse cenário, o docente passou a ser percebido como um técnico competente dos cursos, incumbido do planejamento e execução das atividades escolares.
Nesse cenário, o indivíduo era concebido como um produto do ambiente, no qual predominava a ênfase na eficiência e produtividade, sendo a formação acadêmica direcionada para a criação de uma sociedade industrial orientada pela economia. Durante esse período, observou-se uma significativa valorização dos livros didáticos no âmbito artístico, os quais tinham por objetivo preparar o aluno nas áreas ligadas ao desenho técnico, pontos geométricos e gráficos, estudo de perspectiva, técnicas de produção e desenho industrial.
Em 1961, teve início um debate entre acadêmicos com o propósito de reavaliar a efetiva contribuição da instituição escolar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, almejando a formação de um ensino conscientizador. Nesse contexto, a educadora Ana Mae Barbosa emergiu como figura central ao destacar a importância do conhecimento do percurso histórico do ensino da arte, fundamentando-se na premissa de que a recuperação histórica desse campo de estudo é crucial para o desenvolvimento de compreensões pessoais e sociais, capacitando indivíduos a lidar eficazmente com tais realidades.
Em 1990, a mencionada educadora concebeu a “proposta triangular”, uma abordagem que visava intervir positivamente na qualidade do ensino da arte. Os três pilares fundamentais dessa proposta consistem nas vertentes do conhecimento artístico: a prática artística, a análise de obras e a história da arte. Barbosa ressalta que a arte deve ser ensinada por meio da própria prática artística, promovendo o autoconhecimento e sendo categorizada como essencialista, ao defender a conexão intrínseca entre arte e cognição, considerando-a como um dos principais meios de expressão da razão.
No entanto, apesar de toda a trajetória histórica que envolve o ensino da arte no Brasil, somente com a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é que essa disciplina passou a ser reconhecida como uma área de conhecimento formal.

Anteriormente, sua abordagem restringia-se a uma atividade curricular facultativa, não obrigatória.

3. A ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNE (BRASIL, 1998 p. 85)

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.
As instituições de ensino adotam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em Artes como guia para suas práticas pedagógicas, o que reforça a concepção de que a aprendizagem artística é um conhecimento de igual relevância em relação às demais áreas, desempenhando um papel fundamental na formação e no desenvolvimento das crianças.
As manifestações das artes visuais permeiam o cotidiano infantil, manifestando-se de maneira simples, como nos rabiscos e desenhos espontâneos realizados em diversos contextos, muitas vezes de forma casual. A arte é reconhecida como uma linguagem essencial para a expressão e comunicação

humanas, o que justifica sua importância na base educacional da primeira infância.
Embora em algumas abordagens pedagógicas as artes visuais sejam consideradas secundárias, sendo vistas meramente como entretenimento ou elementos decorativos utilizados para reforçar outras formas de aprendizado, pesquisas científicas têm reiterado a importância crucial da arte no desenvolvimento infantil. Estudos apontam que a arte contribui significativamente para o estímulo da criatividade, imaginação, expressão e sensibilidade das crianças.
Uma parcela significativa do conhecimento em artes visuais é adquirida por meio da prática artística e do contato com objetos artísticos. Durante seu processo de

aprendizagem nas artes, a criança percorre um caminho de criação e construção individual, desenvolvendo-se de forma única e autônoma.
Com base no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, podemos concluir que a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da personalidade infantil e no futuro das crianças, ao mesmo tempo em que proporciona meios para enriquecer e embelezar suas vidas.

3.1 MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA

A criança utiliza uma linguagem simbólica para expressar sua própria realidade, surgindo assim a necessidade de proporcionar à criança contato com a arte, para que desde muito cedo ela faça leituras que auxiliem na construção dos símbolos e da representação.
O processo de construção na infância deve ser abordado de maneira divertida e integrada, por meio da valorização do brincar, contribuindo para o desenvolvimento de sua sensibilidade. O lúdico, a imaginação e o "faz de conta" são elementos cruciais para que a criança aprenda a se expressar.
A expressão atribuída a essa prática pode ser denominada como "jogo simbólico", comparável aos jogos dramáticos que desempenham funções extremamente semelhantes na arte. Ou seja, a criança se expressa de maneira espontânea, revelando traços de sua personalidade, experiências e conhecimentos reais. Nestes momentos, o medo de errar não importa, apenas o prazer de experimentar.
Quando a criança produz arte, constrói e reconstrói pinturas, desenhos, danças e músicas, essas expressões refletem sobre seu mundo, criando automaticamente sua própria história. A importância da expressão cresceu junto à Escola Nova, pois seu princípio era de que a arte não é ensinada, mas sim expressada.
A respeito do assunto Lowenfeld (1977, p 30) diz que
A criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas ideias, suas reflexões, por seus próprios meios. A criança que imita pode torna-se dependente no raciocínio e subordinar suas ideias e a expressão destas às de outrem. Se a criança que imita não pode dar expressão às suas reflexões, sua dependência dos outros pode levá-la ao malogro. A criança inibida, contraída, mais acostumada à imitação do que à auto-expressão, apoia-se nos pais, nos professores ou nos

companheiros, para receber orientação. A arte, através da auto- expressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora da criança pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios.

3.2 O PODER FORMATIVO DA ARTE

Na perspectiva de Heller (1982), os seres humanos, de maneira geral, em seu cotidiano, se comportam de acordo com o ambiente ao seu redor, adquirindo espontaneamente e de forma pragmática hábitos do seu entorno. Eles utilizam conceitos que muitas vezes são apenas reflexos de opiniões coletadas de diversas fontes, sendo que, em geral, o senso comum nunca é ultrapassado na sociedade. O indivíduo é capaz de elaborar uma concepção de mundo e orientar sua vida por meio dela.

O combate à alienação à qual a sociedade estava sujeita a ser exposta deve ser abordado em um processo que demanda que o indivíduo desenvolva uma autoconsciência ou consciência filosófica, sendo a arte e a educação os principais instrumentos de combate. Nesse sentido, é imprescindível considerar o ensino artístico como uma ferramenta fundamental.

No âmbito artístico, o sujeito revela a ficção e a irrealidade presentes em suas relações, tanto no que diz respeito ao seu inconsciente quanto nas interações com os outros. A ausência da vivência do prazer proporcionado pela arte, tanto por parte do professor quanto do aluno, inviabiliza a reconstrução de qualquer teoria relacionada à arte-educação. Desde o período modernista, discutia-se sobre a capacidade da arte em contribuir para a formação da sensibilidade do indivíduo; contudo, poucos se dedicaram a conceituar esse processo.

Dentre os renomados estudiosos que se debruçaram sobre esse tema, destaca-se Reind, autor da obra "Educação pela Arte", cujo cerne abordava uma proposta educacional centrada na sensibilidade, alertando para o receio de que essa abordagem já estivesse caindo no esquecimento.

Hoje, o principal objetivo não é apenas desenvolver a sensibilidade por meio da arte, mas também visa construir um sólido desenvolvimento cultural nos alunos, sobretudo nas crianças. Compreender a cultura de um país é inseparável do entendimento de sua arte, visto que esta é considerada uma linguagem que amplifica

os sentidos e transmite significados que não podem ser interpretados de outra maneira.

Incorporar o ensino artístico no contexto educacional não só fomenta a apreciação estética e a expressão criativa, mas também desempenha um papel crucial na formação de indivíduos culturalmente conscientes e historicamente informados. Ao promover a interação com diferentes manifestações artísticas, os estudantes têm a oportunidade de mergulhar em narrativas visuais e sonoras que refletem as tradições, valores e identidades de uma sociedade.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer a arte como um veículo poderoso para a transmissão de conhecimento cultural, incentivando a reflexão crítica e a apreciação da diversidade artística. Ao integrar o ensino artístico de forma holística no currículo escolar, abre-se espaço para o enriquecimento da experiência educacional dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos mais engajados e culturalmente enriquecidos.

É importante ressaltar o conceito da arte como uma questão mais abrangente, que engloba sua inserção no espaço educativo por meio de um projeto pedagógico com enfoque em arte. Esta questão merece destaque, uma vez que, entre as diversas disciplinas, a arte é a única que demanda ênfase em sua nomenclatura, diferentemente de termos como "matemática educacional".

A arte não se opõe nem compete com a ciência, mas nos permite compreender aspectos que a ciência não alcança. Ao se envolver em um trabalho artístico, o indivíduo pensa, recorda, sente, observa, fala e se concentra, ativando todos os sentidos simultaneamente.

A perspectiva da arte como um potencial educativo deve ser abordada de maneira interativa, preparatória e interdisciplinar. Um exemplo é a conexão que uma obra de arte específica possui com o contexto histórico de sua época, estando intimamente ligada às raízes culturais de um país.

A exposição a diversos tipos de arte, estilos, períodos e artistas é extremamente benéfica e necessária, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade sem impor preferências de terceiros ou padrões subjetivos historicamente determinados pela época, local ou classe social.

A função social e educativa da arte se torna implícita, não se tratando de um conhecimento abstrato, mas sim real e emocional. Ainda que gradualmente, a situação do ensino de arte no Brasil começa a apresentar um novo cenário, apesar da

necessidade de desvincular certos conceitos e práticas relacionados ao ensino artístico nas escolas. As contribuições da arte para a educação infantil devem ser sempre consideradas, pois são vitais para o desenvolvimento da criança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os teóricos da arte reconhecem que tanto a capacidade de produção quanto a sensibilidade artística são fruto de uma construção pessoal que está intrinsecamente ligada a um repertório condicionado pelo contexto histórico e cultural específico.

O ensino da Arte nas escolas, a começar pela educação infantil, requer um processo estruturado para alcançar resultados eficazes, o que tem se tornado cada vez mais viável graças à abordagem teórica historicamente construída conhecida como proposta triangular. Esta abordagem se fundamenta em três pilares essenciais: a história da arte, a leitura da imagem e a prática artística, demandando do educador um comprometimento com a formação contínua para garantir que o ensino seja verdadeiramente significativo.

Em síntese, podemos concluir que a arte na educação necessita ser reavaliada, afastando-se da ideia de ser apenas um acessório complementar a outras atividades, e sim se estabelecer como o cerne principal de uma aula. Com técnicas, apreciações e criações, a arte deve ser considerada como a atividade central, proporcionando um enriquecimento integral no desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, podemos afirmar que a arte é universal, pois se conclui que ela desempenha um papel fundamental na formação individual e na construção do pensamento crítico e da consciência. Isso se reflete no conhecimento abrangente sobre o mundo e na compreensão da diversidade cultural que o permeia.

REFERÊNCIAS

- A., RICARDO. Sobre o sublime teórico em Schiller e o espírito trágico do idealismo transcendental. Revista Analytica, v. 18, n. 2, p. 1- 22, 2014.
- BARBOSA, A. M. Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 04 maio 2025.
- FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, A. A.; VIEIRA, M. L. B. A importância da arte na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral da criança. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 5, n. 10, p. 86-103, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/arte-na- educacao-infantil. Acesso em: 04 maio 2025.
- HELLER, A. La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1982.
- PEREIRA FRANGE, L. B. A arte no processo educativo. Educação (Santa Maria. Online), v. 31, n. 2, p. 213-225, 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117232002. Acesso em: 04 maio 2025.
- READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SCHILLER, F. A educação estética do homem numa série de cartas. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SOUZA, R. C.; COSTA, M. A. B. O ensino da arte na educação infantil: uma experiência significativa no desenvolvimento da criança. Revista Exitus, v. 12, n. 2, p. 110-127, 2022. Disponível em: https://periodicos.ifap.edu.br/index.php/exitus/article/view/1130. Acesso em: 04 maio 2025.

RESUMO
O presente artigo analisa o complexo tema da relação entre adolescentes infratores e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A relevância do assunto é amplificada pela crescente preocupação com a inclusão educacional e as oportunidades de ressocialização para jovens que enfrentam diferentes contextos de vulnerabilidade. Assim, o problema de pesquisa investiga como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode efetivamente contribuir para a ressocialização desses adolescentes em conflito com a Lei, diante de um aspecto crítico em tempos em que a reintegração social é fundamental. Os principais desafios enfrentados por adolescentes infratores em relação à educação incluem barreiras institucionais e sociais que dificultam o acesso e a permanência nos ambientes escolares. A Educação de Jovens e Adultos(EJA), como ferramenta de reintegração e ressocialização e como uma das modalidade de educação, desponta como uma alternativa significativa, uma vez que busca atender especificamente aqueles que não puderam completar sua educação formal na idade apropriada. Neste contexto, é crucial explorar como a EJA pode influenciar positivamente esse processo de ressocialização. Os fundamentos teóricos que sustentam a EJA são analisados ao longo do trabalho, abordando suas implicações sociais e legais. Ao mesmo tempo, será possível examinar a literatura existente na pesquisa que apresenta evidências sobre a eficácia da EJA na ressocialização de adolescentes infratores. Para tal, metodologias diversas serão consideradas para investigar os impactos da EJA, além de discutir o estado atual da pesquisa nesse campo. As descobertas obtidas também serão fundamentais para informar práticas educativas e políticas públicas voltadas para a ressocialização. Além disso, abordaremos as limitações que a pesquisa sobre adolescentes infratores e a EJA enfrenta e que podem direcionar recomendações para futuras investigações. Este estudo almeja, assim, possibilitar uma análise multidisciplinar que seja capaz de contribuir para o entendimento e a melhoria das estratégias educacionais voltadas a este público vulnerável.

PALAVRAS-CHAVES: Adolescentes, Educação de Jovens e Adultos, Ressocialização, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo contextualiza a relação entre adolescentes infratores e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a importância da EJA na ressocialização desses jovens. A pesquisa que fundamenta este artigo foi desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em Educação do Instituto Federal de São Paulo(IFSP), sendo apresentada como Monografia, por Silvia F. S. Antonio, 2023. A autora argumenta em sua pesquisa que

...a inserção de adolescentes infratores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um ponto focal de relevância incontestável no âmbito da educação contemporânea, certo que a presente pesquisa parte da premissa de que a escolarização desempenha um papel fundamental na ressocialização e na reintegração social de jovens que tenham cometido atos infracionais. (Antonio, 2023, p. 8).

Essa perspectiva mostra a EJA não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como um ambiente de transformação social. O objetivo é mostrar como as metodologias propostas poderão responder às questões levantadas acerca da eficácia da EJA. Os adolescentes em conflito com a lei enfrentam uma série de desafios que vão além da questão educativa, incluindo problemas sociais e emocionais que podem dificultar sua reintegração à sociedade. A EJA, com sua abordagem flexível, busca atender a essas necessidades, permitindo uma personalização do ensino que pode ser crucial para a efetividade desse processo. "A EJA oferece uma abordagem flexível e adaptada

às necessidades individuais dos adolescentes infratores, permitindo a personalização do ensino para atender a essas necessidades específicas" (Antonio, 2023, p. 28).
Além disso, a utilização de metodologias inovadoras e inclusivas dentro da EJA é fundamental para que essa modalidade educativa possa ser realmente eficaz. Programas que integram aspectos de formação cidadã e habilidades socioemocionais podem ajudar a criar um ambiente de aprendizado propício e seguro. Isso se traduz na realização de cursos que não apenas asseguram a aquisição de conhecimento, mas também promovem a cidadania, construção de identidades e a reflexão sobre comportamentos. A EJA não é apenas uma ferramenta de ensino, mas também um mecanismo de apoio que pode facilitar a construção de oportunidades para esses jovens, refletindo a importância de termos um espaço educativo que acolha e incentive o potencial de todos os estudantes.
A contribuição da EJA para a reintegração social de adolescentes infratores deve ser compreendida no contexto das políticas públicas que regulam seu funcionamento."A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na ressocialização de adolescentes infratores, oferecendo uma oportunidade de educação de qualidade e apoio personalizado" (ANTONIO, 2023, p.28).
Assim, a análise das percepções de educadores e adolescentes sobre a EJA é essencial, pois indica como as estratégias podem ser otimizadas para melhor atender às demandas desse público. O uso de medidas socioeducativas, proposta pela legislação brasileira, sublinha a importância de transformar a abordagem educativa em uma experiência que promove, realmente, a inclusão e a redução da reincidência.

A EJA é uma ferramenta de ressocialização, mas a sua eficácia depende de políticas educacionais que sejam sensíveis às circunstâncias dos adolescentes infratores, considerando suas lacunas educacionais e demandas específicas. (Antonio, 2023, p. 34).

A metodologia utilizada pela autora da pesquisa foi uma revisão bibliográfica com diferentes autores que investigam a eficácia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na ressocialização de adolescentes infratores, essa escolha metodológica permite uma compreensão das reflexões dos autores que contribuem para uma análise rica e contextualizada no tema.
A análise temática foi a técnica empregada para interpretar os dados qualitativos coletados, permitindo identificar padrões, características e temas recorrentes nos autores referenciados.
Esta abordagem não apenas valoriza as compreensões trazidas pelos diferentes autores, mas também facilita a formulação de conclusões informadas sobre a eficácia da EJA. Questões sensíveis, como fatores socioeconômicos e experiências traumáticas, serão tratadas com a máxima atenção e respeito.
Finalmente, os resultados desta pesquisa podem ter implicações significativas para a formulação de políticas públicas relacionadas à EJA, oferecendo insights sobre como aprimorar a ressignificação do papel da educação na reintegração de jovens em conflito com a lei.Segundo Antonio (2023, p. 38), "A avaliação da eficácia da EJA em relação aos adolescentes infratores deve ser contínua, garantindo que as políticas públicas se adequem às realidades desses jovens e assegurem seu direito à educação."

O DIREITO À EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS LEIS E OS AUTORES SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).
A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, nos artigos 205 e 227, traduz em seu texto a Educação como direito inerente ao ser humano:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988)
Art.227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao

respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Destacamos também a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Art. 26 trata ao direito à Educação:

Art. 26° 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL,1948)

A revisão da literatura abordada nessa pesquisa, que trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua relação com adolescentes infratores, aborda conceitos centrais e o estado atual da pesquisa sobre o tema.
De acordo com BRUNEL (2014), comenta-se que atualmente o perfil da EJA seja heterogêneo e composto por jovens que não concluíram o Ensino Fundamental no tempo regular, adultos que buscam maior escolaridade devido às exigências do mundo do trabalho e idosos à procura dos processos de alfabetização, além de imigrantes estrangeiros que necessitam aprender a prática e o uso da Língua Portuguesa.
A Lei nº. 9.394, de 1996, denominada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz em seu texto a regulamentação do sistema educacional desde o ensino básico até o ensino superior, e reconhece a EJA como uma modalidade que atende a esse público que não conseguiu concluir seus estudos na idade apropriada:
Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente,
com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996)

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA), toda criança e adolescente tem direito ao acesso a Educação, mesmo que fora do tempo e idade compatível:

Art. 54°.1 É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.(BRASIL, 1990).

A EJA é definida como um direito do ser humano, uma modalidade educacional destinada a aqueles com 15 anos ou mais que não completaram o Ensino Fundamental.
Compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja uma modalidade da educação básica destinada a jovens e adultos acima de 15 (quinze) anos que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental. (Brunel, 2014, p. 14).

Entende-se que todo ser humano, isto é, mesmo aqueles que se encontram em condições de conflito com a lei, privados ou não de liberdade, têm direito à escolarização, entendendo tal educação como possibilidade de transformação social. (ANTONIO,2021, p. 12).

Essa compreensão é crucial, pois fornece um contexto para a análise de como a EJA pode

servir como um recurso de ressocialização para jovens infratores.
Pesquisas recentes têm se concentrado na eficácia da EJA como instrumento de reintegração social. Estudos indicam que a EJA não apenas oferece oportunidades educacionais, mas também contribui significativamente para a reconstrução de identidades e do entendimento social dos jovens.

Entende-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel significativo como ferramenta de ressocialização para adolescentes infratores, uma vez que essa modalidade educacional oferece uma oportunidade crucial para reintegrar esses jovens na sociedade" (Soares, 2005, p. 28).

Isso reflete a importância da EJA em um contexto em que a inclusão social é vital para a diminuição da reincidência entre jovens infratores.
A literatura aponta que, embora existam políticas públicas destinadas a apoiar a EJA, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados, como a falta de recursos e formação contínua e adequada para educadores. As lacunas na pesquisa atual indicam a necessidade de mais estudos que analisem de perto como a EJA pode ser aprimorada para atender melhor às necessidades de adolescentes em conflito com a lei, permitindo uma efetiva ressocialização.
Essas lacunas existentes nos estudos sobre a eficácia da EJA para adolescentes infratores, apontam para essa necessidade que se torna clara à medida que nos aprofundamos na literatura sobre o tema. Além disso, a avaliação da efetividade da EJA se torna uma prática imprescindível para entender seu impacto real: "A avaliação da efetividade da EJA para adolescentes é uma medida imprescindível para compreender se realmente tal instituto está produzindo efeitos positivos aos sujeitos" (Antonio, 2023, p. 34).
Este artigo proporcionará insights valiosos sobre as políticas públicas relacionadas à EJA e sua implementação, além de indicar como a revisão da literatura irá fundamentar a análise metodológica. As descobertas esperadas são fundamentais não apenas para a discussão teórica, mas também para futuras práticas educativas e políticas públicas. Assim, este tópico serve como um roteiro que conecta cada tema e pergunta de pesquisa que será explorada.
Diante disto, discutiremos os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a eficácia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na ressocialização de adolescentes infratores, destacando suas implicações para práticas educativas e políticas públicas.
Os resultados indicam que a EJA não só oferece uma abordagem educativa personalizada, mas também desempenha um papel significativo na redução da reincidência entre jovens que passaram pelo sistema de justiça. "Um dos aspectos mais notáveis seja a redução da reincidência entre os adolescentes infratores que participam de programas educacionais, como a EJA" (Antonio, 2023, p. 34). Isso aponta para a necessidade de um exame mais aprofundado sobre como as abordagens utilizadas na EJA podem ser aprimoradas para servir ainda melhor a esse público.
É importante considerar que as descobertas sobre a eficácia da EJA devem ser integradas no desenho de políticas públicas que visem à inclusão e ao suporte contínuo aos adolescentes. A pesquisa revela que, embora os benefícios da EJA na ressocialização e redução da reincidência sejam inegáveis, "a implementação eficaz enfrenta desafios, como a falta de recursos e infraestrutura adequados" (Antonio, 2023, p. 35). Portanto, superar essas barreiras requer um esforço conjunto entre as partes interessadas, incluindo governantes, educadores e a sociedade civil.
Além disso, as experiências narradas pelos diferentes autores revelam nuances que merecem atenção. As metodologias de ensino empregadas na EJA, que muitas vezes consideram as especificidades e contextos dos jovens, são vitais para o sucesso do programa. Como é abordado no estudo, a formação continuada dos educadores é uma variável essencial, pois capacita os profissionais a oferecer suporte de qualidade e significativo para os alunos. "A EJA oferece uma abordagem flexível e adaptada às necessidades individuais dos adolescentes infratores, permitindo a personalização do ensino para atender a essas necessidades específi-

cas" (Antonio, 2023, p. 28).
Por fim, as recomendações para otimizar práticas educativas dentro da EJA precisam considerar não apenas a metodologia de ensino, mas também o ambiente educacional mais amplo. A colaboração entre diferentes instituições é crucial para promover um espaço de aprendizado que favoreça a ressignificação de identidades e a construção de novas oportunidades de vida para os adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A EJA COMO RESULTADO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Segundo Antonio(2023):

A educação desempenha um papel crucial na promoção da participação do adolescente, pois a criação de espaços nas escolas para a expressão de opiniões, a formação de líderes estudantis e a inclusão de métodos participativos no processo educacional contribuem para a construção de uma cultura que valoriza a voz dos adolescentes

Apresentaremos aqui os resultados da pesquisa sobre a eficácia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na ressocialização de adolescentes infratores, focando nos fatores que impactam o sucesso desse processo. A análise textos e autores revelou que a EJA se destaca como um recurso fundamental para a integração social, pois proporciona um espaço educacional que se adapta às necessidades individuais dos jovens. Conforme mencionado, "EJA oferece uma abordagem flexível e adaptada às necessidades individuais dos adolescentes infratores, permitindo a personalização do ensino para atender a essas necessidades específicas" (Antonio, 2023, p. 28).
Fatores específicos que contribuem para o sucesso da EJA incluem a formação continuada dos educadores e a utilização de metodologias inclusivas que consideram as experiências dos alunos. Os educadores relataram que sua capacidade de empatia e criação de um ambiente de aprendizado seguro foi crucial para o envolvimento dos adolescentes. A colaboração entre as instituições de ensino e outras entidades sociais também se mostrou determinante, reforçando a ideia de que "o sucesso da EJA na reintegração dos adolescentes infratores é profundamente afetado pelas políticas públicas que sustentam sua implementação e pela colaboração entre diferentes instituições" (Antonio, 2023, p. 34).
Além disso, as metodologias educativas identificadas como mais eficazes incluem abordagens que integram o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, preparando os adolescentes não apenas academicamente, mas também socialmente. Para garantir uma implementação eficaz da EJA, as políticas públicas devem ser constantemente avaliadas e adaptadas, como enfatizada pela autora: "A avaliação da efetividade da EJA para adolescentes é uma medida imprescindível para compreender se realmente tal instituto está produzindo efeitos positivos aos sujeitos" (Antonio, 2023, p. 34).
As barreiras identificadas, como a falta de recursos e a resistência institucional, devem ser superadas para aumentar a eficácia da EJA. Recomenda-se, portanto, um esforço conjunto entre governos, educadores e a sociedade civil, para que a EJA possa continuar cumprindo seu papel essencial na ressocialização de jovens infratores e na promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

CONCLUSÃO

Concluímos em síntese que, as descobertas sobre a eficácia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um instrumento de ressocialização para adolescentes infratores, ressaltando os desafios enfrentados na sua implementação. Os dados coletados evidenciam que a EJA, com sua abordagem flexível, busca atender a diversas necessidades dos jovens em conflito com a lei, permitindo um processo de aprendizado mais personalizado e efetivo. "A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na ressocialização de adolescentes infratores, oferecendo uma oportunidade de educação de qualidade e apoio personalizado" (Antonio, 2023, p. 28).
Entretanto, a implementação da EJA não é isenta de obstáculos. Os desafios observados incluem a falta de recursos, a necessidade de formação adequada para os educadores

e a resistência institucional. Nesse contexto, as políticas públicas que sustentam a EJA se mostram cruciais, pois "o sucesso da EJA na reintegração dos adolescentes infratores é profundamente afetado pelas políticas públicas que sustentam sua implementação" (Antonio, 2023, p. 34). Uma maior integração da EJA com outros serviços sociais e de saúde poderia potencializar sua efetividade, criando um ambiente mais propício à ressocialização.

As recomendações para aprimorar as políticas públicas ligadas à EJA incluem a necessidade de avaliação contínua de sua efetividade, sendo essa uma medida imprescindível para compreender se realmente tal instituto está produzindo efeitos positivos aos sujeitos(Antonio, 2023, p. 34). Além disso, futuras pesquisas devem se concentrar em explorar metodologias inovadoras dentro da EJA e em como estas podem adaptar-se às especificidades dos adolescentes infratores, visando, assim, aumentar sua reintegração social e reduzir a reincidência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, S.F. dos S. (2023). Adolescentes infratores e sua relação com a educação de jovens e adultos EJA. Obtido em upload/551d1ddb8e3bb8213fcfc298791aede3f710f2d1.pdf

ANTONIO, S. F. dos S. Estudo da produção acadêmica sobre o processo de escolarização de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa Liberdade Assistida / Guarulhos, 2021. 72f Acesso: https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/a9096038-2764-46a1-995b-abed6288f23c/content em 12/04/24.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96.

Brasília-DF Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1996.

_____. Lei no. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001.

BRUNEL, Carmen. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2014.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas – volume 2 / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / COPED, 2016. 96p.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. CIEJAs na cidade de São Paulo: identidades, culturas e histórias. – São Paulo: SME / COPED, 2020. 192p.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio.; GIOVANETTI, Maria A. G; GOMES, Nilma L.; Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte. Autêntica Editora. 2005.

A INCLUSÃO DA LIBRAS NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E BICULTURAL

SIMONE DA SILVA DE SOUZA

RESUMO: A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi oficialmente reconhecida como a primeira língua dos surdos brasileiros, enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, configura-se como segunda língua. Esse reconhecimento legislativo representa um marco fundamental na luta pela inclusão da pessoa surda, ainda que muitos desafios persistam no campo educacional. Este artigo discute a relevância da inserção da LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I como estratégia de promoção de uma educação bilíngue e bicultural, visando não apenas a inclusão dos surdos, mas também a integração plena com a comunidade ouvinte, superando barreiras linguísticas e culturais históricas. A partir de um resgate histórico e da análise das políticas públicas que amparam o direito à educação inclusiva, defende-se que o ensino da LIBRAS para ouvintes, desde os primeiros anos escolares, configura-se como condição fundamental para a efetivação da inclusão social.
Palavras-chave: LIBRAS. Inclusão. Surdez. Bilinguismo. Educação.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a trajetória educacional das pessoas surdas tem sido marcada por processos de exclusão, preconceitos e práticas que negavam a sua identidade linguística e cultural. Durante muito tempo, prevaleceu a ideia equivocada de que a ausência da fala significava a ausência de pensamento, o que gerou estigmas profundos sobre a forma como os surdos eram percebidos e tratados socialmente.

A educação das pessoas surdas percorreu um longo e conflituoso caminho, no qual diferentes métodos pedagógicos foram adotados, como o oralismo e a comunicação total, ambos baseados em perspectivas que restringiam o protagonismo do sujeito surdo no seu processo educativo. Apenas com o reconhecimento da LIBRAS como língua natural é que a identidade surda passou a ser efetivamente respeitada, impulsionando debates sobre práticas pedagógicas bilíngues.

Embora tenham ocorrido importantes conquistas legais, que consolidaram a LIBRAS no âmbito jurídico e acadêmico brasileiro, a inclusão da comunidade surda ainda enfrenta desafios, especialmente no contexto escolar. A inserção da LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I, para todos os estudantes, incluindo os ouvintes, representa um passo decisivo para a construção de uma sociedade bilíngue e bicultural, rompendo com práticas segregadoras e contribuindo para o fortalecimento da inclusão social.

A HISTÓRIA DOS SURDOS E A LÍNGUA DE SINAIS COMO O SEU MEIO DE COMUNICAÇÃO

Em tempos remotos, as pessoas surdas eram consideradas incapazes, pois acreditava-se que o pensamento não se desenvolvia sem a fala. Assim, partia-se do pressuposto de que, por não falarem, não pensavam — e, portanto, não seriam capazes de aprender. Esse entendimento da surdez, profundamente enraizado em concepções equivocadas, refletia-se, inclusive, na forma como as famílias lidavam com a surdez, como destaca Cesareo:

> Se considerarmos que a expressão do pensamento depende muito das palavras e que a comunicação interpessoal de hoje em dia é do tipo audiovisual, bem podemos entender o dano enorme que a perda auditiva produz no menino SURDO. O OUVIDO, realmente, veicula informações essenciais na imagem que o menino vai construindo da sua própria pessoa, do mundo ao seu redor e da sua integração com esse mundo. (CESAREO, 2005, p. 23).

O nascimento de filhos surdos, no passado, frequentemente gerava um sentimento de vergonha nas famílias, que, por não os considerarem dentro dos padrões tidos como

"normais", optavam por escondê-los. Como consequência dessa visão de incapacidade, essas crianças raramente saíam de casa, e sua socialização era praticamente inexistente. A comunicação familiar com a criança surda era um desafio constante, sobretudo pelo desconhecimento da Língua de Sinais. Mesmo quando havia algum contato com essa língua, a resistência era evidente: muitos não a aceitavam, por considerarem os gestos algo feio ou inapropriado. Nesse contexto, Cesareo destaca que, "Antigamente os surdos eram considerados "IDIOTAS", não achavam seu lugar na sociedade; pelo contrário "atrapalhavam..." (CESAREO, 2005, p. 27).

Partindo desse contexto histórico, tornam-se evidentes, ao longo do tempo, os inúmeros prejuízos enfrentados pelas pessoas surdas, bem como a lentidão nas conquistas advindas de suas lutas. Esse percurso nos leva a refletir sobre as grandes dificuldades de interação vivenciadas por esses sujeitos, especialmente no que diz respeito à capacidade de compreender e ser compreendido pelo mundo ao seu redor

— dificuldades essas que se agravam pelo fato de não ouvirem e de não conseguirem se expressar da mesma forma que os ouvintes.

A forma de interação dos surdos com o mundo e com as pessoas se dava por meio da Língua de Sinais, embora, à época, ela não fosse reconhecida como uma língua, mas reduzida a gestos, mímicas ou linguagem corporal. Ainda assim, enfrentava preconceitos e até mesmo proibições, justamente porque seu uso favorecia a valorização e o fortalecimento da identidade cultural da comunidade surda. Dessa forma, Monteiro afirma que:

> Por muitos anos, os próprios surdos não compreenderam a importância da comunicação através da Língua de Sinais para o processo de construção de sua Identidade Cultural, bem como para o desenvolvimento de sua cognição e linguagem. Consequentemente, o bloqueio no desenvolvimento da Língua de Sinais causou problemas sociais, emocionais e intelectuais na aquisição da linguagem nos surdos. (MONTEIRO, 2006, p. 294).

Com a marginalização e o preconceito impostos pela sociedade

—

especialmente em relação à Língua de Sinais —, as pessoas surdas enfrentavam dificuldades para alcançar seus objetivos, uma vez que sua língua não era reconhecida. Isso resultava em um sentimento de isolamento e discriminação dentro da própria comunidade surda. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) abriu novos caminhos, embora tenha gerado polêmicas, sobretudo entre profissionais que atuavam com surdos e entre surdos oralizados, os quais não se viam como parte dessa comunidade e não reconheciam o reconhecimento da LIBRAS como uma conquista (DIZEU; CAPORALI, 2005).

A oficialização da LIBRAS foi precedida por diversas abordagens educacionais voltadas para surdos, que, infelizmente, se mostraram ineficazes e, por isso, permitiram a introdução da Língua de Sinais como uma nova proposta educacional. Dizeu e Caporali (2005, p. 585) afirmam que "é preciso aceitar as diferenças existentes entre os surdos com relação à modalidade de comunicação utilizada, seja oral ou língua de sinais. [...]". Para compreender as abordagens educacionais históricas vivenciadas pela comunidade surda, é fundamental também conhecer o surgimento da LIBRAS, a primeira língua natural dessa comunidade.

A LIBRAS emergiu da necessidade dos surdos se comunicarem e expressarem seus sentimentos e ideias. Inicialmente, a Língua de Sinais foi banida da educação dos surdos, mas, como as línguas surgem da necessidade comunicativa (QUADROS, 1997, apud DIZEU; CAPORALI, 2005), a comunidade surda buscou alternativas para participar ativamente de seu meio. Segundo Dizeu e Caporali (2005, p. 589), a Língua de Sinais surgiu devido às dificuldades de aquisição da língua oral pelos surdos.

O surgimento das Línguas de Sinais, embora sem registros escritos, dificulta a identificação precisa de suas origens. Ramos (2002) afirma que essas línguas são manifestações culturais legítimas da comunidade surda global, e a aceitação dessa realidade en-

frentou resistências, especialmente em contextos educacionais e médicos. Por muitos anos, acreditava-se que "fazer o surdo falar" seria a solução para a surdez (RAMOS, 2008, p. 149).

O ORALISMO COMO MÉTODO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Para compreender as restrições ao uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação dos surdos, é importante entender o conceito de oralismo e seus objetivos. Soares (1996) define o oralismo como o processo de capacitar o surdo na compreensão e produção da linguagem oral, baseando-se na ideia de que o surdo, embora não tenha capacidade auditiva para perceber os sons da fala, pode se tornar interlocutor por meio da linguagem oral.

Esse modelo educacional começou a ganhar força a partir do final do século XIX, quando eventos internacionais passaram a influenciar diretamente as práticas pedagógicas voltadas à surdez. O oralismo surge com o Congresso Internacional de Surdos-Mudos de Paris, em 1878, que inicialmente defendeu a leitura labial, mas no segundo congresso, passou a apoiar o método oral puro, rejeitando a combinação de fala e gestos. Soares (1996) destaca o Congresso de Gênova, em 1892, que reafirmou o método oral como único, sustentando que o ensino de um idioma deveria seguir o desenvolvimento natural da linguagem.

Para entender as lutas e conquistas atuais da comunidade surda, é importante reconhecer que o processo educacional dos surdos herdou conceitos de épocas passadas que, dependendo do período, favoreciam ou prejudicavam esses indivíduos. O pensamento de Aristóteles, muitas vezes interpretado de forma equivocada, influenciou essa visão, ao afirmar que o ouvido era o órgão sensorial mais importante para a educação e que os surdos eram mais difíceis de educar do que os cegos. Isso reforçou a crença de que os surdos eram incapazes de aprender, associando a surdez à mudez e à anomalia orgânica, o que representava um desafio para a medicina da época.

O método oral, adotado no Brasil, visava integrar os surdos à sociedade, ainda que com foco apenas na aquisição da fala e leitura labial, deixando de lado a aprendizagem de outros conhecimentos.

Embora a surdez não interfira na inteligência, a educação baseada no oralismo limitava significativamente o acesso dos surdos ao conhecimento escolar, uma vez que a aquisição da linguagem oral estava condicionada a fatores como o quociente de inteligência e o grau de perda auditiva. Isso acabava por excluir muitos desses sujeitos do processo educativo. Conforme destaca Soares (1996), os estudantes surdos apresentavam um atraso em relação aos ouvintes não por falta de capacidade para aprender, mas porque o método adotado colocava a aquisição da fala como condição prévia ao desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Além disso, o ensino escolar, que deveria ser amplo e igualitário, acabava sendo excludente, pois dependia da capacidade do aluno surdo de aprender a falar antes de adquirir conhecimentos acadêmicos.

No Brasil, a proibição da Língua de Sinais e a adoção do método oral foram promovidas por Ana Rímoli, que, influenciada por estudos norte-americanos, buscava normalizar o surdo e integrá-lo à sociedade. No entanto, a exclusão da LIBRAS e a ênfase na fala resultaram em uma educação tardia e excludente.

Com o tempo, as limitações do oralismo tornaram-se evidentes. Soares (1996) ressalta que a professora Ana Rímoli condicionou o ensino das disciplinas escolares ao domínio da linguagem oral, que muitos surdos não conseguiam adquirir. Dizeu e Caporali (2005) destacam que, embora o oralismo visasse a integração do surdo à comunidade ouvinte, ele muitas vezes silenciava o surdo, impossibilitando sua plena participação na sociedade.

A realidade dos surdos no Brasil começou a mudar na década de 1980, com a mobilização dos próprios surdos para a oficialização da Língua de Sinais. Em 2002, com a Lei nº 10.436 e o Decreto nº 5.626, a LIBRAS foi finalmente reconhecida como língua oficial no Brasil, proporcionando aos surdos o amparo legal necessário para sua plena inclusão so-

cial e educacional.

O BILINGUISMO COMO ESTRATÉGIA PARA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS

O bilinguismo, no contexto da educação de surdos, teve origem na Suécia — primeiro país a reconhecer oficialmente os surdos como uma minoria linguística. Tal reconhecimento garantiu a esses indivíduos direitos políticos e educacionais, assegurando-lhes o acesso à educação tanto na língua de sinais quanto na língua oral. A oficialização da Língua de Sinais na Suécia ocorreu em 1981, marcando o início de uma política educacional que priorizava o direito dos surdos de serem instruídos em sua própria língua.

No Brasil, a década de 1980 representou um marco significativo para a educação de surdos. Nesse período, linguistas brasileiros passaram a se interessar pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e pelo seu papel no processo educacional de crianças surdas. Esse movimento de valorização linguística abriu caminho para novas abordagens educacionais, entre elas a proposta bilíngue fundamentada em concepções socioculturais da surdez.

Sob uma perspectiva antropológica, o bilinguismo na educação de surdos reconhece o direito dessa comunidade de ser instruída em um modelo que valorize suas especificidades linguísticas e culturais. Slomski (2012, p. 63) expõe que:

> Sob o ponto de vista antropológico o bilinguismo reconhece a condição bilíngue dos surdos e o direito que os mesmos têm de serem educados num modelo de educação com o Bilinguismo tendo como base: a) a utilização plena da Língua de Sinais, adquirida na interação comunicativa entre surdos adultos e pares; b) a aprendizagem sistemática da língua falada na sua modalidade escrita e/ou oral, da qual necessita como segunda língua para integra-se na comunidade e na cultura ouvinte.

Portanto, na educação de crianças surdas, o bilinguismo fundamenta-se no uso de duas línguas: a LIBRAS como primeira língua, permitindo ao indivíduo surdo interagir e estabelecer relações com outros membros da comunidade surda; e a língua oficial do país, em sua modalidade escrita, como segunda língua, possibilitando sua integração na cultura e na sociedade ouvinte.

De acordo com Capovilla:

> No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária na escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Considerando que uma criança ouvinte, desde o nascimento, é naturalmente exposta à língua oral e, assim, tem garantidas oportunidades para adquirir uma língua efetiva e desenvolver sua linguagem por meio das interações cotidianas, o mesmo deveria ocorrer com a criança surda. Para que esta possa construir sua linguagem de forma plena, é essencial que tenha acesso, desde cedo, à sua língua natural: a Língua de Sinais (DIZEU; CAPORALI, 2005).

Seguindo a perspectiva do bilinguismo, a educação bilíngue busca garantir o acesso precoce da criança surda à Língua de Sinais, possibilitando que a aquisição da linguagem ocorra de forma natural. No entanto, a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, cujos pais, por serem usuários da língua oral, geralmente não dominam a Língua de Sinais. Diante disso, é fundamental que, mesmo sendo filhas de pais ouvintes, essas crianças tenham contato com a Língua de Sinais desde os primeiros anos de vida, assegurando um desenvolvimento linguístico eficiente e compatível com sua condição.

Para que essa abordagem seja realmente eficaz, promover e aplicar o bilinguismo na educação de surdos não é, por si só, suficiente. Essa proposta deve estar articulada com o envolvimento de todos os profissionais da educação, que precisam conhecê-la em profundidade e estar preparados para os desafios que surgem ao receber crianças surdas em um contexto bilíngue. Além disso, é essencial que as famílias também sejam orientadas quanto à forma como esse

modelo educativo será desenvolvido, garantindo um suporte efetivo tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Assim, a educação bilíngue não se limita ao simples uso de duas línguas no processo de ensino das crianças surdas. Ela busca, na verdade, proporcionar um espaço para a Língua de Sinais, garantindo o direito da criança surda de adquiri-la por meio de processos naturais, de maneira semelhante à forma como a criança ouvinte adquire a língua oral. Esse modelo reconhece o surdo em sua diferença, considerando-o, evidentemente, como membro de um grupo social com uma cultura própria.

O bilinguismo na educação de surdos representa uma proposta que rompe com o modelo oralista tradicional, no qual a língua oral era centralizada no currículo. O foco do ensino oralista era fazer com que os surdos aprendessem a falar, frequentemente em detrimento do uso da Língua de Sinais. Contudo, conforme Slomski (2012), o bilinguismo reconhece a condição bilíngue do surdo, superando a expectativa ilusória de que a fala substituiria a surdez.

Nesse sentido, compreender que a solução para a surdez na sociedade não está, necessariamente, em fazer com que a pessoa surda ouça — especialmente por meio do uso de aparelhos de amplificação sonora — é parte de uma reflexão mais ampla. Há surdos que não se adaptam a esses dispositivos e, por vezes, sentem-se desconfortáveis com seu uso. Ainda assim, cabe a cada indivíduo decidir o que considera mais adequado, tendo a possibilidade de escolher entre as alternativas que lhe são apresentadas. Obrigar o surdo a falar não altera sua condição, e a surdez não deve ser vista como um infortúnio, muito menos como uma condição sem solução.

Em países como a Suécia, a família tem autonomia para decidir se a criança surda utilizará aparelhos auditivos, refletindo uma abordagem mais flexível em relação ao uso da Língua de Sinais. A inclusão da Língua de Sinais, conforme Capovilla (2000), permitiu uma flexibilidade maior no processo educacional, flexibilizando o rígido método oralista e promovendo a Língua de Sinais como veículo formal de educação.

Ainda que o bilinguismo seja reconhecido como ideal para a educação de surdos, a transição de modelos anteriores, que priorizavam a oralidade, gera desafios. Dizeu e Caporali (2005) destacam que crianças surdas filhas de pais ouvintes enfrentam dificuldades para adquirir a Língua de Sinais de forma natural, necessitando de contato com indivíduos fluentes na língua para facilitar sua aprendizagem. A falta de acesso precoce à Língua de Sinais pode comprometer a identidade e o desenvolvimento linguístico desses indivíduos.

Pensar na hipótese de contato dessas crianças com outros indivíduos fluentes em LIBRAS, especialmente adultos, não pode ignorar o fato de que, muito antes dessas ideias serem propostas, em tempos passados, a LIBRAS foi proibida, e outros métodos foram inseridos na educação de surdos, o que motivou conflitos e fracassos na aprendizagem desses sujeitos. Quando se afirma que crianças surdas filhas de pais ouvintes devem se aproximar de seus pares e ter contato com adultos surdos fluentes em LIBRAS, não se pode esquecer que parte desses adultos são os mesmos que enfrentaram as duras e profundas transformações vividas no campo educacional e que, por isso, podem apresentar dificuldades em sua comunicação, entre outras limitações, em decorrência das interferências sofridas durante o processo de ensino da época.

Todavia, Dizeu e Caporali dilucidam que:

> No momento em que a criança adquire sua língua natural, ela se torna capaz de realizar o aprendizado de uma segunda língua, tornando- se um ser bilíngüe. No caso dos surdos, como nem sempre isso é uma realidade, podemos encontrar surdos adultos que, pela falta de acesso à língua de sinais na infância, chegam à vida adulta sem ter adquirido nenhuma língua, por terem sido apenas expostos a uma língua oral e não terem desempenho satisfatório com esta. (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 588).

Ainda nesse contexto Slomski destaca que:

> Os Surdos adultos possuem baixo nível de

escolaridade, em vista de uma história de escolarização deficitária, e, assim, não possuem uma qualificação profissional que garanta a base de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para conduzir o processo de ensino, tanto nas escolas como em outros contextos educativos. Essas considerações demonstram que a atividade docente requer uma sólida formação teórica-prática e que não é qualquer um que pode ser professor. O desempenho satisfatório do 35 professor na sala de aula não depende de vocação natural ou de experiência prática, mas sim de um sólido domínio das bases teórico científicas e técnicas em articulação com as exigências concretas do ensino, fato que permite maior segurança profissional. (SLOMSKI, 2012, p. 108).

Além dos desafios enfrentados pelas próprias crianças surdas, há também barreiras estruturais e institucionais que dificultam a efetivação do modelo bilíngue nas escolas. Slomski (2012) aponta que, embora o bilinguismo seja um dos caminhos mais eficazes para a educação surda, seu pleno desenvolvimento esbarra em obstáculos, como a falta de formação adequada dos profissionais e a resistência cultural à aceitação das línguas de sinais. Entretanto, a implementação do bilinguismo no Brasil recebeu um impulso importante com marcos como o Dicionário LIBRAS/PORTUGUÊS, publicado no ano de 2000 em São Paulo, e o reconhecimento oficial da LIBRAS, que garantiu maior visibilidade e legitimidade à Língua de Sinais.
A educação bilíngue, portanto, oferece não só a possibilidade de inclusão, mas também a construção de uma identidade cultural única para os surdos, permitindo- lhes participar de um mundo bilíngue, onde se conectam tanto com a cultura surda quanto com a sociedade majoritariamente ouvinte. Assim, a LIBRAS não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também um meio de emancipação e integração social, proporcionando aos surdos maior autonomia e voz dentro da sociedade."

LIBRAS NO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

O bilinguismo representa um marco significativo na história da educação de surdos no Brasil, especialmente com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular nos cursos de formação de professores. Este avanço, embora crucial, ainda é considerado insuficiente, visto que a comunidade surda continua sendo marginalizada, com a LIBRAS restrita a um pequeno grupo de indivíduos, como surdos, suas famílias e alguns educadores.
A LIBRAS não apenas facilita a comunicação entre surdos, mas também serve como uma ponte para o entendimento do mundo dos ouvintes. No entanto, ainda persiste uma divisão entre essas duas comunidades. Quadros (2008) argumenta que uma proposta educacional eficaz deve ser tanto bilíngue quanto bicultural, permitindo que a criança surda tenha acesso à comunidade ouvinte e se reconheça dentro de sua própria cultura. Contudo, também é necessário que os ouvintes tenham acesso ao universo surdo para promover a verdadeira integração e respeito mútuo.

A trajetória histórica da comunidade surda revela um cenário marcado pela exclusão e pela marginalização dentro de uma sociedade predominantemente ouvinte. Em um contexto em que a comunicação era limitada — e muitas vezes negligenciada pelos ouvintes —, pessoas surdas buscavam no casamento com outros surdos uma forma de manter vínculos afetivos e sociais através da Língua de Sinais, assegurando assim sua identidade e pertencimento. De acordo com Quadros (2008), esse tipo de união é recorrente justamente porque envolve indivíduos que compartilham a mesma língua e pertencem à mesma comunidade, enquanto relações com ouvintes tendem a ser fragilizadas por barreiras comunicacionais e pela falta de abertura para o convívio com a cultura surda. Essa realidade evidencia não apenas a ausência de compreensão e tolerância por parte da maioria ouvinte, mas também os efeitos de um distanciamento social sustentado por barreiras linguísticas e culturais. Superar esse legado de separação exige

mais do que empatia; requer o incentivo ao diálogo, à convivência e à valorização da diversidade linguística como pilares de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

A inclusão de LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I é uma proposta necessária para garantir a comunicação entre surdos e ouvintes. Pereira et al. (2011) defendem a inclusão de LIBRAS desde a educação básica, destacando que a presença de surdos e ouvintes fluentes em LIBRAS em sala de aula pode fomentar a verdadeira integração. A efetiva aplicação dessa proposta contribuiria para a diminuição dos prejuízos históricos causados pela exclusão educacional dos surdos, favorecendo a construção de uma sociedade mais igualitária.

Desconsiderar as diferenças entre uma criança surda e uma ouvinte é negligenciar aspectos fundamentais que permeiam suas experiências de mundo, suas formas de expressão e seus percursos educativos. Quadros (2003) enfatiza que a educação deve reconhecer as diferenças entre surdos e ouvintes, mas sem reforçar estigmas ou desigualdades. A inclusão de LIBRAS não deve se limitar a um processo de comunicação, mas deve ser uma oportunidade para que todos, surdos e ouvintes, compartilhem um espaço de aprendizado mútuo e respeitoso. Nesse contexto, a proposta de Ramos (2008) de tornar LIBRAS uma segunda língua obrigatória para todos os brasileiros, desde a Educação Infantil, reflete uma visão ideal de inclusão. Ela argumenta que, ao incorporar LIBRAS no currículo escolar de maneira ampla, seria possível não só melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes, mas também proporcionar uma maior compreensão entre as culturas.

Portanto, a inserção da LIBRAS no Ensino Fundamental I é uma proposta viável e necessária para promover a inclusão social e educacional dos surdos. Embora ainda enfrentemos desafios significativos, a adoção do bilinguismo e a integração cultural podem representar um caminho eficaz para a construção de uma sociedade mais justa, na qual as diferenças são respeitadas e celebradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional das pessoas surdas não pode se restringir à oferta de intérpretes em sala de aula ou ao ensino exclusivo da LIBRAS a professores e familiares. Para que a inclusão seja efetiva e para que se estabeleçam relações igualitárias entre surdos e ouvintes, é imprescindível que a Língua Brasileira de Sinais seja amplamente ensinada também aos estudantes ouvintes, preferencialmente desde as séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Ao longo da história, o processo educacional destinado aos surdos foi marcado por abordagens que priorizavam a oralização em detrimento da comunicação visual, o que limitou o acesso ao conhecimento e à convivência social plena. O bilinguismo, nesse contexto, emerge como a proposta mais adequada, ao reconhecer a LIBRAS como primeira língua dos surdos e ao assegurar o desenvolvimento da competência escrita na Língua Portuguesa.

A legislação brasileira avançou significativamente ao reconhecer a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, ao normatizar sua difusão em instituições de ensino e ao incluir sua obrigatoriedade nos cursos de formação docente. Entretanto, tais avanços precisam ser ampliados e materializados no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao contato precoce da comunidade ouvinte com a LIBRAS.

A inclusão linguística é um passo essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática, onde a diferença não seja motivo de exclusão, mas de enriquecimento cultural. O ensino da LIBRAS no currículo do Ensino Fundamental I é, portanto, um caminho promissor para assegurar a convivência, o respeito e a igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, p. 99-116, 2000. Disponível em: https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf. Acesso em 02/02/2025.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. Educação & Sociedade, Campinas, vol.26, n.91, p. 583-597, mai/ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LScdWL65Vmp8xsdkJ9rNyNk/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 02/02/2025

GIOGIO, Cesareo. Consequências da Privação Auditiva no Processo Evolutivo. IV In: INES (Org). Congresso Internacional e X Seminário – Surdez e Universo Educacional. Rio de Janeiro: Secretaria de Educação Especial RJ / Instituto Nacional de Educação de Surdos, set/2005. Disponível em: https://www.ines.gov.br/wp- content/uploads/2014/04/anais_2005.pdf. Acesso em 05/01/2025.
MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 292-302, jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/810/pdf_2. Acesso em 03/01/2025.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha Pereira et al. LIBRAS: conhecimento além dos sinais. 1ª. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
QUADROS, R. M. de. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Art-Med, 2008.
QUADROS, R.M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/ exclusão. Revista Ponto de Vista, n. 5, p. 81-111. Florianópolis, 2003. Disponível em: http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/quadros.pdf. Acesso em 24/02/2025.

RAMOS, Clélia Regina. LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros. In: IPPP. (Org.). Projeto Educação Especial Inclusiva "Módulo Avançado"/Manual. Rio de Janeiro: SETRAB/ Secretaria de Estado do Trabalho RJ / IPPP Instituto de Professores Públicos e Particulares, 2002, vc. Cap. 4. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/libras.pdf. Acesso em 12/03/2025.
RAMOS, Clélia Regina. Libras como segunda língua para ouvintes: Uma proposta de inclusão. Anais da II Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência. Brasília DF: Presidência da República / Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008, Cadernos de Texto, 148-150.

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. 1ª. Ed. Curitiba: Juruá, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite. O oralismo como método pedagógico: Contribuição ao Estudo da História da Educação do surdo no Brasil. 1996. 254f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Filosofia e História da Educação. Universidade Estadual de Campinas. 1996.

NARRATIVAS CINEMATOGRÁFICAS E FORMAÇÃO CRÍTICA: UM PERCURSO HISTÓRICO-REFLEXIVO

SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

RESUMO

O presente trabalho se propõe a investigar o desenvolvimento histórico do cinema, desde o seu surgimento durante a Belle Époque, um período de efervescência cultural e avanços tecnológicos, até sua consolidação na indústria de Hollywood. A pesquisa apresenta também uma contextualização histórica sobre a sétima arte no Brasil. Busca-se discutir os principais marcos tecnológicos e estilísticos que caracterizaram esse período, bem como a influência das condições históricas e culturais na formação da linguagem cinematográfica. O cinema reflete os contextos históricos e culturais de sua época, e contribui para a formação de imaginários coletivos. As imbricações entre cinema e educação transcendem a simples exibição de filmes em sala de aula, mas possibilitam a formação de um olhar crítico sobre as produções audiovisuais e as mensagens que essas carregam. O letramento audiovisual deve ser incorporado ao processo educativo, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de análise e interpretação crítica dos discursos fílmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema; Educação; Letramento Audiovisual; Transformação Social.

INTRODUÇÃO

O cinema, desde sua invenção no final do século XIX, consolidou-se como uma das manifestações artísticas mais significativas da modernidade. Durante a Belle Époque, um período de efervescência cultural e avanços tecnológicos, os primeiros filmes foram projetados como meras curiosidades científicas, mas rapidamente se transformaram em um novo meio de expressão e entretenimento. O desenvolvimento cinematógrafo pelos irmãos Lumière marcou a história da arte e da comunicação visual, estabelecendo as bases para a linguagem cinematográfica que se desenvolveria ao longo do século XX.

Com a popularização do cinema, sua evolução foi marcada pela transição de produções documentais para narrativas ficcionais cada vez mais elaboradas. Cineastas exploraram as possibilidades técnicas e estéticas do novo meio, contribuindo para o desenvolvimento da montagem cinematográfica e da linguagem visual. No início do século XX, a indústria do cinema estadunidense passou por uma transformação significativa, culminando no estabelecimento de Hollywood como o epicentro da produção mundial de filmes. O cinema tornou-se um fenômeno global, influenciando profundamente as artes, a cultura e a sociedade.

Diante dessa trajetória, este estudo tem como objetivo analisar o desenvolvimento histórico do cinema desde a Belle Époque até sua consolidação na indústria de Hollywood, assim como contextualizar a história da sétima arte no Brasil. Busca-se discutir os principais marcos tecnológicos e estilísticos que caracterizaram esse período, bem como a influência das condições históricas e culturais na formação da linguagem cinematográfica. A evolução do cinema, do período inicial de registros documentais até a consolidação de narrativas complexas e ficcionais, demonstra sua capacidade de adaptação em diferentes cenários. O cinema reflete os contextos históricos e culturais de sua época, e contribui para a formação de imaginários coletivos.

As imbricações entre cinema e educação transcendem a simples exibição de filmes em sala de aula, mas possibilitam a formação de um olhar crítico sobre as produções audiovisuais e as mensagens que essas carregam. Assim como a alfabetização textual é essencial para a compreensão do mundo, a alfabetização audiovisual deve ser incorporada ao processo educativo, permitindo que os

estudantes desenvolvam habilidades de análise e interpretação crítica dos discursos fílmicos.

A justificativa para este estudo está na importância do cinema como um meio de co-

municação, educação e expressão artística, sendo fundamental compreender sua história para analisar seu impacto na sociedade. A relevância do cinema na educação também se manifesta em sua capacidade de proporcionar experiências estéticas, nas quais os estudantes podem visualizar e interpretar questões sociais e culturais de maneira mais concreta. Além disso, o cinema estimula debates sobre temas complexos, como identidade, ética, política e desigualdade social, favorecendo a formação cidadã e o desenvolvimento da argumentação crítica.

A metodologia adotada é de caráter bibliográfico e documental, baseada na revisão de textos acadêmicos, livros e artigos sobre a história do cinema. Este estudo contribui para melhor entendimento do cinema enquanto fenômeno histórico e cultural, ressaltando sua relevância como ferramenta de educação e formação crítica.

1 DA BELLE ÉPOQUE AO INÍCIO EM HOLLYWOOD: O CINEMA EM UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Ao longo de seus mais de 100 anos, a gramática cinematográfica criou uma linguagem profundamente rica; fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos; o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados. Tudo depende do modo como são combinados luz e sombra, velocidade da câmera, captura dos espaços, ângulos de filmagem e, acima de tudo, da sequência temporal em que os planos (imagens entre dois cortes) são organizados na montagem. (DUARTE, 2009. p. 6).

O surgimento do cinema ocorreu no final do século XIX, um período marcado pela efervescência cultural, científica e tecnológica conhecido como Belle Époque (1871-1914). Essa era testemunhou avanços significativos nas áreas da eletricidade, dos transportes e das comunicações, bem como o florescimento das artes, da moda e do entretenimento. A expansão dos cafés, teatros e salões literários fomentou um intenso movimento intelectual e artístico.

Esse cenário foi caracterizado também pelo otimismo gerado pelo avanço industrial, e pela consolidação das grandes cidades. O cinema emergiu como uma

das mais significativas inovações dessa época, transformando-se rapidamente em uma das principais expressões artísticas e culturais da modernidade.

De acordo com Mascarello (2014, p. 17), no início do século XX, o cinema consolidou-se como a principal forma de comunicação visual, inaugurando uma era marcada pela centralidade das imagens. No entanto, quando surgiu, por volta de 1895, ainda não possuía uma linguagem própria e estava fortemente associado a outras manifestações culturais da época, como os espetáculos de lanterna mágica, o teatro popular, as ilustrações satíricas, as revistas ilustradas e os cartões postais. Os primeiros dispositivos de projeção cinematográfica foram introduzidos como mais uma inovação entre as diversas descobertas tecnológicas do final do século XIX. Inicialmente, essas invenções eram apresentadas como curiosidades em demonstrações para cientistas, palestras ilustradas e exposições universais, além de integrarem diferentes formas de entretenimento popular, como circos, parques de diversões, gabinetes de curiosidades e espetáculos de variedades.

A invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière, em 1895, na França, é considerada o marco inicial da história do cinema. As primeiras exibições públicas de imagens em movimento surpreenderam espectadores acostumados às projeções estáticas da lanterna mágica e aos espetáculos teatrais tradicionais. O impacto do cinema foi imediato, pois combinava o fascínio pela reprodução da realidade com o encanto da novidade tecnológica. Os primeiros filmes, compostos por cenas do cotidiano e registros documentais, como A chegada do trem a estação de Ciotat (1895), refletiam o espírito da época e a crença no progresso.

Acerca dessa exibição, amplamente reconhecida como a primeira sessão pública de um filme, realizada no Grand Café, em Paris, Costa (2006) apud Reina (2019, 23) explica que:

Naquele momento histórico, os espectadores aguardavam ansiosamente para ver o que seria o primeiro filme exibido publicamente. Ao olharem para a tela, o que viram

foi um grande trem aproximando-se. Confusos com a imagem em movimento, muitos espectadores saíram correndo da sala, pensando tratar-se de um trem real. Assim foi realizada a primeira exibição, com o filme A chegada do trem a estação de Ciotat (1895), que mostrava exatamente a cena de um trem chegando a uma estação, nada mais.
Segundo Mascarello (2014, p. 18), as primeiras exibições de filmes ocorreram em 1893, utilizando um mecanismo intermitente. Nesse mesmo período, nos Estados Unidos, Thomas Edison patenteou um dispositivo chamado cinetoscópio, que permitia a visualização de imagens em movimento. Posteriormente, em 28 de dezembro de

1895, os irmãos Auguste e Louis Lumière realizaram, em Paris, uma apresentação comercial de seu cinematógrafo. No entanto, essa não foi a primeira exibição pública e paga de filmes. Dois meses antes, os irmãos Emil e Max Skladanovsky já haviam promovido, em um teatro de Berlim, uma demonstração de 15 minutos utilizando o bioscópio, aparelho empregado na projeção de suas produções cinematográficas.
A origem da criação do primeiro aparelho cinematográfico (cinematógrafo) é um tema marcado por controvérsias e diversas interpretações, com uma ampla gama de fontes sobre o assunto. Pode-se afirmar que essa invenção surgiu de maneira quase simultânea em diversos países europeus. Os dispositivos desenvolvidos receberam diferentes denominações e foram fruto de invenções de distintos criadores, tendo, inicialmente, a função de brinquedos. Exemplos disso incluem o taumatrópio (1825), um disco de papelão que, ao ser girado, criava a ilusão de movimento a partir de duas imagens estáticas, e o zootrópio (1834), que exibia uma sequência de imagens, também gerando a ilusão de movimento. Esses primeiros dispositivos, ao criarem a ilusão de movimento, podem ser considerados uma forma primitiva de animação. No entanto, a fotografia teve papel determinante para o desenvolvimento do cinema. A invenção de equipamentos que exploravam a imagem e as ilusões óticas, junto com as manifestações culturais da época, como os espetáculos de lanterna mágica, teatro popular e cartoons, evoluíram para o que hoje entendemos como cinema. Embora seja difícil apontar um único responsável pela criação da sétima arte, historicamente, a invenção é atribuída aos irmãos Lumière, que ganharam reconhecimento com o registro da patente do cinematógrafo. (SADOUL, 1963 apud REINA, 2019, p. 2019).
Durante a Belle Époque, o cinema expandiu-se rapidamente para além da França, alcançando outros países da Europa e os Estados Unidos. O desenvolvimento das técnicas de projeção e a criação de salas dedicadas exclusivamente às exibições impulsionaram a popularização da nova arte. Ao mesmo tempo, começaram a surgir as primeiras narrativas cinematográficas, com enredos mais elaborados e elementos ficcionais.
De acordo com Duarte (2009, p. 22), no começo do século XX, inúmeros dispositivos similares eram utilizados para capturar imagens em movimento nos mais diversos contextos. Esses registros, de caráter documental, buscavam retratar cenas do cotidiano, panoramas urbanos e rurais, além de hábitos e costumes de sociedades distintas, tanto geográfica quanto culturalmente.

Neste sentido, Mascarello (2014, p. 18), destaca que:
A história do cinema faz parte de uma história mais ampla, que engloba não apenas a história das práticas de projeção de imagens, mas também a dos divertimentos populares, dos instrumentos óticos e das pesquisas com imagens fotográficas. Os filmes são uma continuação na tradição das projeções de lanterna mágica, nas quais, já desde o século XVII, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas numa tela, através do foco de luz gerado pela chama de querosone, com acompanhamento de vozes, música e efeitos sonoros. Muitas placas de lanterna mágica possuíam pequenas engrenagens que permitiam movimento nas imagens projetadas. O uso de mais de um foco de luz nas apresentações mais sofisticadas permitia ainda que, com a manipulação dos obturadores, se produzisse o apagar e o surgir de imagens ou sua fusão. O cinema tem sua origem também em práticas de representação visual pictória, tais como

os panoramas e os dioramas, bem como nos 'brinquedos ópticos' do século XIX

Os primeiros anos do cinema foram marcados por uma intensa transformação tecnológica, estética e narrativa. As produções se restringiam a registros documentais e cenas cotidianas, como nos filmes dos irmãos Lumière, mas rapidamente evoluíram para narrativas ficcionais mais elaboradas, impulsionadas pelo pioneirismo de cineastas como Georges Méliès. O período foi fundamental para a consolidação da sétima arte, com o desenvolvimento de elementos fundamentais para a construção da linguagem do cinema.

Transformação constante. Essa talvez seja a melhor maneira de descrever os primeiros 20 anos do cinema, de 1895 a 1915. Diferentemente da estabilidade que caracterizou o cinema hollywoodiano clássico entre 1915 e o início da televisão nos anos 1950, esse primeiro cinema testemunhou uma série de reorganizações sucessivas em sua produção, distribuição e exibição. (MASCARELLO, 2014, p. 17).

A industrialização do cinema, especialmente nos Estados Unidos, foi um fator determinante para a consolidação da indústria cinematográfica e para o surgimento da Hollywood clássica. No início do século XX, o crescimento da demanda por filmes impulsionou a criação dos primeiros estúdios, que passaram a adotar um modelo de produção padronizado, baseado na divisão do trabalho e na especialização técnica. Esse sistema permitiu a realização de filmes em larga escala, e maior controle sobre todas as etapas da produção, desde o roteiro até a distribuição. A centralização da indústria na região de Hollywood foi favorecida por fatores como o clima estável da Califórnia, que permitia filmagens ao ar livre durante todo o ano, e a busca por maior independência em relação às patentes controladas por Thomas Edison. Desta forma, os estúdios passaram a dominar a produção cinematográfica mundial.

Para compreender a velocidade com que o cinema evoluiu, conforme Mascarello (1014, p. 49):

Em 1913 a indústria cinematográfica começou a ganhar respeitabilidade, dirigindo uma parcela cada vez maior do público para teatros luxuosos e caros. Poucos anos depois, em 1917, a maioria dos estúdios norte-americanos já se localizavam em Hollywood e a duração dos filmes tinha aumentado de um rolo para 60 ou 90 minutos. Eram os chamados longas- metragens (feature films). Os cineastas já conseguiram dominar as convenções formais que haviam sido experimentadas no período anterior. A transição para os longas foi gradual e liderada pelos filmes europeus de múltiplos rolos - principalmente os épicos italianos -, que eram distribuídos nos EUA fora do controle da MPPC e dos independentes, viajando pelo país como atrações teatrais exibidas em teatros elegantes. Foram o lucro e a popularidade desses espetaculares filmes de época europeus que convenceram a indústria norte-americana a fazer filmes mais longos. (MASCARELLO, 2014, p. 49).

Se as primeiras exibições consistiam em registros estáticos da realidade, sem qualquer experimentação narrativa ou estética, à medida que cineastas começaram a explorar seu potencial expressivo, o cinema evoluiu rapidamente, incorporando diversos elementos. O desenvolvimento dessas técnicas transformou a exibição de imagens em movimento em uma nova forma de arte e comunicação, permitindo a criação de narrativas complexas. Essa evolução demonstra como a experimentação e a adaptação às possibilidades tecnológicas foram essenciais para consolidar o cinema não apenas como um meio de entretenimento, mas também como uma poderosa ferramenta cultural e artística, capaz de influenciar e dialogar com a sociedade de seu tempo.

No Brasil, os primeiros aparelhos de projeção chegaram entre 1896 e 1898. Entre 1908 e 1911, foram produzidos curta-metragens que retratavam a atualidade e paisagens, além de longa-metragens de ficção. As salas de exibição no Rio de Janeiro atraíam grandes públicos, que assistiam a dramas, revistas musicais e, sobretudo, reconstituições de crimes conhecidos pela população. No entanto, na segunda década do século XX, os filmes estrangeiros passaram a dominar o mercado, e a produção nacional só reto-

maria força a partir de meados da década de 1920, período em que surgiram importantes clássicos do cinema mudo. Em 1937, um marco significativo, quando o então presidente Getúlio Vargas criou o Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE, com o propósito de fomentar a produção de filmes nacionalistas que valorizassem a cultura brasileira. Já entre o final da década de 1950 e meados dos anos 1970, surgiram os movimentos Cinema Novo e Cine Marginal, que

> trouxeram novas perspectivas à produção cinematográfica nacional. As décadas seguintes foram caracterizadas por um período de estabilidade e fortalecimento do cinema brasileiro, seguido por um novo declínio a partir de 1990. Entretanto, em meados da década de 1990, graças à criação de leis de incentivo fiscal, o cinema nacional ressurgiu, promovendo produções inovadoras e diversas, que garantiram ao Brasil reconhecimento no cenário internacional. (DUARTE, 2009, p. 32).

2 AS IMBRICAÇÕES ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO

> [...] filme como objeto de estudo não implica negar a magia e o encantamento que eles provocam em seus espectadores. Não é preciso recusar ao filme sua condição de arte (enquanto expressão de ideias e sentimentos) para entendê-lo como um produto cultural que reflete e veicula valores e crenças das sociedades em que está imerso. Em nossas análises, assim como no uso de filmes em contexto educativo, não nos cabe despedaçá-los, destrinchá-los em fragmentos insignificantes e descontextualizados até que percam o encanto e o poder de sedução. Ver e interpretar filmes implica, acima de tudo, perceber o significado que eles têm no contexto social do qual participam. (DUARTE, 2009, p. 92).

O cinema, ao longo do tempo, foi se consolidado como uma ferramenta de grande potencial no campo educativo. Sua capacidade de unir narrativa, imagem e som oferece uma experiência sensorial que permite aprendizagens dinâmicas e que envolvem os estudantes. A introdução de conteúdos em formato audiovisual propicia o acesso a informações importantes, mas sobretudo, a oportunidade de desenvolver habilidades críticas.

Da mesma forma que a alfabetização textual é fundamental para a participação cidadã na sociedade, a alfabetização audiovisual deve ser considerada uma competência essencial no processo formativo, permitindo aos sujeitos desenvolverem uma leitura crítica das representações fílmicas. Nesse contexto, Duarte (2009, p. 68), destaca o papel fundamental da escola na oferta de subsídios aos estudantes, garantindo-lhes os recursos para desenvolver uma análise crítica da arte cinematográfica:

> Se os domínios dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constituem poder em sociedades que produzem e consomes esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da competência para ver, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever.

A produção e o consumo de conteúdos da sétima arte exercem influência direta sobre a construção do conhecimento e das representações de mundo. Diante disso,

> é imprescindível que os meios educacionais assumam a responsabilidade de fornecer os instrumentos necessários para que os indivíduos possam interpretar as narrativas audiovisuais, e produzir seus próprios discursos de maneira consciente e reflexiva.

A crescente presença do audiovisual nos mais diversos âmbitos da vida social torna evidente a necessidade de ampliar as metodologias educacionais para incluir a análise e a produção de conteúdos midiáticos como parte integrante do currículo. A formação de um olhar crítico sobre as produções cinematográficas favorece a compreensão dos códigos que estruturam essas narrativas, e contribui para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual.

A interação com filmes e documentários permite que os educandos compreendam contextos históricos, culturais e sociais de maneira mais profunda, ao mesmo tempo

que os desafia a refletir sobre diferentes interpretações. A utilização do cinema no ambiente escolar fomenta um espaço diferenciado para a discussão, com possibilidades até mesmo de abordar temas complexos, tais como ética, política, identidade e conflitos sociais. A arte fílmica oferece um ponto de partida para debates que estimulam a análise e a capacidade de argumentação. Para além do cumprimento dos conteúdos presentes nos currículos, o cinema se revela como um poderoso instrumento para a construção do conhecimento, além de ser uma forma de entretenimento prazerosa.

Neste sentido, Duarte (2009, p. 16) ressalta que:

É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e o filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de 'sociabilidade' [...], ou seja, [...] possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns.

A integração do cinema na educação transcende as disciplinas tradicionais e abre possibilidades para a interdisciplinaridade. A combinação de arte, história, sociologia e literatura, por exemplo, é ampliada pela linguagem cinematográfica, que promove uma visão abrangente dos fenômenos estudados. É essencial configurar esse espaço como de criação e imaginação, estimulando a capacidade dos estudantes de pensar fora dos limites do senso comum.

Segundo Duarte (2009, p. 17), as representações da história da humanidade são amplamente influenciadas pelas imagens cinematográficas com as quais o indivíduo entra em contato ao longo de sua vida. Ainda que possua um conhecimento intelectual sólido sobre determinados acontecimentos históricos, o cinema exerce um

papel significativo na construção do imaginário coletivo, uma vez que suas representações visuais têm o potencial de marcar a percepção e a memória dos espectadores, muitas vezes se sobrepondo às informações adquiridas por outros meios.

A força do cinema na construção do imaginário histórico se deve, em grande parte, à sua capacidade de envolver o espectador por meio de uma narrativa sensorial. Diferente de fontes textuais ou documentais, que exigem um processo mais analítico de interpretação, as imagens cinematográficas combinam elementos visuais, sonoros e dramáticos para recriar eventos históricos de maneira imersiva. Esse aspecto torna o cinema um meio poderoso na mediação do passado, e suscita questionamentos sobre a veracidade e a intencionalidade dessas representações. Muitas produções fílmicas sofrem interferências de fatores ideológicos e comerciais, moldando a forma como o público percebe certos períodos e personagens da história.

Uma educação crítica, voltada para a leitura e interpretação das narrativas audiovisuais, deve possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos históricos veiculados pelo cinema, e também propiciar ao estudante a capacidade de compreender suas estruturas narrativas, suas escolhas estéticas, os interesses que podem orientar suas representações, diferenciar fatos de ficções, reconhecer contextos distintos e questionar discursos que influenciam a construção da memória coletiva.

As conexões entre cinema e educação se expandem constantemente, impulsionadas por novas iniciativas e projetos que promovem esse diálogo. Essencialmente, trata-se de um processo criativo que estabelece novas relações entre pessoas, lugares, tempos e elementos distintos. O cinema, nesse sentido, funciona como uma janela que nos permite acessar realidades distantes, seja no espaço ou no tempo, oferecendo uma perspectiva que ultrapassa os limites da observação direta. Ao mesmo tempo, essa janela pode se transformar em um espelho, proporcionando uma jornada introspectiva que revela aspectos desconhecidos de nós mesmos. A tela de cinema (ou o visor da câmera) assume, assim, o papel de uma membrana que possibilita novas formas de comunicação, tanto com o outro – compreendido como a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas e dos sistemas – quanto consigo mesmo. Diante dessas novas possibilidades, a educação também se transforma, reconfi-

gurando-se para incorporar as potencialidades do cinema como ferramenta de aprendizado e reflexão. (FRESQUET, 2013, p. 9).

CONCLUSÃO

A trajetória histórica do cinema, desde a Belle Époque até sua consolidação como indústria cultural no mundo, evidencia seu impacto na sociedade e nas formas de comunicação. Seu desenvolvimento estético e técnico transformou a maneira como as narrativas são construídas, refletindo e influenciando contextos históricos e culturais. O cinema, muito mais do que apenas registrar a realidade, tem potencial de apresentar significados, proporcionando experiências estéticas e promovendo debates fundamentais para a formação cidadã.

Diante que foi exposto no texto, ratifica-se que a pesquisa sobre a história do cinema é fundamental para compreender a evolução da linguagem cinematográfica e a interpretação de códigos que permitam realizar uma análise crítica acerca de suas estruturas narrativas e suas escolhas estéticas, questionando os discursos que influenciam a construção da memória coletiva.

A partir da pesquisa realizada, constata-se o reconhecimento da influência do cinema sobre diversas formas artísticas, bem como sua relação com os meios de comunicação e sua contribuição para a formação do pensamento crítico. O cinema é também um veículo de registro histórico e um agente de transformação social, capaz de moldar percepções, questionar paradigmas estabelecidos e promover reflexões profundas sobre a realidade social. Essa dinâmica revela o cinema como um elemento imprescindível na construção de discursos que influenciam os rumos da sociedade.

A conexão entre cinema e educação reforça a importância da alfabetização audiovisual como uma competência essencial na formação dos sujeitos. O uso pedagógico do cinema permite o desenvolvimento de habilidades de análise e interpretação, capacitando os estudantes a compreenderem os discursos midiáticos e sua influência na construção do conhecimento. A escola, nesse contexto, deve assumir o papel de mediadora na formação de um olhar crítico sobre as produções fílmicas, incentivando reflexões que ultrapassem a mera apreciação estética.

Por fim, o cinema se afirma não apenas como uma expressão artística e cultural, mas também como um poderoso instrumento de educação e formação cidadã. Seu estudo e utilização no ambiente acadêmico são fundamentais para que possamos compreender as transformações sociais e históricas, bem como estimular o pensamento crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MASCARELLO, Fernando (org). História do cinema mundial. 1. ed. Campinas: Papirus, 2014.

REINA, Alessandro. Teorias do cinema. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019.

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA.

SORAIA BIANCA CORRÊA DAMASCENO

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a relevância da alfabetização científica como uma abordagem inovadora para promover o desenvolvimento da leitura e escrita nos anos iniciais. Abordaremos métodos pedagógicos que integram conceitos científicos ao processo de aquisição da linguagem, destacando como a curiosidade e a experimentação inerentes às ciências podem engajar os alunos e fortalecer suas habilidades linguísticas. As considerações finais apontam para a eficácia dessa integração como um caminho promissor para uma alfabetização mais significativa e contextualizada, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e participativos. Este estudo explora a literatura existente sobre alfabetização e ensino de ciências, propondo um olhar interdisciplinar que visa otimizar o processo educacional. A pesquisa bibliográfica subsidiou a discussão sobre os benefícios de uma abordagem científica na construção do conhecimento da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Ciências; Interdisciplinaridade; Leitura; Escrita.

ABSTRACT
This article aims to analyze the relevance of scientific literacy as an innovative approach to promote the development of reading and writing in early years. We will address pedagogical methods that integrate scientific concepts into the language acquisition process, highlighting how curiosity and experimentation inherent in sciences can engage students and strengthen their linguistic skills. Final considerations point to the effectiveness of this integration as a promising path for a more meaningful and contextualized literacy, contributing to the formation of critical and participatory individuals. This study explores existing literature on literacy and science teaching, proposing an interdisciplinary perspective that aims to optimize the educational process. Bibliographical research supported the discussion on the benefits of a scientific approach in the construction of Portuguese language knowledge.

KEY-WORDS: Literacy; Science; Interdisciplinarity; Reading; Writing.

INTRODUÇÃO

No século XXI, a sociedade contemporânea é marcada por aceleradas mudanças sociais, científics e tecnológicas, que impactam diretamente o mundo do trabalho e as demandas diárias dos cidadãos, (Revista Educação Pública - Alfabetização e letramento científico). Diante desse cenário dinâmico e complexo, a educação não pode permanecer alheia. Torna-se imperativa a necessidade de um modelo educacional que promova a formação de indivíduos aptos a compreender, questionar e intervir ativamente em sua realidade. Nesse contexto, as expressões "Alfabetização Científica" (AC) e "Letramento Científico" (LC) emergem como pilares fundamentais, visando capacitar os discentes para o enfrentamento de uma sociedade em crescente sofisticação tecnológica. Embora não haja um consenso universal sobre suas definições exatas, ambas as abordagens compartilham o objetivo central de formar cidadãos capazes de exercer plenamente sua cidadania, compreendendo e utilizando o conhecimento científico em suas práticas sociais (Carolina Suisso e Tatiana Galieta).

A relevância de discutir a alfabetização através das ciências reside na capacidade dessa abordagem de mitigar os desafios enfrentados pela educação tradicional. Frequentemente, o ensino convencional tende a focar na mera memorização de fatos e conceitos, ou em um treinamento restrito, perdendo a dimensão da formação de valores e do pensamento crítico. No campo das ciências, isso se reflete na não problematização do conhecimento científico como uma produção cultural sujeita a interesses sociais e políticos, ou na sua transmissão desvinculada da realidade do aluno. Como consequência, observa-se que uma parcela significativa da população possui um letramento científico

rudimentar, dificultando a tomada de decisões informadas no cotidiano, como o uso correto de medicamentos ou a compreensão de leis físicas implícitas em situações práticas. Além disso, a alfabetização tradicional na língua materna muitas vezes não se associa à especificidade da aprendizagem da leitura e da escrita no contexto científico, uma dimensão crucial para a compreensão e produção do conhecimento. A negligência da alfabetização científica pode levar a uma "catástrofe" em uma sociedade pós-moderna eminentemente científica, que se apoia na criatividade e no sonho para a sobrevivência. A integração das ciências no processo de alfabetização, portanto, promove não apenas a decodificação de conceitos, mas também a capacidade de organização lógica do pensamento, a construção de uma consciência crítica e a valorização das diversas formas de saber.

Este artigo, ao explorar a temática da alfabetização através das ciências, delimita seu foco na Educação Básica. Reconhece-se que o processo de alfabetização científica deve ser iniciado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estendendo-se por toda a trajetória escolar, como um processo contínuo e transformador. A proposta é que, desde cedo, os alunos sejam envolvidos em atividades que fomentem o espírito investigativo e a familiarização com o método científico, valorizando seus arcabouços sociais já construídos.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivos principais: analisar as perspectivas teóricas e conceituais da alfabetização e do letramento científico, destacando sua evolução e a relação intrínseca com os processos de leitura e escrita; discutir metodologias pedagógicas eficazes para a promoção da alfabetização através das ciências na Educação Básica; e propor reflexões sobre o papel da educação científica na formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de intervir na sociedade e no meio ambiente.

A justificativa para esta pesquisa é multifacetada. No âmbito teórico, o estudo preenche uma lacuna, visto que a relação entre leitura/escrita e alfabetização científica tem sido pouco investigada no Brasil, necessitando de maior rigor no delineamento teórico e na adesão conceitual. No plano prático, a pesquisa visa oferecer subsídios concretos para educadores, apresentando experiências pedagógicas e estratégias que podem aprimorar o ensino de ciências e contribuir para a alfabetização em sua dimensão mais ampla. Socialmente, o tema é de urgência notória, pois a formação de indivíduos cientificamente letrados é crucial para enfrentar os desafios contemporâneos e para a construção de um futuro sustentável. Através da alfabetização científica, estimula-se a curiosidade, a humildade, a honestidade, a verdade, a razão e a ética, valores indispensáveis para a cidadania plena.

Para atingir tais objetivos, o artigo está estruturado em seções que abordam a complexidade do tema. Após esta introdução, a seção de Desenvolvimento explorará as discussões históricas e conceituais da alfabetização e do letramento científico, diferenciando-os e analisando como a leitura e a escrita são percebidas como elementos centrais nesse processo. Em seguida, serão apresentadas e discutidas metodologias e experiências pedagógicas que demonstram a efetivação da alfabetização através das ciências na Educação Básica, destacando a importância da investigação, da problematização e da interdisciplinaridade. Por fim, a Conclusão sintetizará os principais achados, reforçando a relevância da integração da alfabetização científica no currículo escolar e sugerindo caminhos para futuras pesquisas e políticas educacionais.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICO:

Para compreender a Alfabetização através das Ciências, é fundamental desmistificar e inter-relacionar os conceitos de Alfabetização Científica (AC) e Letramento Científico (LC), que, embora por vezes utilizados de forma intercambiável, possuem nuances importantes e são cruciais para a formação do cidadão contemporâneo.

Definições de Alfabetização Científica:

O conceito de Alfabetização Científica (AC), introduzido por Paul Hurd em 1958, evoluiu significativamente, ganhando múltiplas interpretações. Autores como Pella et al. (1966) a definem pela compreensão da

relação Ciência-Sociedade, ética científica e distinção entre Ciência e Tecnologia. Miller (1983) destaca o entendimento da natureza da ciência, de conceitos chave e do impacto de suas tecnologias. Shamos (1995) e Rodger Bybee (1995) propõem extensões que vão da funcionalidade (vocabulário e textos científicos) à dimensão multidimensional, integrando o papel da ciência e tecnologia na vida. Gerard Fourez (1994) compara a AC/Tecnológica com a alfabetização tradicional, ressaltando sua importância para a inserção social e a formação de uma visão crítica. Paulo Freire (1980, 2005) amplia a alfabetização para além do domínio técnico, visando a uma postura de interferência consciente e crítica sobre o contexto. Lorenzetti e Delizoicov (2001) focam na aquisição de significado da linguagem das Ciências Naturais para a ampliação do conhecimento e cultura cidadã, enfatizando a leitura, compreensão e expressão de opiniões sobre assuntos científicos. A AC é vista como um processo contínuo que capacita os alunos para atuar em uma sociedade permeada por artefatos científicos e tecnológicos, promovendo cidadania ativa.

O termo Letramento Científico (LC), surgido no Brasil nos anos 1980, distingue-se da mera decodificação da escrita ao focar no uso efetivo da escrita em práticas sociais. Magda Soares (1998) o define como o resultado da apropriação da escrita, e Angela Kleiman (1995), como o conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita. Wildson Lopes Pereira dos Santos (2007) associa o LC à prática social do ensino de Ciências e ao uso da Ciência na vida cotidiana, visando à transformação da realidade. Cunha (2017) e Araújo e Barros (2019) reforçam a necessidade de capacitar discentes para o enfrentamento da sofisticação tecnológica e o uso social de conceitos científicos, não apenas sua decodificação. A crucialidade do LC é evidenciada pelo baixo nível de letramento científico na população, impactando a tomada de decisões informadas e o pleno exercício da cidadania em uma sociedade de rápidas mudanças.

Apesar das diferentes abordagens, AC e LC convergem na finalidade de preparar os alunos para uma vida social crítica e responsável, transcendendo a transmissão de fatos para a formação de valores e pensamento crítico. A conexão mais profunda reside na relação intrínseca com a leitura e escrita científica, como argumentam Norris e Phillips (2003). Para eles, a capacidade de ler e escrever sobre conteúdo científico é fundamental para a ciência e seu ensino, sendo tão essencial quanto a observação e o experimento, pois a ciência depende da gravação, apresentação, decodificação, revisão e comunicação de conhecimentos através do texto escrito. A interpretação do texto pelo leitor, relacionando conhecimentos prévios com o novo, permite uma compreensão completa.

No Brasil, pesquisas em periódicos de Educação em Ciências mostram que, embora muitos artigos abordem a relação entre leitura, escrita e Alfabetização/Letramento Científico (AC/LC), poucos a tratam como foco principal. Frequentemente, a conexão é superficial, ligando o aprendizado de Ciências à leitura e escrita em língua materna de forma geral, sem aprofundar na especificidade da leitura e escrita em contextos científicos.

Há uma suposição de que ler e escrever sobre ciência exige habilidades distintas de outros temas, o que se reflete no uso de gêneros textuais como relatórios e artigos científicos no ensino. Em sua dimensão de letramento, a AC não se limita ao domínio da linguagem, mas busca capacitar o indivíduo para a prática social do conhecimento científico, permitindo a tomada de decisões e a participação em debates públicos sobre ciência e tecnologia.

Em essência, a AC e o LC se complementam para formar cidadãos críticos e conscientes no uso do conhecimento científico. A leitura e a escrita, especialmente no âmbito científico, são ferramentas cruciais para essa formação, possibilitando a compreensão de conceitos e a participação ativa na construção e aplicação social da ciência.

A curiosidade e a experimentação são elementos centrais no processo de aprendizagem, impulsionando o pensamento científico e o desenvolvimento da leitura e escrita. A curiosidade natural das crianças é uma poderosa ferramenta pedagógica, que, quando estimulada, promove a aprendizagem significativa e a autonomia na produção do

conhecimento. É crucial engajar os alunos com o "fantástico" dos fenômenos naturais, adaptando a abordagem aos interesses de cada faixa etária.
Atividades lúdicas e experimentais, como as propostas em programas de alfabetização, são eficazes para trabalhar a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação. Exemplos incluem jogos de segmentação silábica e fonêmica ("Hora do Lanche", "Detetive dos Sons"), consciência fonológica e relação letra-som ("Rima-Lima", "Bingo de Sons"), e desenvolvimento de vocabulário e decodificação ("Varal de Letras", "Roleta de Palavras"), que tornam o aprendizado da linguagem escrita mais divertido e prático. Além disso, projetos de iniciação científica demonstram o alto engajamento dos alunos, reforçando que a experimentação motiva o estudo e a exploração de novos temas.
A experimentação científica está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas. A leitura e escrita científicas são fundamentais para a alfabetização científica, pois a produção de conhecimento em ciências é inseparável do registro e da comunicação. A prática científica exige a aquisição de vocabulário técnico e a compreensão textual como um processo investigativo, onde o leitor relaciona conhecimentos prévios com novas informações. O ensino por investigação (com formulação de problemas, coleta e análise de dados, e argumentação) aprimora a expressão oral e escrita, através de discussões, análise e comunicação de resultados, e o registro de conclusões. As habilidades de leitura e escrita para conteúdo científico diferem daquelas para outros temas, com preferência por gêneros como roteiros, relatórios e artigos científicos.
A curiosidade e a experimentação, inerentes à prática científica, são cruciais para nutrir o interesse infantil e, simultaneamente, desenvolver habilidades essenciais de leitura e escrita, tanto em sentido amplo quanto na linguagem específica da ciência.
Metodologias e Estratégias Pedagógicas :
A integração das ciências no ensino da leitura e escrita é crucial para uma aprendizagem significativa, pois estimula a curiosidade natural das crianças e desenvolve habilidades linguísticas através da experimentação e do pensamento investigativo.
Exemplos práticos dessa integração incluem:
Leitura e Escrita de Textos Científicos Adaptados: familiarizar os alunos com a linguagem científica através de relatórios e divulgação científica, ou materiais como histórias em quadrinhos sobre ciência. A leitura de textos científicos é uma investigação ativa, que conecta o conhecimento prévio com novas informações.
Produção de Relatórios de Experimentos e Diários de Observação: incentivar a escrita como parte do "fazer científico", com notas de laboratório, relatórios de atividades prático-experimentais e a participação em projetos de iniciação científica para disseminar resultados.
Debates sobre Fenômenos Naturais e Questões Científicas: promover discussões em sala de aula que estimulem a formulação de hipóteses, a construção de argumentos e a análise das implicações da ciência na sociedade e no meio ambiente, extrapolando para problemas do cotidiano.
Uso de Vocabulário Específico das Ciências: introduzir e usar termos técnicos em contextos de experimentação e discussão, expandindo o léxico dos alunos. Atividades lúdicas de alfabetização também podem fortalecer a consciência fonológica e a familiarização com a estrutura das palavras.
O professor é o mediador essencial nesse processo interdisciplinar. Ele deve estimular a curiosidade e o pensamento investigativo, facilitando atividades investigativas que vão além da repetição de experimentos. Seu papel inclui promover a linguagem científica, valorizando a leitura e escrita em ciências, e reconhecendo o conhecimento pré-existente dos alunos. Além disso, o professor é responsável por desenvolver habilidades críticas e de cidadania, incentivando a experimentação lúdica nas séries iniciais e mediando diálogos interdisciplinares que conectem a escola com o dia a dia dos alunos. Em suma, o professor transforma a sala de aula em um espaço onde a curiosidade infantil impulsiona a aprendizagem da ciência e da linguagem.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO E RACIOCÍNIO LÓGICO:

O ensino de ciências deve ir além da mera transmissão de conceitos, visando formar indivíduos críticos e sonhadores, capazes de discernir os benefícios e malefícios das inovações científicas e tecnológicas. A alfabetização, na visão de Paulo Freire, organiza o pensamento lógico e constrói uma consciência crítica. A alfabetização científica (AC), por sua vez, é crucial para a participação social, buscando relações entre argumentos e evidências e considerando os desdobramentos sociais, ambientais, econômicos e políticos das soluções.

A resolução de problemas é um benefício chave, capacitando os estudantes a tomar decisões inteligentes sobre questões médicas ou tecnológicas e a lidar com problemas socioambientais complexos, utilizando a linguagem científica básica para o cotidiano. A compreensão do mundo e das relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTS) permite que o indivíduo amplie seu conhecimento e cultura cidadã, percebendo a ciência como produção cultural e compreendendo a natureza da ciência, sua ética e as implicações das tecnologias.

A formação de um senso de cidadania e atuação cidadã é outro objetivo fundamental, preparando os indivíduos para o pleno exercício da cidadania, para usar informações científicas em decisões pessoais e coletivas, e para participar ativamente de discussões públicas. Para isso, o desenvolvimento do léxico e o domínio da linguagem científica são essenciais. A capacidade de ler e escrever em contexto científico é o cerne da AC, pois a aprendizagem de ciências é inseparável de sua linguagem específica. A escrita é parte integrante do fazer científico, e a leitura de textos científicos é uma investigação ativa que constrói novos significados.

Diversos autores, como Norris e Phillips (2003), Soares e Coutinho (2009), Teixeira (2013), Yamada e Motokane (2013), Lorenzetti e Delizoicov (2001), Bybee (1995), Jiménez-Aleixandre (2004), Fourez (1994), Krasilchik e Marandino (2004), Santos (2007), Lemke (2006), Gil-Pérez e Vilches-Peña (2001), Paulo Freire e Ovigli (2014), apoiam essa abordagem. Eles reforçam que a leitura e a escrita são habilidades intrinsecamente ligadas à natureza da ciência, essenciais para o letramento científico e para a formação de cidadãos aptos a compreender e intervir em um mundo cada vez mais complexo e tecnológico.

CONCLUSÃO:

Este artigo teve como objetivo central investigar os significativos ganhos cognitivos e sociais para os alunos ao aprenderem a ler e escrever através das ciências, explorando como essa abordagem integrada pode fomentar o engajamento, o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas, uma compreensão aprofundada do mundo e o senso de cidadania. As reflexões e resultados alcançados demonstram que esta integração não apenas atinge tais objetivos, mas também reafirma a urgência de uma redefinição das práticas educativas para o cenário de aceleradas mudanças sociais e tecnológicas do século XXI.

Em síntese, os principais ganhos identificados são:

Maior Engajamento e Curiosidade Intelectual: O contato precoce com atividades investigativas tem um impacto positivo no desenvolvimento de habilidades e no fortalecimento da autonomia na produção do conhecimento. O ensino de ciências deve buscar um compromisso mais profundo com o "fantástico dos fenômenos naturais" e desenvolver uma curiosidade específica sobre o funcionamento de tecnologias e do mundo natural. Alunos demonstram engajamento e avaliações positivas de metodologias que permitem entender assuntos e criar projetos, estimulando o desejo de estudar e experimentar diferentes formas de aprender.

Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Raciocínio Lógico: A educação científica deve visar a formação de um indivíduo mais crítico e sonhador. Professores devem desenvolver o espírito crítico para que os alunos possam perceber os benefícios e malefícios das inovações científicas e tecnológicas e fazer julgamentos. A alfabetização, na concepção de Paulo Freire, desenvolve a capacidade de organizar o pensamento de maneira lógica e auxilia na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo. A alfabetização científica é essencial para a participação na prática social, buscan-

do relações entre argumentos e evidências e preocupando-se com os desdobramentos sociais, ambientais, econômicos e/ou políticos das soluções.

Resolução de Problemas: O ensino de ciências deve capacitar os estudantes a tomar decisões pessoais ou políticas inteligentes sobre questões médicas ou tecnológicas. As propostas didáticas devem criar oportunidades para trabalhar problemas que envolvam a sociedade e o ambiente, discutindo fenômenos naturais e a construção de seu entendimento. A alfabetização científica funcional envolve a capacidade de resolver problemas cotidianos que exigem domínio básico da linguagem científica.

Compreensão do Mundo e das Relações CTS (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente): A alfabetização científica permite ao indivíduo ampliar seu universo de conhecimento e sua cultura como cidadão inserido na sociedade. É crucial que o ensino de ciências aborde as múltiplas influências entre fenômenos, conhecimento científico, uso social e suas implicações para a sociedade e o meio ambiente. A sociedade atual, largamente cercada por artefatos da ciência e tecnologia, exige que os alunos compreendam a ciência como uma produção cultural. A compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática é um eixo estruturante da alfabetização científica. Compreender as aplicações das tecnologias e as decisões nelas implicadas é fundamental, o que exige uma visão crítica e humanista de como as tecnologias moldam nosso pensamento e ação.

Senso de Cidadania e Atuação Cidadã: A alfabetização científica é importante para o pleno exercício da cidadania. O ensino de ciências deve ter como objetivo maior o desenvolvimento pessoal, capacitando os cidadãos a usar informações científicas para tomar decisões e se envolver em discussões públicas. Os alunos devem ser capazes de discernir assuntos sobre ciências e emitir julgamentos concernentes a esses saberes e suas implicações. O letramento científico é entendido como o uso social da ciência, visando a formação dos discentes para a vida em sociedade e sua atuação cidadã.

Expansão do Léxico e Domínio da Linguagem Científica: A capacidade de ler e escrever quando o conteúdo é científico é considerada o sentido fundamental da alfabetização científica. A aprendizagem das Ciências é inseparável da aprendizagem da linguagem científica, que possui recursos lexicogramaticais específicos. A dimensão funcional da alfabetização científica envolve a aquisição de vocabulário e termos técnicos específicos e a capacidade de ler e escrever passagens que incluem esse vocabulário. A escrita é parte integrante do fazer científico, tanto para elaborar o pensamento (notas, diários) quanto para comunicação e debate (ensaios, artigos). A leitura de textos científicos é uma investigação onde o leitor relaciona seus conhecimentos prévios com as informações para construir novos significados.

A contribuição principal deste artigo reside em sublinhar que a alfabetização e o letramento científico, quando entrelaçados com a leitura e a escrita, vão além do domínio técnico, configurando-se como um processo de enculturação científica que permite aos alunos interagir com uma nova forma de ver e modificar o mundo. Isso promove uma formação humanística e crítica, essencial para a transformação da realidade social. Os achados corroboram a necessidade de um ensino de ciências que seja instigante, que problematize e promova discussões ativas, vinculando os fenômenos naturais às suas implicações sociais, tecnológicas e ambientais.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. A.; LAMBACH, M. Contextualização do ensino de química pela problematização e alfabetização científica e tecnológica: uma possibilidade para a formação continuada de professores. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, São Paulo, v. 10, n. 1, 2010. Disponível em: http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/10. Acesso em: 17 maio 2024.

ARAÚJO, M. V.; BARROS, D. Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas no município de Aquiraz. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 6, p. 56-201, 2019.

ASTOLFI, J. P. Quelle Formation Scientifique pour l'École Primaire? Didaskalia, n. 7, dez. 1995.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-13, jun. 2001.
BINGLE, W. H.; GASKELL, P. J. Scientific Literacy for Decisionmaking and the Social Construction of Science Knowledge. Science Education, v. 78, n. 2, p. 185-201, 1994.

BRANCO, A. B. G.; BRANCO, E. P.; IWASSE, L. F. A.; NAGASHIMA, L. A. Alfabetização e letramento científico na BNCC e os desafios para uma educação científica e tecnológica. Revista Valore, v. 3, p. 702-713, 2018.

BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. A. A alfabetização científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: emergências de um estudo de investigação-ação. Ciência & Educação, Bauru, v. 8, n. 1, p. 113-125, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132002000100009>. Acesso em: 17 maio 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Portaria nº 1.570. Brasília, DF, 2017.

BYBEE, R. W. Achieving Scientific Literacy. The Science Teacher, v. 62, n. 7, p. 28-33, 1995.

BYBEE, R. W.; DEBOER, G. E. Research on Goals for the Science Curriculum. In: GABEL, D. L. (Ed.). Handbook of Research in Science Teaching and Learning. New York: McMillan, 1994.

CACHAPUZ, A. et al. Do estado da arte da pesquisa em educação em ciências: linhas de pesquisa e o caso "ciência-tecnologia-sociedade". Alexandria, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 27-49, 2008.

CARBONESE, T. et al. Comunicação em museus: uma oficina de elaboração de etiquetas. Ciência em Tela, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 1-11, 2011. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0211_carbonese.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

CARVALHO, A. M. P.; TINOCO, S. C. O Ensino de Ciências como 'enculturação'. In: CATANI, D. B.; VICENTINI, P. P. (Org.). Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores. São Paulo: Escrituras, 2006.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. Ijuí: Unijuí, 2000.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas. 2. ed. ampliada. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico? interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, p. 169-186, 2017.

DÍAZ, J. A. A.; ALONSO, A. V.; MAS, M. A. M. Papel de la Educación CTS en una Alfabetização Científica y Tecnológica para todas las Personas. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 2, n. 2, 2003.

DIÓRIO, A. P. I.; RÔÇAS, G. As mídias como ferramenta pedagógica para o ensino de ciências: uma experiência na formação de professores de nível médio. Revista Práxis, Volta Redonda, v. 5, n. 10, p. 56-73, 2013.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. Alfabetização científica e tecnológica nos anos iniciais a partir do tema lixo tecnológico. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 99-127, 2012.

FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental sob a ótica CTS: uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 77-105, 2013.

FEJES, M. et al. Contribuições de um encontro juvenil para a enculturação científica. Ciência & Educação, Bauru, v. 18, n. 4, p. 769-786, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000400003>. Acesso em: 17 maio 2024.

FERREIRA, C. S. C.; GALIETA, T. Revisão de literatura em periódicos nacionais: a produção sobre letramento científico, leitura e escrita. Revista da SBEnBio, Niterói, v. 7, p. 1241-1252, 2014.

FOUREZ, G. Alphabétisation Scientifique et Technique: Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences. Bruxelas: DeBoeck-Wesmael, 1994.

FOUREZ, G. L'enseignement des Sciences en Crise. Le Ligneur, 2000.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GERMANO, M. G.; KULESZA, W. A. Popularização da ciência: uma revisão conceitual. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2007.

GIL-PÉREZ, D.; VILCHES-PEÑA, A. Una Alfabetización Científica para el Siglo XXI: Obstáculos y Propuestas de Actuación. Investigación en la Escuela, v. 43, n. 1, p. 27-37, 2001.

HURD, P. D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. Science Education, v. 82, n. 3, p. 407-416, 1998.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. La Catástrofe del Prestige: Racionalidad Crítica versus Racionalidad Instrumental. Cultura y Educación, v. 16, n. 3, p. 305-319, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. Ensino de Ciências e Cidadania. São Paulo: Moderna, 2004.

LAUGKSCH, R. C. Scientific Literacy: A Conceptual Overview. Science Education, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

LEMKE, J. L. Investigar para el Futuro de la Educación Científica: Nuevas Formas de Aprender, Nuevas Formas de Vivir. Enseñanza de las Ciencias, v. 24, n. 1, p. 5-12, 2006.
Lopes, Alice Casimiro. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 1, abr. 2003. DOI: 10.1590/S1413-24782003000100016.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.

MAMEDE, M.; ZIMMERMANN, E. Letramento Científico e CTS na Formação de Professores para o Ensino de Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2007, São Luís. Trabalho apresentado... São Luís, 2007.

MARTINS, I. Problematizando o conceito de alfabetização científica a partir de contribuições dos estudos de linguagem e letramento. In: GARCIA, N. M. D. (Org.). A pesquisa em ensino de física e a sala de aula. São Paulo: Editora da Sociedade Brasileira de Física, 2010. p. 363-389.

MEMBIELA, P. Sobre La Deseable Relación entre Comprensión Pública de La Ciência y Alfabetización Científica. Tecné, Episteme y Didaxis, n. 22, p. 107-111, 2007.

MERAZZI, D. W.; ROBAINA, J. V. L. O letramento científico no ambiente escolar: um olhar para as estratégias de ensino e o desenvolvimento de habilidades. Revista Interdisciplinar Sulear, v. 11, p. 8-24, 2021.

MILARÉ, T.; ALVES FILHO, J. P. A química disciplinar em ciências do 9º ano. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 43-52, 2010. Disponível em: <http://www.qnesc.sbq.org.br/online/qnesc32_1/09-PE-0909.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MORTIMER, E. F. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (Org.). Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1998. p. 99-118.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. A Linguagem em uma Aula de Ciências. Presença Pedagógica, v. 2, n. 11, p. 49-57, 1996.

NIGRO, R. G.; AZEVEDO, M. N. Ensino de ciências no fundamental 1: perfil de um grupo de professores em formação continuada num contexto de alfabetização científica. Ciência & Educação, Bauru, v. 17, n. 3, p. 705-720, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132011000300012>. Acesso em: 17 maio 2024.

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How Literacy in Its Fundamental Sense is Central to Scientific Literacy. Science Education, v. 87, n. 2, p. 224-240, 2003.

OLIVEIRA, O. B. de. Possibilidades da escrita no avanço do senso comum para o saber científico na 8ª série do ensino fundamental. 2001. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

OVIGLI, D. F. B. Iniciação científica na Educação Básica: uma atividade mais do que necessária. Revista Brasileira de Iniciação Científica, v. 1, n. 01, p. 1-13, 2014.

PALHETA, I. C.; SOUSA, S. R.; PAIVA, G. S. S.; MARTINS, R. A. Alfabetização e letramento científico na educação básica: experiências pedagógicas. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, 21 mar. 2023. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/10/alfabetizacao-e-letramento-cientifico-na-educacao-basica-experiencias-pedagogicas. Acesso em: 17 maio 2024.

PAULA, H. F.; LIMA, M. E. C. Educação em ciências, letramento e cidadania. Química Nova na Escola, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 3-9, 2007. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc26/v26a02.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

PRAIA, J.; GIL-PEREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. Ciência & Educação, Bauru, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132007000200001. Acesso em: 17 maio 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RANGEL, F. O.; SANTOS, L. S. F.; RIBEIRO, C. E. Ensino de física mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação e a literacia científica. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 651-677, 2012. Número especial.

REIGOSA CASTRO, C.; JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. La Cultura Científica en la Resolución de Problemas en el Laboratório. Enseñanza de las Ciencias, v. 18, n. 2, p. 275-284, 2000.

ROBERTS, D. A. Scientific literacy/science literacy. In: ABEL, S. K.; LEDERMAN, N. G. (Ed.). Handbook of research on science education. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 729-780.

RODRIGUES, L. C. P.; ANJOS, M. B.; RÔÇAS, G. Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência. Ciências & Cognição, v. 13, p.

65-71, 2008.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-550, 2007.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132001000100007. Acesso em: 17 maio 2024.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011.

SCARPA, D. L.; TRIVELATO, S. L. F. A linguagem e a alfabetização científicas: características linguísticas e argumentativas de artigos científicos. Genética na Escola, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 46-57, 2012.

SERRÃO, L. F. S.; CATELLI JR., R.; CONRADO, A. L.; CURY, F.; D'IMPÉRIO LIMA, A. L. A experiência de um indicador de letramento científico. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 160, p. 334-361, 2016.

SILVA, A. X.; CUSATI, I. C.; GUERRA, M. G. G. V. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: dos conhecimentos e suas histórias. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 13, n. 03, p. 979-996, 2018.

SOARES, A. D.; COUTINHO, F. A. Leitura, discussão e produção de textos como recurso didático para o ensino de biologia. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, São Paulo, v. 9, n. 2, 2009.
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, C. A.; BASTOS, F. P.; ANGOTTI, J. A. P. Cultura Científico-Tecnológico na Educação Básica. Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, v. 9, n. 1, 2007.

TEIXEIRA, F. M. Alfabetização científica: questões para reflexão. Ciência & Educação, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132013000400002. Acesso em: 17 maio 2024.

TEIXEIRA, F. M. Reflexões sobre o que é alfabetização científica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. Atas... [S.l.]: ABRAPEC, 2011. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1059-1.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

TFOUNI, L. V. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. 1986. 245 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000051671&fd=y>. Acesso em: 17 maio 2024.

TOMIO, D. Dear Mr. Charles Darwin... Dear Mr. Fritz Müller: da correspondência entre e evolucionista e o naturalista indícios para caracterizar a escrita na ciência e no ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. Atas... [S.l.]: 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/ posgrad/viienpec/pdfs/1559.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. R. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-543, 2013.

YAMADA, M.; MOTOKANE, M. T. Alfabetização científica: apropriações discursivas no desenvolvimento da escrita de alunos em aula de ecologia. Revista Práxis, Volta Redonda, v. 5, n. 10, p. 29-40, 2013.

ZANETIC, J. Física Também é Cultura. 1989. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ZÔMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades in-

vestigativas no ensino de Ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. Revista Ensaio, v. 13, n. 03, p. 67-80, 2011

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA: UM DIÁLOGO ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA

RESUMO: Este estudo pretende examinar a jornada da alfabetização com base na teoria psicogenética da língua escrita, idealizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Inspirado na obra "Psicogênese da Língua Escrita" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), o projeto enfatiza o papel dinâmico da criança na estruturação do saber sobre o sistema alfabético. A visão psicogenética confronta modelos tradicionais de ensino que viam o aluno como um mero coletor de informações, destacando a criação de suposições como parte crucial do processo de domínio da escrita. Serão analisadas as fases dessa evolução e as implicações educacionais que essa abordagem proporciona, com foco especial na concordância com o Plano Curricular da cidade de São Paulo.
PALAVRAS-CHAVE: Emília Ferreiro; Alfabetização; Psicogênese; Escrita; Educação.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma fase essencial na trajetória educativa de toda criança, pois assinala o começo de sua imersão no mundo da linguagem escrita, alargando suas chances de comunicação, expressão e atuação social. É um processo intrincado, que vai além da simples memorização de letras, sílabas e palavras: envolve a estruturação ativa de saberes sobre o funcionamento do sistema de escrita e sobre a aplicação social da linguagem.

Por muito tempo, os métodos de alfabetização adotados nas escolas brasileiras eram baseados em práticas repetitivas e desconectadas, focadas na cópia, na repetição e na decodificação de palavras. Esses métodos viam a criança como um ser passivo, que apenas deveria absorver as informações transmitidas pelo professor. Contudo, a partir da década de 1970, os estudos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky causaram uma verdadeira transformação no campo da alfabetização, ao apresentarem uma abordagem fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget. Essa nova perspectiva deu protagonismo à criança no processo de aprendizagem da escrita, reconhecendo-a como um sujeito dinâmico, que formula e testa suposições sobre a linguagem escrita com base em suas vivências e interações sociais (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A teoria da psicogênese da língua escrita propõe que o processo de domínio da escrita acontece em diferentes níveis de compreensão, que refletem as suposições que as crianças criam a partir do contato com textos, palavras e sons. Assim, o erro, antes visto como falha, passa a ser compreendido como uma etapa natural e essencial da aprendizagem, pois revela o pensamento da criança em formação. Essa mudança de paradigma afetou diretamente a prática pedagógica, incentivando um olhar mais atento, investigativo e respeitoso sobre os processos de aprendizagem infantil.

Considerando essa situação, o estudo em questão pretende examinar as contribuições essenciais da teoria psicogenética de Emília Ferreiro para o entendimento do processo de alfabetização, buscando também analisar como essas contribuições se relacionam com as orientações do Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2020). Ao promover essa conexão entre teoria e prática, almeja-se ponderar sobre abordagens pedagógicas que valorizem o tempo de aprendizado individual de cada aluno e incentivem uma alfabetização relevante, questionadora e que abarque a todos.

2- A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

A teoria da psicogênese da língua escrita, arquitetada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, representa um dos legados mais valiosos para a área da alfabetização nas últimas décadas. Alicerçada nos pilares do construtivismo de Jean Piaget, esta visão questiona a ideia tradicional de que aprender a ler e escrever é um caminho reto, mecânico e cumulativo, baseado apenas em decorar ligações entre sons e letras. Contrariando essa ideia comportamentalista, Ferreiro propõe que a criança, desde cedo, atua

ativamente na construção do saber, criando ideias sobre como funciona a escrita e mudando-as constantemente com base no que vive e aprende com os outros (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Aprender a escrever, segundo essa teoria, não é só receber informações do professor, mas um processo mental complexo, onde a criança tenta entender o princípio alfabético e por que a escrita é importante na sociedade. Essa construção acontece quando a criança compara suas ideias com o que vê ao seu redor, como em rótulos, placas, embalagens, livros, bilhetes e outros textos do dia a dia. É ao ter contato real com essas formas de linguagem escrita que a criança começa a dar sentido às coisas e a criar formas diferentes de representar o que pensa.

Nesse sentido, a escrita é vista não só como um código a ser decifrado, mas como algo que fazemos na sociedade e que tem um significado e uma intenção. Ferreiro mostra que alfabetizar não pode ser separado do mundo da criança, pois é lá que ela encontra o que precisa para criar e recriar suas ideias. Assim, aprender a escrever está ligado ao desenvolvimento do pensamento da criança e à forma como ela entende o mundo.

A visão psicogenética reconhece que esse caminho tem idas e vindas, e não é linear. Cada nova ideia é um avanço na construção do saber, e não um erro. O erro mostra como a criança pensa, e não deve ser corrigido logo de cara. O educador deve entender o que a criança mostra e ajudar de forma significativa, respeitando o tempo e as características de cada um.

Ferreiro e Teberosky (1999) propuseram cinco hipóteses principais para explicar como as crianças aprendem a escrever, analisando o que elas criam sozinhas e como tentam usar a escrita para representar o que falam. É importante lembrar que essas ideias não são etapas fixas, já que cada criança aprende de um jeito, dependendo do que viveu, do que conhece e de como se sente.

Hipótese Pré-Silábica (PS)

No começo, a criança ainda não liga o que fala com o que escreve. O que ela escreve parece rabiscos ou letras sem sentido, que não têm nada a ver com os sons das palavras. Mesmo assim, ela está tentando se comunicar. A criança mostra interesse e começa a notar que a escrita serve para alguma coisa na sociedade, mesmo que ela ainda não entenda como funciona. É o momento de descobrir o mundo da escrita.

Exemplo: ao tentar escrever “chipanzé”, a criança pode acabar escrevendo algo como “OQLT”, sem que as letras lembrem o som da palavra. Nesta hipótese a criança acredita que a escrita é uma forma diferente de desenhar as coisas, por isso, em muitos casos, elas colocam o número de letra de acordo com a imagem daquilo que se quer escrever, e não com o tamanho da sonoridade da palavra.

Exemplo: para escrever MESA, a criança imagina a mesa de um certo tamanho, e coloca algumas letras: “WIKYLAEMSDT”, já para escrever CADEIRA, utiliza menor quantidade de letras, pois a cadeira tende a ser menor do que a mesa: “TPUALFR”. Se analisarmos a sonoridade das duas palavras, percebemos que MESA é menor que CADEIRA, mas como a criança que tem como hipótese de escrita o PS relaciona a escrita com o tamanho do objeto, tende a escrever mais letras para MESA do que para CADEIRA. Aqui temos um ponto muito importante, pois existem muitas dúvidas por parte dos professores alfabetizadores para interpretar a escrita de uma criança com esta hipótese.

Hipótese Silábica sem Valor Sonoro (SVS)

Nessa fase, a criança começa a ligar a representação da escrita por meio de uma letra ou grupo de letras a cada parte da palavra que fala, mesmo que não se preocupe com o som verdadeiro dessas partes. O importante é que ela percebe que a fala tem pedacinhos e que esses pedacinhos precisam aparecer na escrita. Isso mostra que ela está começando a entender que a escrita representa o que falamos e não o que vemos.

Exemplo: “CHIPANZÉ” pode virar “KRP” ou “AEMO”.

Esta hipótese tem gerado em professores muita dificuldade nos momentos de análise e, frequentemente, é confundida com a hipótese anterior. Isso ocorre porque a crian-

ça tem algumas teorias para que o que está escrito possa de verdade estar escrito: uma dessas teorias é a quantidade mínima de letras estabelecida por cada criança: a maioria dessas crianças estabelece como quantidade mínima de 3 letra para que algo esteja realmente escrito, outro grupo de crianças estabelece como quantidade mínima 4 ou 5 letras. Nesses casos, a criança pode estar na hipótese SSV, mas ao escrever pequenas palavras como PÉ, utilizar "TURO" e então ler PÉ.

Hipótese Silábica com Valor Sonoro (SCV)

Aqui, a criança já tenta desenhar os sons da fala. Ela se esforça para que o som e a letra combinem, mesmo que nem sempre consiga. As letras escolhidas costumam representar os sons mais fortes das partes da palavra, como a vogal principal ou a primeira letra. Essa fase mostra que ela está caminhando para entender como funciona a escrita com letras e sons.
Exemplo: "CHIPANZÉ" pode ser como "IPE", "XIZ" ou "XPZ".

Hipótese Silábico-Alfabética (SA)

Aqui temos um período de transição, a criança demostra ter mais conhecimento sobre o Sistema de escrita alfabético (SEA), mas com algumas oscilações dentro da mesma palavra. Algumas sílabas são escritas de forma correta, enquanto outras ainda apresentam omissões ou substituições. Essa etapa é marcada pela instabilidade nas convenções da escrita, mas revela um salto qualitativo em direção à escrita alfabética.
Exemplo: "CHIPANZÉ" pode ser escrito "XIPAZE" ou "XIPZÉ".

Hipótese Alfabética

Nessa fase, a criança já sabe quais letras usar para cada som e consegue escrever as palavras com mais acerto. Podem acontecer erros de ortografia, principalmente em palavras difíceis, mas a forma de escrever já está correta. A criança entende que cada som da fala é representado por uma ou mais letras, mostrando que ela aprendeu como funciona a escrita.
Exemplo: "CHIPANZÉ" pode virar "XIPANZÉ" ou "CHIPAZE".

No entanto, aqui também verificamos algumas dificuldades que os professores alfabetizadores enfrentam para identificar e aceitar a hipótese da criança como "Alfabética". Quando o nível de exigência dos professores alfabetizadores é muito alto, tendem a não aceitar essa escrita como alfabética, pois entende que para tal, a criança precisa dominar as regras simples da ortografía como: NH, LH, SS, RR, Ç. Porém, é importante entender que é exatamente no momento em que a criança atinge a hipótese alfabética que ela está preparada para começar a pensar nessas questões.
Entender essas fases ajuda o professor a saber em que ponto cada aluno está e a planejar aulas melhores. Em vez de ensinar todo mundo da mesma forma, o professor ajuda cada criança, valorizando o que ela já sabe, desafiando-a a pensar mais e criando atividades que a façam refletir sobre a escrita.
Além disso, ao ver que cada criança aprende de um jeito, os professores podem evitar forçar todo mundo a aprender igual, sem levar em conta as dificuldades de cada um. A ideia de como as crianças aprendem a escrever mostra como é importante respeitar a criança como alguém que tem curiosidade e que pode aprender muito com o mundo ao seu redor.
A teoria da Psicogênese da língua escrita transforma nossa visão sobre a alfabetização e o papel do professor. Ela vê a criança como ativa, criando ideias sobre a escrita, o que exige que o educador investigue e ajude, entendendo o que os alunos fazem e sugerindo ações que promovam o aprendizado.
Assim, planejar o ensino não pode ser só repetir o que sempre foi feito, com cópias e letras soltas. Ensinar a ler e escrever deve acontecer em situações reais, com projetos e atividades que juntem fala, leitura e escrita, respeitando o nível de cada aluno.
O professor que entende a Psicogênese vê os textos das crianças como uma forma de entender o que pensam, não apenas como algo certo ou errado para punir. Ouvir com atenção e observar cada texto é essencial

para avaliar o aprendizado, permitindo que o professor veja o que melhorou, o que é difícil e desafie cada um no momento certo.
Além disso, essa ideia mostra como é importante ter um lugar cheio de coisas para ler, com listas, bilhetes, convites, histórias, receitas e anúncios. Conhecer vários tipos de textos ajuda a entender para que serve a escrita e a criar ideias mais complexas sobre ela.
A criança não só recebe o aprendizado da escrita. Ela participa ativamente e cria seu conhecimento ao interagir com a sociedade e com o que aprende. Isso muda a forma tradicional de pensar, que compreende que o aprendizado da escrita se dá apenas com o ato de decorar letras e sílabas.
Ferreiro (1989) diz que a escrita não é só um jeito de mostrar a fala, mas algo a ser descoberto pela pessoa. Ao ver situações reais de leitura e escrita, a criança começa a pensar em como funciona. Essas ideias mostram um pensamento lógico e organizado, mesmo que diferente do jeito comum.
Essa forma de ver as coisas é muito influenciada pelas ideias de Jean Piaget sobre como aprendemos, que ele chamou de epistemologia genética. Segundo ele, nosso conhecimento vai se formando aos poucos, em etapas, e nossa mente está sempre se reorganizando. A criança presta atenção, tenta fazer, erra, compara, pensa sobre o que fez, muda de ideia e segue em frente. É um aprendizado constante que a escola precisa apoiar e dar valor.
Nesse sentido, a escola não pode só passar informações prontas, mas sim dar aos alunos a chance de serem os atores principais do seu próprio aprendizado. Isso quer dizer que ela precisa oferecer desafios que sejam certos para cada idade, incentivar conversas, ouvir o que os alunos têm a dizer e dar valor às ideias deles, mesmo que não pareçam corretas de primeira.

Por isso, o professor é tão importante. Ele precisa ajudar, criando atividades que façam a criança pensar sobre a escrita. O professor precisa saber ouvir com atenção, entender o que as crianças estão tentando escrever e planejar como ajudá-las a melhorar. Isso faz toda a diferença para que elas avancem na compreensão da escrita.
Assim, o que a criança pensa é a base de como ela aprende a ler e a escrever. Quando valorizamos as ideias dela e respeitamos o tempo que ela precisa para aprender, o aprendizado se torna mais importante e eficaz. Não se trata só de aprender a juntar letras e palavras, mas de formar pessoas que leem e escrevem com senso crítico, que são independentes e criativas.

2.1- DIÁLOGO ENTRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade de São Paulo (2020) adota uma visão construtivista e interacionista da aprendizagem, entendendo a criança como um ser histórico, social e culturalmente inserido. No seu entendimento sobre alfabetização, o documento destaca a importância do protagonismo do aluno, da mediação pedagógica intencional e da aprendizagem significativa por meio de práticas de linguagem dentro de um contexto.
Ao sugerir o trabalho com os campos de experiência e com os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, assim como com os pilares da oralidade, leitura e produção de textos no Ensino Fundamental, o Currículo da Cidade se alinha com os princípios da psicogênese da língua escrita. Reconhece a importância de os professores ouvirem atentamente, valorizarem as ideias das crianças e construírem o conhecimento juntos, mostrando que a alfabetização deve respeitar os diferentes ritmos e caminhos de cada criança.
Nesse cenário, o professor atua como peça-chave na conexão entre o que os alunos já sabem e o conhecimento formal que existe na sociedade. Sua função é, portanto, criar experiências relevantes de leitura e escrita que incentivem a reflexão, a criação e o pensamento crítico, levando em conta as características individuais dos alunos e os diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética.
A integração da teoria psicogenética ao Currículo da Cidade possibilita uma abordagem pedagógica mais alinhada com a realidade das escolas públicas, pois valoriza a diversidade, a inclusão e o direito de todos os alunos aprenderem.

Diante disso, ao adotar a psicogênese da língua escrita como base teórica e metodológica, o professor aprofunda sua compreensão sobre a alfabetização e reforça seu compromisso com uma educação de qualidade, democrática e transformadora.

A inclusão da teoria psicogenética da língua escrita nos documentos oficiais da educação brasileira é um grande passo no reconhecimento das práticas pedagógicas focadas no sujeito em processo de aprendizagem.
O documento da capital paulista enaltece a construção ativa do conhecimento, afirmando que o ensino da leitura e da escrita deve respeitar o desenvolvimento cognitivo da criança, suas hipóteses e suas experiências prévias com a linguagem. Ao reconhecer a criança como agente de saberes, o Currículo da Cidade supera propostas baseadas na repetição de letras, sílabas ou palavras isoladas e propõe uma abordagem que estimule a aprendizagem em situações reais de uso da linguagem.
Essa visão se baseia fortemente na epistemologia genética de Jean Piaget, que postula que o conhecimento se forma por meio de fases de desenvolvimento e de constantes adaptações cognitivas. A criança observa, experimenta, erra, compara, pensa, modifica e progride — um processo contínuo de reconstrução que a escola deve respeitar e valorizar.
Nesse cenário, a escola não deve apenas transmitir informações prontas, mas criar um ambiente onde o aluno seja o protagonista ativo do seu aprendizado. Isso envolve oferecer desafios adequados ao seu nível, estimular o diálogo, dar voz e valorizar as ideias apresentadas, mesmo que ainda não estejam alinhadas com a escrita padrão.
Um aspecto crucial reside na importância dada às avaliações formativas, que visam entender o raciocínio do aluno, as estratégias que emprega e o ponto em que se encontra no aprendizado, e não só verificar acertos e erros. Essa abordagem permite uma prática pedagógica mais atenta e direcionada às necessidades individuais de cada aluno, promovendo práticas de avaliação mais formativas e humanas, que não se limitam a medir resultados padronizados, mas consideram a complexidade do processo de aprendizagem.
O Currículo da Cidade também realça a função do professor como mediador, encarregado de criar situações de aprendizado que estimulem o pensamento, incentivem a resolução de problemas e facilitem a evolução das hipóteses dos alunos, de acordo com seu progresso individual. Para isso, é preciso atualização constante, atenção, sensibilidade pedagógica e profundo conhecimento sobre a aquisição da escrita. A atenção do professor, sua capacidade de interpretar os registros dos alunos e de planejar ações adequadas são fatores cruciais para o avanço na compreensão da escrita.
Vale ressaltar que o Currículo da Cidade de São Paulo não apenas reconhece a relevância da teoria psicogenética, mas propõe um ensino que considera a diversidade, a igualdade e a inclusão. Ao oferecer orientações que levam em conta as diferentes formas de aprender, o Currículo contribui para uma alfabetização mais democrática, relevante e comprometida com o desenvolvimento completo dos indivíduos.
Assim, a atividade cognitiva da criança é vista como a base da alfabetização. Ao valorizar suas ideias e respeitar seu ritmo, é possível um aprendizado mais significativo e eficaz, que vai além de simplesmente decodificar letras e palavras, formando leitores e escritores críticos, independentes e criativos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O impacto das ideias de Emília Ferreiro para entender como se aprende a ler e escrever é notável na educação. Ela trouxe uma perspectiva nova, vendo a criança como alguém que participa ativamente, pensa e cria seu próprio saber. Baseada nas ideias de Jean Piaget, a teoria da psicogênese mostra que aprender a ler e escrever não é só decorar ou repetir, mas um processo cheio de vida. Nele, a criança imagina como a escrita funciona e muda essas ideias conforme aprende com o mundo e com o que pensa (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Essa visão inovadora mostra como é importante respeitar o jeito que cada um aprende, suas tentativas, erros e progressos, tornando o ensino mais huma-

no e importante.

Além de entender melhor a criança como alguém que constrói o saber, a teoria psicogenética nos faz pensar sobre o papel do erro no aprendizado. Os erros não são vistos só como falhas, mas como sinais do desenvolvimento da criança e de como ela pensa sobre a escrita. Isso desafia o jeito tradicional de ensinar, que muitas vezes pune o erro, e coloca o professor como um guia atencioso, que entende os sinais da criança e ajuda para que ela avance cada vez mais.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2020) adota uma forma de ensinar que combina com as ideias da psicogênese, orientando os professores a usarem formas de avaliar que valorizem o que os alunos já sabem e busquem entender suas ideias sobre a escrita. Isso faz com que o professor precise pensar, investigar e agir de forma ética, reconhecendo a diversidade na sala de aula e ensinando de um jeito que atenda às diferentes necessidades dos alunos.

Outro ponto importante do currículo é valorizar o uso da linguagem no dia a dia, criando ambientes de aprendizado cheios de conversas e atividades importantes. Ao incentivar a leitura e a escrita com objetivos reais, a escola ajuda a formar pessoas críticas, capazes de participar e mudar a sociedade. Essa visão social da alfabetização amplia o papel da escola, indo além de ensinar a ler e escrever, e incluindo a formação de cidadãos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A união dos conceitos de Emília Ferreiro e as diretrizes do Currículo Municipal destaca a importância de um ensino que valorize o ritmo individual de cada aluno, suas particularidades e talentos, e que apresente atividades desafiadoras, porém adequadas ao seu nível de aprendizado. Essa combinação oferece uma base forte para métodos de ensino que priorizem a inclusão, a igualdade de oportunidades e o crescimento completo do indivíduo, atendendo às necessidades atuais de uma escola que busca formar cidadãos independentes e engajados.

Além disso, é essencial lembrar que converter essa teoria em prática depende muito da atualização constante dos educadores, que necessitam estar aptos a compreender os mecanismos mentais e sociais da alfabetização, e a agir de maneira reflexiva, inovadora e atenta. A capacitação dos professores deve incluir o estudo aprofundado da teoria, o aprimoramento da capacidade de pesquisa e a análise constante das práticas de ensino, assegurando que o professor seja um elemento de mudança no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a ligação entre a teoria de Emília Ferreiro e as recomendações do Currículo da Cidade de São Paulo representa uma possibilidade interessante para a construção de um aprendizado inicial crítico, integrador e produtivo, apto a responder às exigências do cenário social presente e a reconhecer a criança como figura central do seu próprio desenvolvimento.

4. REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 18. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Linguagens. São Paulo: SME, 2020.

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃOO

TATIANA FERNANDA DE SOUZA

RESUMO
A diversidade sexual é uma das questões evidenciadas na escola ultimamente. Assim, faz-se imprescindível estudos para analisar como o espaço escolar tem se colocado ante isso. Este estudo possui o objetivo de apresentar e discutir alguns resultados inerentes a uma investigação no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que busca pensar a diversidade sexual e de gênero no âmbito escolar. É uma pesquisa de base qualitativa, cujo método é a pesquisa-ação, embasado em autores como Thiollent (2007), Barbier (2002) e Tripp (2005). Os procedimentos metodológicos incluem pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Rodas de conversa e questionários semiestruturados fizeram parte dos instrumentos para coleta de dados. A análise dos resultados foi realizada a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Com base nessa análise, conclui-se que o currículo da EPT no locus da pesquisa tem pautado a diversidade sexual e de gênero de forma pontual.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade Sexual e de Gênero; Educação Profissional; Currículo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Um amplo estudo de base quantitativa realizado em 2008 por algumas instituições ligadas à educação no Brasil (FIPE/USP/INEP/SECAD, 2009)1, envolvendo 500 escolas de ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos, ouviu estudantes, professores, pessoal administrativo, gestores e pais, sobre a questão do preconceito e da discriminação no ambiente escolar.

Entre os resultados apresentados por essa pesquisa, um destes chama-nos bastante atenção. 72% das/dos entrevistadas/os alegaram querer distância de pessoas que possuam uma orientação sexual fora do padrão heterossexual. Diante disso, indagamo-nos: qual o papel desempenhado pela escola, em especial pelo currículo para perpetuação ou desconstrução de comportamentos dessa natureza? Em que medida a instituição escolar tem pautado a temática da diversidade sexual e de gênero? Essa questão tem sido contemplada na formação inicial e continuada das/os profissionais da Educação Profissional e Tecnológica? Os materiais didáticos trazem representações de relações afetivo-familiares fora da lógica hegemônica binária? De que forma o segmento estudantil enxerga a importância dessa temática no currículo? A partir destas considerações iniciais, este estudo pretende apresentar e discutir resultados de uma investigação, ainda em desenvolvimento, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla que investiga o lugar que a temática da diversidade sexual e de gênero ocupa nos currículos do nível médio de ensino, notadamente na EPT. O locus da pesquisa tem sido um campus do Instituto Federal, e envolve um público participante de 18 pessoas, entre estudantes, docentes e pessoal técnico-assistencial da instituição. Por questões ligadas à ética na pesquisa e com o intuito de resguardar ao máximo a identidade dos participantes, optamos por não especificar o local de desenvolvimento do estudo. O status da pesquisa em desenvolvimento, neste momento, concentra-se na fase da análise de dados, oriundos da aplicação dos instrumentos usados para coleta.

A primeira parte desta reflexão busca situar discussões de gênero e diversidade sexual no contexto escolar a partir de algumas normativas. Na sequência, passamos a refletir acerca da importância do Produto Educacional no contexto dos mestrados profissionais e, em especial, no ProfEPT.

A terceira parte deste estudo se detém na análise dos resultados da pesquisa em andamento por meio dos relatos trazidos pelos sujeitos participantes do estudo, no caso deste recorte aqui apresentado, estudantes de um dos campi do Instituto Federal. Por fim, apresentamos encaminhamentos às

considerações conclusivas a partir dos resultados apresentados.

DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO E CURRÍCULOS ESCOLARES

A existência das chamadas pautas identitárias remonta à segunda metade do século XX nos Estados Unidos da América. Nesse contexto, Porto-Gonçalves (2002) lembra que o conflito proletariado/burguesia, fundamento das lutas de classe, é ampliado em razão das novas de mandas que apareceram na esteira da pós-modernidade e que, por conseguinte, ultrapassa ramas históricas lutas da classe operária. Nascera ali diversos movimentos sociais organizados como o movimento feminista, o movimento negro, o movimento gay, entre outros. Desde esse momento, tais grupos sociais passaram a encampar uma luta pelo reconhecimento de sua existência e de sua identidade, ao mesmo tempo em que colocam em prática uma agenda que visa ao alargamento da sua condição cidadã.

Isso tudo traz implicações para a escola e o seu currículo, que a partir desta nova realidade tem a obrigatoriedade de ressignificar, por vezes, modificar, as suas práticas. Dessa forma, a escola não deve se limitar apenas à abordagem dos conteúdos que compõem a matriz curricular oficial (CORRÊA, 2012). Existem outros aspectos que fazem parte da existência humana, como é o caso da dimensão da sexualidade. Dimensão esta que "[...] tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, [...]" (BRASIL, 1998, p. 81), e que a escola precisa problematizar, discutir, ressignificar, sobretudo, as práticas de silenciamento ou cerceamento de vozes em motivação, em grande parte, do tabu estabelecido culturalmente acerca da pauta da diversidade sexual que envolve Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT).

Assim, a temática da diversidade sexual aparece, em certa medida, em alguns documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seus fundamentos pedagógicos, preconiza que "[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (BRASIL, 2018, p. 16). Significa dizer que a escola deve, com base nesses pressupostos, não privilegiar um aspecto formativo em detrimento de outros, mas deve permitir que em seus programas e currículos ocorra, de fato, uma formação do sujeito em sua integralidade, respeitando a sua singularidade. Como já apontado, a temática da diversidade sexual no contexto da educação brasileira encontra-se respaldada por documentos oficiais. Contudo, isso às vezes aparece de forma não muito objetiva.

Nossa última Constituição Federal de 1988 garante, em seu Art.3º, Parágrafo IV, que o Estado deve "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (CF, 1988). Logo, entende-se que o livre exercício da sexualidade do/a cidadão/ã se constitui em um dos direitos fundamentais. A LDBEN de 1996, em seu Art. 3º, indica que a educação deverá estar ancorada no "respeito à liberdade e apreço à tolerância" (BRASIL, 1996, p. 1). Presume-se que, neste caso, a Lei poderia também se referir às muitas formas de exercer a sexualidade.

A interpretação é meramente subjetiva. Já os PCN de 1998 conseguem avançar um pouco mais no tocante a essa temática ao incluir, em suas diretrizes, a questão da diversidade sexual, embora de forma ainda tímida, uma vez que não faz menção ao termo homossexualidade e, tampouco, introduz certos conceitos, como identidade de gênero ou transgêneros, que são muito importantes às discussões referentes aos estudos de gênero. Para Araújo (2018), apesar das críticas que na atualidade são dirigidas a esse documento, foi a partir deste que se abriu na escola os espaços para se discutir as questões relativas à diversidade sexual e de gênero. Araújo (2018) acrescenta que a entrada em vigência desta diretriz contribuiu para a produção de pesquisas sobre gênero e sexualidade no âmbito do espaço escolar nas últimas décadas.

Outros documentos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007)

estabeleceram, entre suas ações programáticas, orientação no sentido de incluir no currículo escolar as temáticas relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual. No que com pete à modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, existe uma evidente orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), em seu Art. 6º, Parágrafo XI, no sentido do "reconhecimento das identidades de gênero, [...]" (BRASIL, 2012, p. 3). No plano interno, o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)2 do Ifal, em sua ver são mais recentes de 2019, estabelece proposições institucionais no sentido de apoiar projetos relacionados à pesquisa, ao ensino e à extensão, que abordem essa temática no intuito de trabalhar a inclusão dos sujeitos, o que sob nossa ótica, constitui-se um avanço importante.

Portanto, é uma temática que está amparada em bases legais. Infelizmente, temos assistido também, sobretudo nos últimos anos, a retrocessos no que tange aos avanços experimentados na legislação escolar nacional em relação à temática das questões ligadas a gênero, orientação sexual e identidade de gênero, como a retirada da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada pelo MEC em 2018, os termos "gênero" e "orientação sexual". Um silêncio que merece muita atenção por parte da sociedade, pois isso significa, em nosso entendimento, um retrocesso político, ético e pedagógico. Apesar de todo um arcabouço legal que orienta a inclusão da temática da diversidade sexual nos programas curriculares, o que se observa na prática é um distanciamento entre o que preconizam as normativas e o fazer pedagógico (JUNQUEIRA, 2009).

Lamentavelmente, a escola como retrato da sociedade não é um ambiente que acolhe as diferenças, muito pelo contrário. Estudo realizado em 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais mostrou que:

73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual; 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero e 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS, 2016, p. 12).

Schwarcz (2019) chama atenção para o fato que a violência contra pessoas LGBT (atualmente, podendo também ser utilizada a sigla LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais e outros), nasce com o machismo enraizado no tecido social e se alimenta da ausência de políticas educacionais voltadas ao enfrentamento dessa questão, que envolve preconceito e intolerância.

Abordar questões dessa natureza no espaço escolar é assumir uma posição política no sentido de ampliar a noção de cidadania e de direitos humanos. Portanto, "[...] cabe, então, chamar a atenção para o conceito de que o respeito à di versidade é, justamente, o que caracteriza a democracia" (BRASIL, 2010, p. 13). A democracia, em sua dimensão mais ampla, não se vincula à imposição da vontade da maioria, mas respeita as "minorias" em suas particularidades.

Nesses termos, compreendemos que uma escola que reivindica um modelo de educação unilateral precisa considerar as múltiplas dimensões que integram o ser. Pautar um currículo desprezando os vários aspectos que constituem a subjetividade humana é apequenar o processo de formação destes sujeitos.

Nesse sentido, a construção de um modelo de Educação que pretenda atender à concepção de unilateralidade e da educação integral, como o que coloca-se na EPT, precisa considerar a questão das identidades de gênero e orientações sexuais no âmbito de sua pluralidade, temática quase sempre escamoteada dos debates pedagógicos (ARAÚJO; CAMARGO, 2012); e que traz graves consequências para a vida desses sujeitos, que nos ambientes escolares manifestam uma orientação sexual ou de identidade de gênero divergente da norma hegemonicamente estabelecida (JUNQUEIRA, 2009). Para este pesquisador, "[...] o princípio da cidadania comum implica o respeito à diversidade e a valorização da pluralidade humana" (JUNQUEIRA, 2009, p. 395).

E é na escola pública onde está diversidade aparece com maior relevo. Cabe à escola refletir a respeito de toda e qualquer manifestação que atente contra a dignidade do sujeito e a limitação de sua cidadania. Nesse sentido, Santomé (2011, p. 175), ao tratar do espaço escolar como ambiente propício à socialização considerando as dimensões, sobretudo, humanistas, posiciona-se:

As escolas como instituições de socialização têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolver nas alunas e alunos os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação, responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade.

Em meio a isso, salientamos quão necessária é a desconstrução de visões que limitam a complexidade da existência humana com vistas a produzir nos sujeitos novas posturas com um viés mais solidário, humanista e emancipatório, tarefa está, sabemos, não é das mais fáceis. Contudo, tais concepções, mesmo em meio às adversidades que são inerentes aos processos de mudança paradigmática, são prerrogativas essenciais a uma Educação que pretenda contribuir para a formação de uma cidadania ancorada na valorização das diferenças.

Acreditamos que as posições políticas assumidas pela escola podem fazer grande diferença na vida de estudantes e profissionais que no espaço escolar divergem da norma na expressão de sua diversidade sexual e de gênero. Essa breve incursão por alguns marcos legais nos informa que a legislação contempla a temática da diversidade sexual. Porém, cabe-nos perguntar: a lei tem acompanhado a prática? Tem a escola e os/as professores/as se apropriado dessas diretrizes no seu fazer pedagógico? Lamentavelmente, apesar de a legislação educacional incluir, mesmo que de forma transversal, essa questão, o que se percebe na prática pedagógica é um silenciamento em relação a esse tema por parte dos currículos, escolas e professores. Em seus estudos, Junqueira considera que (2009, p. 30) "[...] as temáticas relativas às homossexualidades, bissexualidades e transexualidades são invisíveis no currículo, no livro didático e até mesmo nas discussões sobre direitos humanos na escola". Viana (2015, p. 17), nessa mesma direção, ainda assevera que "[...] o sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT", naquilo que Freire (1987) vai denominar de "cultura do silêncio", que se gera na estrutura opressora de uma sociedade. Silêncios que podem significar para a vida de muitos/as jovens LGBTQIA+ o apagamento de suas identidades nos espaços escolares, o não enfrentamento das desigualdades e o estreitamento da cidadania plena desses sujeitos.

Pensar em estratégias didático-pedagógicas que apoiem os/as profissionais da educação na abordagem dessa temática no ensino básico e, sobretudo, na EPT é um desafio que a produção acadêmica tem a possibilidade de contribuir.

Diversidade sexual e de gênero



Fonte: Soundcloud.com

O PRODUTO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO PROFEPT

O Produto Educacional se constitui em um dos trabalhos finais, junto com a dissertação, do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), oferecido pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que o/a mestrando/a deve apresentar. É a contribuição mais prática, direta, que o processo de investigação resulta em termos materiais para a sociedade. Um material que poderá ser replicado em diferentes situações e contextos de aprendizagem, produzido a partir de uma vivência empírica. E esse é um dos diferenciais que esse tipo de Mestrado traz em relação aos

modelos acadêmicos. Pasqualli, Vieira e Castaman (2018, p. 116) debatem que:

O produto final do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) deverá ter a característica de ser iniciado a partir de um fato ou ação inquietante, de um problema concreto da EPT, e não de uma questão teórica, que é o caminho adequado aos Mestrados Acadêmicos.

Nessa perspectiva, o Produto Educacional ora proposto dialoga diretamente com essa orientação defendida pelos/as autores/as. Sempre foi inquietante observar, na condição de docentes, inúmeras reações de preconceitos e discriminações por parte de estudantes, docentes e funcionários/as das instituições de ensino em relação a pessoas que supostamente manifestam uma sexualidade fora dos padrões desejados; e ao mesmo tempo, essas temáticas ligadas à diversidade sexual e de gênero serem silenciadas pelos currículos escolares, mesmo que apareçam em alguns documentos oficiais em sua transversalidade, conforme já indicamos. Silva e Souza (2018), seguindo essa mesma linha de raciocínio, defendem que o Produto Educacional deva nascer de uma reflexão por parte do/a professor/a diante de uma determinada situação que mereça ser mudada e deve ir além de um facilitador do processo de ensino/ aprendizagem, gerando a construção de novos saberes.

Contudo, a orientação apresentada por Rizzatti et al. (2020, p. 2) é a de que o Produto Educacional não se trata de uma receita aca bada, mas sua função primordial "[...] é servir de produto interlocutor a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país". Passa longe a pretensão de produzir um manual definitivo acerca da questão e que sirva para qualquer realidade. Nossa intenção é que, a partir desse material, docentes, pedagogas/os, assistentes sociais e outras/os profissionais, comprometidas/os com uma educação libertadora e plural, possam adaptar essa proposta às realidades de cada contexto em que for desenvolvida. No nosso caso, a proposta de Produto Educacional em construção é uma roda de conversa e tem como materialidade um Portfólio.

Para além de uma estratégia metodológica com fins avaliativos lançado mão comumente pelo trabalho docente, o Portfólio na avaliação de Alvarenga e Araujo (2006, p. 2) pode "[...] incluir outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas, [...]". Portanto, um Portfólio não se limita ao registro das atividades discentes, ele pode também ser uma forma de registro e reflexão do próprio trabalho docente, nesse caso, do pesquisador. É esse o encaminhamento que está sendo traçado para esse material.

O Produto Educacional Portfólio, em vias de desenvolvimento, será disponibilizado em formato digital, e sua produção tem sido concomitantemente à escrita da dissertação. Forte et al. (2012, p. 26) consideram que "[...] o portfólio é um espaço de coleção de registros do aprendizado dessa trajetória em um dado momento". No entanto, nossa proposta de Portfólio não fica restrita apenas como um relato de pesquisa. Ele é também um material que subsidiará, a partir do nosso olhar como pesquisadores, encaminhamentos para práticas futuras de pesquisa com o tema.

Nessa perspectiva, esse material tem sido elaborado a partir da compilação das impressões do pesquisador mediante os encontros oriundos das Rodas de conversa realizadas com os/as participantes do estudo, das contribuições feitas pelos colaboradores, e que, por ângulos distintos, analisam a pauta LGBTQIA+ no currículo escolar, além de constar impressões sobre o processo de pesquisa, com base nos questionários aplicados aos públicos destinados.

Com efeito, o Produto Educacional proposto traz a possibilidade de se refletir acerca dos modelos societários que reduzem o processo da educação formal como sendo uma mera preparação para o mundo do trabalho, desprezando a subjetividade dos sujeitos. Acreditamos que os caminhos percorridos para a elaboração deste material, por meio da pesquisa, vivências e a sistematização, mesmo em suas limitações, possam de alguma forma contribuir para que outros sujeitos reflitam acerca de questões como a

diversidade sexual e de gênero, notadamente no âmbito escolar, e que eles possam, em alguma medida, compreender que uma educação integral, como a pretendida pelo ensino médio integrado da Rede Federal de Ensino, só pode se concretizar com o respeito e a valorização das muitas formas de ser e estar no mundo e isso inclui, diretamente, a diversidade de orientações sexuais e de identidades de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta discussão procuramos compreender de que forma a questão da diversidade sexual e de gênero aparece nas normativas e nos referenciais teóricos que a discutem no currículo.

A consulta a estes estudos aponta que a abordagem dessa questão é basilar para o enfrentamento das diversas formas de desigualdades e violências que permeiam as identidades LGBTQIA+ no âmbito escolar.

Contudo, apesar dessa temática encontrar lugar nas normativas legais, ela ainda enfrenta dificuldades em sua efetivação na prática docente (JUNQUEIRA, 2009).

Acreditamos que abordar questões dessa natureza no espaço da EPT é assumir uma posição política no sentido de ampliar a noção de cidadania e de direitos humanos; é contribuir, em alguma medida, para inclusão de uma população marcada pelo estigma e pelo preconceito no espaço social e escolar.

Já a análise dos dados, a partir da aplicação dos instrumentos junto ao público estudantil participante do estudo, evidenciou que esse segmento considera importante a inserção da temática da diversidade sexual e de gênero nas discussões pedagógicas como forma de fomento a uma cultura baseada no respeito à temática da diversidade e inclusão.

Todavia, de acordo com as impressões trazidas por estes/as estudantes, essa questão ainda é abordada na instituição de forma pontual e limita-se a poucos componentes ligados às humanidades. As impressões também mostraram que a falta de formação do/a docente para lidar com essa temática no currículo pode gerar uma abordagem enviesada de preconceitos e estigmas.

Defendemos que problematizar questões que impactam diretamente a vida de estudantes, por meio dos conteúdos curriculares, pode ser um caminho que possibilite o interesse pelo aprender e ao/à docente pelo ensinar. Nessa perspectiva, nossa pesquisa ao focar na temática da diversidade sexual e de gênero busca superar o reducionismo de um modelo educacional que privilegia os aspectos de condicionamento de sujeitos para o mercado de trabalho, em consonância com os desafios que se colocam com a formação integral.

Consideramos ainda que, para se chegar à pretensa unilateralidade, faz-se necessário ponderar no processo educativo a respeito dos vários aspectos que compõem a subjetividade dos sujeitos em sua formação profissional, entre os quais podemos destacar a consideração da diversidade sexual e de gênero como parte integrante e constitutiva dos vieses que integram a tal almejada inclusão Um ensino de caráter meramente tecnicista não é capaz de cumprir essa tarefa; faz--se necessária a construção de um projeto de ensino profissional integrado ao ensino médio que carregue em si a possibilidade de construção de um modelo societário capaz de superar a fragmentação do conhecimento e que contemple outros aspectos da vida. É o compromisso com a transformação social que evidencia a finalidade de um projeto de ensino integrado, como bem nos lembram Araújo e Frigotto (2015). Pois, uma educação voltada para os interesses do capital, com base nos modelos fordista ou na acumulação flexível, tende à exclusão de seus sujeitos, impedindo que suas subjetividades sejam contempladas no seu projeto político pedagógico. Conforme nos orienta Mészaros (2008, p. 71): “a educação para além capital visa uma ordem social qualitativamente diferente”.

Pensar um ensino que traga em si as possibilidades concretas da unilateralidade é um desafio para uma escola e uma educação que deseja incluir a todos/as numa perspectiva da cidadania plena e dos direitos humanos.

Por fim, cabe esclarecer que este estudo, em caráter inconclusivo, de base qualitativa, como já tínhamos introdutoriamente sinalizado, carece de desdobramentos acerca da inclusão de outras vozes do segmento estudantil fora do universo LGBTQIA+, no senti-

do de se ampliar tal discussão.
Com isso, objetivamos, aportados em uma pesquisa mais ampla em nível de pós--graduação stricto sensu, contribuir para o debate acerca inclusão da temática da diversidade sexual e de gênero, por meio da apresentação de um Produto Educacional, com base nas rodas de conversa com estudantes e servidores/as técnico-pedagógicos da EPT, cujo enfoque se relaciona às vozes desses sujeitos na proposição desse Portfólio.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, G. M.; ARAUJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Currículo, Cultura e Sociedade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. 288 p. Edição em português.

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença 104-026X2011000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 abr. 2025.

BERTOLINI, A. Trabalhando Diversidade Sexual e de Gênero na Escola: Currículo e Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF:MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/l9394.htm. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil:1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/ constituicao.htm. Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. v. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos - Secretaria Especial de Direitos Hu manos, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF:CNE, 2012.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (org.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-148.

JUNQUEIRA, R. D. (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: MEC, 2009. (Coleção Educação para Todos, v. 32). LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, S. G. de L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. Caderno CEDES, Campinas, v. 31, n. 85, 2011. Disponível em: https://www.scielo. br/j/ccedes/a/LZRF5sQXq7cjb9SPxkWVgsz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 abr. 2025.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2008. TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /dez. 2005.

PASQUALLI, R.; VIEIRA, J. de A.; CASTAMAN, A. S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. Educitec, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120,

jun. 2018.
PORTO-GONÇALVES, C. W. Da Geografia às Geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. In: CECEÑA, A. E.; SADER, E. (org.). La guerra infinita: hegemonia y terror mundial. Buenos Aires: CLACSO, 2002.

RIOS, R. R. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre Preconceito e Discriminação. In: JUNQUIRA, R. D. (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, 2009.

RIZZATTI, I. M. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHWARCZ, L. M. Sobre o autoritarismo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. SILVA, T. T. O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, K. C. B. e; SOUZA, A. C. R. de. MEPE: Metodologia para elaboração de produto educacional. Manaus: Instituto Federal do Amazonas/Campus Manaus Centro, 2018. Produto Educacional da Dissertação.

TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. Revista Eletrônica Pesquisa educa, Santos, v. 7, n. 13, p.10-23, jan./jun.2015.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA: INCLUSÃO, APRENDIZAGEM E INTERVENÇÃO

TATIANA FERREIRA VALLE DE CARVALHO

RESUMO
Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a relação entre a educação especial e a psicopedagogia, destacando a importância do olhar psicopedagógico nos processos de inclusão escolar e na identificação e atendimento das necessidades educacionais especiais. Considerando a psicopedagogia como um campo de conhecimento interdisciplinar, o estudo evidencia como ela contribui para compreender as dificuldades de aprendizagem de forma ampla, respeitando as dimensões cognitivas, emocionais e sociais de cada sujeito. A intervenção psicopedagógica permite abordagens individualizadas, que valorizam a singularidade dos estudantes e favorecem sua participação plena no ambiente escolar. O artigo também analisa os principais desafios enfrentados por educadores e psicopedagogos na construção de práticas inclusivas, especialmente no que se refere à formação profissional, à articulação entre os diferentes atores escolares e ao acesso a recursos adequados. Por fim, são apontadas estratégias e caminhos possíveis para uma atuação mais humanizada, ética e eficaz, pautada no compromisso com a equidade e com o direito à aprendizagem de todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Psicopedagogia. Inclusão Escolar. Dificuldades de Aprendizagem.

ABSTRACT
This article proposes an in-depth reflection on the relationship between special education and psychopedagogy, highlighting the importance of the psychopedagogical perspective in school inclusion processes and in identifying and addressing special educational needs. Considering psychopedagogy as an interdisciplinary field of knowledge, the study shows how it contributes to a broad understanding of learning difficulties, respecting the cognitive, emotional, and social dimensions of each individual. Psychopedagogical intervention enables individualized approaches that value students' uniqueness and promote their full participation in the school environment. The article also analyzes the main challenges faced by educators and psychopedagogues in building inclusive practices, particularly regarding professional development, collaboration among school actors, and access to appropriate resources. Finally, it suggests strategies and possible pathways toward a more humanized, ethical, and effective practice, guided by a commitment to equity and the right to learning for all students.

KEYWORDS: Special Education. Psychopedagogy. School Inclusion. Learning Difficulties.

INTRODUÇÃO

A educação especial constitui um campo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária, baseada no respeito à diversidade e na garantia dos direitos de todos os indivíduos. Ao longo das últimas décadas, importantes avanços vêm sendo registrados nas políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema de ensino regular. No entanto, a efetivação desse processo demanda não apenas mudanças estruturais e legais, mas também transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas concepções sobre o aprender e o ensinar, e, principalmente, no modo como compreendemos o desenvolvimento humano em sua multiplicidade.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência ou com outros tipos de necessidades específicas impõe à escola o desafio de reconhecer e valorizar a singularidade de cada sujeito, criando condições para que todos aprendam com qualidade. Nesse sentido, a atuação interdisciplinar torna-se essencial, e a psicopedagogia se apresenta como um campo estratégico para a mediação entre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente quando estes são atravessados por dificuldades ou barreiras. Ao articular saberes da pedagogia, da psicologia, da neurociência, da linguística e da saúde, a psico-

pedagogia oferece ferramentas teóricas e metodológicas que auxiliam na compreensão dos fatores que interferem no aprendizado, propondo intervenções que respeitem as dimensões cognitivas, emocionais e sociais dos educandos.

Nesse cenário, o psicopedagogo pode contribuir significativamente para a efetivação de uma educação inclusiva, atuando como um agente de escuta, análise e orientação, tanto para os estudantes quanto para os educadores e gestores escolares. Sua atuação não se limita ao atendimento clínico individual, mas pode (e deve) estar inserida no contexto escolar, em articulação com os demais profissionais da educação. Isso possibilita um trabalho coletivo voltado à construção de ambientes escolares mais sensíveis, acessíveis e acolhedores, onde todos os alunos tenham reais oportunidades de aprendizagem.

A proposta deste artigo é discutir a contribuição da psicopedagogia para o campo da educação especial, tendo como base os princípios da inclusão e da valorização das diferenças. Considerando o papel mediador do psicopedagogo, buscou-se investigar de que forma sua atuação pode favorecer práticas pedagógicas mais acessíveis, sensíveis e eficazes, especialmente no que se refere ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem e à promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, serão apresentados conceitos-chave, reflexões teóricas e apontamentos práticos que visam fortalecer o diálogo entre a psicopedagogia e a educação especial como campos complementares e indispensáveis na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A construção de uma escola inclusiva implica, portanto, a superação de modelos tradicionais baseados na homogeneização dos processos de ensino, que muitas vezes desconsideram as diferentes formas de aprender e os diversos ritmos de desenvolvimento. A psicopedagogia, ao considerar o sujeito em sua totalidade, oferece uma perspectiva que valoriza os processos subjetivos e contextuais envolvidos na aprendizagem. Nesse sentido, ela se alinha com os princípios da educação especial ao promover ações preventivas e interventivas que buscam eliminar ou reduzir barreiras que possam comprometer o desempenho escolar dos alunos com NEE. Além disso, contribui para a criação de estratégias didáticas mais personalizadas e centradas no aluno, respeitando seus limites, potencialidades e trajetória de vida.

Outro aspecto relevante é a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. O conhecimento psicopedagógico pode enriquecer significativamente essa formação, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e os fatores que dificultam a aprendizagem. Ao incorporar princípios da psicopedagogia na formação docente, amplia-se a capacidade dos educadores de identificar sinais de dificuldades de aprendizagem, compreender suas causas possíveis e atuar de maneira mais empática e eficaz. Assim, o diálogo entre educação especial e psicopedagogia torna-se uma estratégia potente para transformar a escola em um espaço de pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento para todos.

Este artigo possui caráter qualitativo e exploratório, baseado em revisão bibliográfica. Foram utilizadas como fontes principais obras clássicas da psicopedagogia, documentos legais da educação brasileira e artigos científicos disponíveis em bases acadêmicas. A pesquisa visa ampliar a compreensão sobre o papel da psicopedagogia na educação especial e apontar caminhos possíveis para a consolidação da escola inclusiva.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS, EVOLUÇÃO E DESAFIOS

Definições e Abrangência

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2008), a educação especial é uma modalidade transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, destinada ao atendimento educacional de alunos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual, transtornos globais do desenvolvimento — como o transtorno do espectro autista — e aqueles com altas habilidades ou superdotação. Trata-se de uma modalidade que deve estar articulada ao ensino comum, garantindo o acesso, a participação e a aprendiza-

gem desses estudantes no ambiente escolar regular, promovendo uma educação pautada na equidade e no respeito às diferenças.

A transversalidade da educação especial indica que seu papel não se restringe a espaços ou instituições específicas, mas deve estar presente em todas as dimensões da prática educacional. Isso implica que a responsabilidade pela inclusão não é apenas dos profissionais especializados, mas de toda a comunidade escolar. A educação especial deve oferecer, como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente no contraturno, com a função de complementar ou suplementar a formação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Além disso, a educação especial se apoia em princípios legais e normativos que asseguram sua implementação, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional. Esses dispositivos estabelecem que o sistema educacional deve ser organizado para acolher a diversidade humana e eliminar as barreiras — físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais — que impedem a plena participação de todos.

É importante destacar que o conceito de educação especial vai além da simples presença física do aluno com deficiência na escola. Trata-se de garantir condições efetivas de aprendizagem, o que requer adaptações curriculares, materiais didáticos acessíveis, uso de tecnologias assistivas, formação de professores e práticas pedagógicas flexíveis. A abrangência da modalidade também inclui o trabalho com as famílias, a atuação em rede com profissionais da saúde e assistência social e a promoção de atitudes inclusivas no ambiente escolar.

Assim, compreender a educação especial como modalidade transversal significa reconhecer sua complexidade e sua importância estratégica para a construção de uma escola inclusiva. Esse entendimento reforça a necessidade de políticas públicas integradas, financiamento adequado e, sobretudo, compromisso ético e político com o direito de todos à educação de qualidade.

Histórico e evolução das políticas públicas em educação especial

A história da educação especial no Brasil reflete um processo gradual de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e da necessidade de garantir-lhes acesso à educação de qualidade. Inicialmente, as políticas voltadas para esse público foram marcadas por práticas segregacionistas, em que os alunos eram atendidos em instituições especializadas, separadas das escolas regulares. Essa abordagem, predominante até meados do século XX, limitava as oportunidades de socialização e aprendizado dos estudantes, reforçando preconceitos e exclusão social.

Nas últimas décadas, no entanto, o cenário começou a mudar significativamente, impulsionado por movimentos sociais, avanços legislativos e mudanças na compreensão sobre diversidade e inclusão. Um marco importante foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Essa mudança constitucional foi complementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que estabeleceu princípios para uma educação que respeite as diferenças e promova a inclusão.

Outro passo fundamental foi a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, que orienta a organização do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, buscando garantir a permanência e o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa política propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma modalidade complementar e suplementar, ofertada preferencialmente em contra-turno, com recursos e metodologias adaptadas às necessidades dos estudantes.

Além das políticas nacionais, o Brasil também ratificou instrumentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das

Nações Unidas (ONU), que reforça o compromisso com a educação inclusiva como direito humano fundamental. Essa convenção influenciou as legislações internas e ampliou o debate sobre acessibilidade, participação e valorização da diversidade no ambiente escolar.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios para a plena implementação dessas políticas, como a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, a adaptação das escolas em termos de infraestrutura e recursos pedagógicos, e a construção de uma cultura escolar inclusiva que valorize as diferenças. O desenvolvimento dessas políticas deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, que requer diálogo constante entre governo, escolas, famílias e sociedade civil para assegurar que a educação especial cumpra seu papel transformador.

Desafios atuais na educação especial

Apesar dos avanços legislativos e das mudanças paradigmáticas promovidas pelas políticas públicas, a educação especial no Brasil ainda enfrenta diversos desafios para garantir a inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais. Um dos principais obstáculos reside na formação e capacitação dos profissionais da educação. Muitas vezes, os professores das redes regulares não possuem preparo específico para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e o atendimento adequado às particularidades de cada estudante.

Além da formação docente, outro desafio significativo é a infraestrutura das escolas. Muitas unidades ainda carecem de adaptações físicas e recursos tecnológicos que possibilitem a acessibilidade plena, como rampas, elevadores, banheiros adaptados, materiais em braile, libras, softwares e equipamentos assistivos. A falta desses recursos limita a autonomia dos alunos com deficiência e compromete sua participação nas atividades escolares cotidianas.

A articulação entre os diferentes setores que atuam na educação especial também demanda atenção. Para que a inclusão seja eficaz, é fundamental que haja uma colaboração integrada entre educadores, psicopedagogos, terapeutas, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde. A ausência dessa comunicação pode gerar fragmentação no atendimento e perda de oportunidades para intervenções mais amplas e eficazes.

Além disso, as práticas pedagógicas precisam ser constantemente repensadas para garantir que o currículo seja flexível e adaptável, respeitando o ritmo, as habilidades e os interesses dos alunos com NEE. Isso exige não apenas recursos materiais, mas também um compromisso ético dos educadores em valorizar a diversidade e combater preconceitos e estigmas que ainda permeiam o ambiente escolar.

Por fim, a participação das famílias no processo educacional é essencial para o sucesso da inclusão. Muitas vezes, os pais e responsáveis enfrentam dificuldades para acessar informações, apoio e recursos necessários para acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos. A escola deve, portanto, estabelecer canais de diálogo e parceria efetiva com as famílias, fortalecendo o protagonismo dessas na construção de um ambiente educacional acolhedor e inclusivo.

Assim, embora os avanços sejam inegáveis, os desafios da educação especial apontam para a necessidade de investimentos contínuos em formação, infraestrutura, políticas intersetoriais e uma cultura escolar comprometida com a inclusão real e transformadora.

A PSICOPEDAGOGIA COMO APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR

Natureza e Campo de Atuação

A psicopedagogia é uma área interdisciplinar que investiga os processos de aprendizagem, suas dificuldades e os fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural do sujeito. Diferente de abordagens que focam exclusivamente na resolução de problemas acadêmicos, a psicopedagogia busca compreender o indivíduo em sua totalidade, reconhecendo a complexidade dos aspectos que interferem no ato de aprender e ensinar. Como destaca Bossa (2000), essa área não se limita à correção de dificuldades escolares, mas amplia seu olhar para incluir as dimensões subjeti-

vas, relacionais e contextuais que permeiam o processo educacional.

O campo de atuação da psicopedagogia é amplo e diverso, envolvendo intervenções clínicas, institucionais e educativas. No contexto escolar, sua importância é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois permite identificar as barreiras que dificultam o aprendizado e propor estratégias individualizadas e coletivas para superá-las. A psicopedagogia articula saberes provenientes da psicologia, da pedagogia, da neurociência e da saúde, promovendo uma abordagem integrada que valoriza a singularidade de cada aluno e o respeita em suas diferenças.

No cenário da inclusão escolar, o psicopedagogo atua como mediador entre o aluno, a família e a escola, contribuindo para o entendimento das dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspectiva que considera as condições emocionais, cognitivas e sociais. Essa mediação é essencial para que as intervenções sejam adequadas e eficazes, pois o psicopedagogo observa o sujeito em seu contexto, compreendendo que as dificuldades não podem ser dissociadas de suas vivências e experiências.

Além disso, a atuação psicopedagógica não se restringe ao atendimento individual. Ela pode e deve estender-se a ações coletivas, como o acompanhamento de turmas, a formação de professores e a participação na elaboração de projetos pedagógicos que considerem a diversidade e promovam a inclusão. A psicopedagogia, portanto, contribui para a sensibilização e capacitação dos educadores, fortalecendo sua capacidade de responder às necessidades específicas dos alunos com NEE e fomentando um ambiente escolar mais acolhedor e democrático.

Outro aspecto importante da psicopedagogia é seu caráter preventivo. Por meio do diagnóstico e da intervenção precoce, o psicopedagogo pode identificar sinais de dificuldades ou transtornos que, se não tratados, podem comprometer o desenvolvimento escolar e pessoal do aluno. Essa ação preventiva é crucial para minimizar o impacto dessas dificuldades e para promover o sucesso escolar, além de favorecer o desenvolvimento integral do estudante.

Dessa forma, a psicopedagogia se apresenta como uma ferramenta estratégica para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que possibilita uma compreensão aprofundada das necessidades dos alunos e oferece caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, sensíveis e eficazes. Sua atuação integrada fortalece o compromisso coletivo da escola em garantir o direito de todos à aprendizagem, respeitando as diferenças e promovendo a equidade educacional.

3.2 Ação Psicopedagógica no Contexto da Educação Especial

No contexto da educação especial, a atuação do psicopedagogo é fundamental para garantir que as práticas pedagógicas sejam efetivamente adaptadas às necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Sua intervenção complementar à equipe escolar contribui para um atendimento mais integral, que considera as múltiplas dimensões que envolvem o processo de aprendizagem, indo além do aspecto puramente acadêmico.

Uma das principais ações do psicopedagogo é a observação sistemática do comportamento do aluno no ambiente escolar. Essa observação é essencial para identificar como o estudante interage com o currículo, com os colegas e com os educadores, além de compreender possíveis dificuldades e barreiras que possam interferir em sua participação e desempenho. Essa prática permite ao psicopedagogo elaborar hipóteses sobre as causas das dificuldades apresentadas, considerando o contexto individual e coletivo do aluno.

Outro aspecto relevante é a análise do percurso escolar e da história de aprendizagem do estudante. Essa investigação histórica possibilita compreender as experiências anteriores, as estratégias utilizadas e os recursos já oferecidos, ajudando a mapear os avanços e os desafios enfrentados ao longo do tempo. A partir dessa análise, é possível planejar intervenções mais adequadas, que respeitem o ritmo e as particularidades do aluno, evitando abordagens padronizadas que nem sempre atendem às suas necessidades.

O psicopedagogo também realiza a aplica-

ção de instrumentos diagnósticos específicos, que permitem uma avaliação detalhada dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais que influenciam o aprendizado. Esses instrumentos são escolhidos conforme as características e demandas de cada aluno, possibilitando um diagnóstico mais preciso e uma intervenção direcionada. A avaliação psicopedagógica é, portanto, uma ferramenta importante para a construção de um plano de apoio pedagógico eficaz.

A partir dessas etapas diagnósticas, o psicopedagogo promove a intervenção psicopedagógica, que pode ocorrer de forma individual ou grupal. Nas intervenções individuais, o trabalho é focado nas dificuldades e potencialidades específicas do aluno, buscando desenvolver estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem e o fortalecimento de sua autoestima. Já as intervenções em grupo possibilitam a criação de dinâmicas coletivas que estimulam a socialização, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, aspectos fundamentais para a inclusão plena.

Além dessas ações diretas com os alunos, o psicopedagogo desempenha um papel estratégico na equipe escolar, colaborando para a formação dos professores e para a adaptação curricular. Ao compartilhar conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem e as características das diferentes deficiências, o psicopedagogo ajuda os educadores a repensarem suas práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos estudantes.

Portanto, a ação psicopedagógica no contexto da educação especial é ampla e multifacetada, integrando diagnóstico, intervenção, formação e articulação com a comunidade escolar. Esse trabalho contribui para a construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade, promove a equidade e assegura o direito à aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas condições e especificidades.

PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Estratégias e Recursos

As práticas psicopedagógicas inclusivas envolvem o uso de estratégias e recursos que atendam às necessidades específicas de cada aluno, promovendo a aprendizagem de forma acessível, significativa e motivadora. Entre as ferramentas mais eficazes destacam-se os jogos educativos adaptados, que estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico, da linguagem, da atenção e da coordenação motora, ao mesmo tempo em que tornam o processo de aprendizagem lúdico e envolvente. Esses jogos podem ser modificados para diferentes níveis de habilidade e interesses, garantindo a participação ativa dos estudantes com deficiências variadas.

Os materiais multissensoriais são outro recurso importante, especialmente para alunos com deficiências sensoriais, como visual ou auditiva. Esses materiais proporcionam estímulos diversificados, envolvendo o tato, a visão, a audição e até o olfato, facilitando a assimilação dos conteúdos por meio de múltiplos canais de percepção. Essa abordagem contribui para a construção de conhecimentos mais sólidos e para o desenvolvimento global do aluno.

Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as histórias sociais e os pictogramas são ferramentas eficazes para facilitar a compreensão de situações sociais, regras e rotinas escolares. Esses recursos visuais e narrativos ajudam a organizar as informações de forma clara e previsível, reduzindo a ansiedade e promovendo a autonomia dos estudantes.

Além disso, o uso de mapas mentais, vídeos e recursos tecnológicos tem se mostrado essencial para reforçar conteúdos de maneira acessível e atrativa. Os mapas mentais auxiliam na organização das ideias, facilitando a compreensão e a memorização. Vídeos e softwares educativos adaptados permitem que os alunos aprendam no seu próprio ritmo, com apoio visual e auditivo que enriquecem a experiência de aprendizagem. Tecnologias assistivas, como leitores de tela e aplicativos de comunicação alternativa, também são fundamentais para garantir o acesso ao currículo e a interação plena dos alunos com deficiência.

O Papel da Família e do Contexto Escolar

A efetividade da intervenção psicopedagógica está diretamente relacionada à articulação e ao diálogo entre os diferentes atores envolvidos na educação da criança, espe-

cialmente a família, a escola e os serviços de saúde. Segundo Pain (1992), a aprendizagem é um processo que ocorre no campo relacional, ou seja, depende das interações e do ambiente onde o sujeito está inserido. Por isso, o psicopedagogo atua não só com o aluno, mas também como mediador e orientador dos familiares e da equipe escolar.

A participação da família é fundamental para o sucesso da inclusão escolar, pois é no ambiente doméstico que as primeiras aprendizagens e experiências de vida acontecem. O psicopedagogo pode realizar encontros periódicos com os responsáveis, oferecendo orientações e estratégias de apoio que favoreçam o desenvolvimento da criança em casa. Essas orientações incluem dicas para estimular habilidades específicas, manejo de comportamentos e incentivo à autonomia, criando uma rede de suporte que complementa as ações escolares.

Além disso, o psicopedagogo desempenha um papel importante na mediação de conflitos e na busca por soluções em momentos de crise, seja por dificuldades de adaptação, problemas emocionais ou desafios relacionados ao processo de aprendizagem. Essa intervenção contribui para a construção de um ambiente escolar e familiar mais harmonioso e colaborativo, essencial para o desenvolvimento integral do aluno.

A integração entre escola e família também fortalece a criação de uma cultura inclusiva, em que as diferenças são respeitadas e valorizadas. Quando todos os atores educacionais trabalham em conjunto, há maior possibilidade de implementar práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos, promovendo sua participação efetiva e seu sucesso escolar.

Portanto, a ação psicopedagógica eficaz requer uma visão sistêmica e colaborativa, em que o diálogo constante entre família, escola e profissionais de saúde garante a construção de um projeto educativo que reconhece e valoriza a diversidade, respeitando o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA PSICOPEDAGOGIA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A psicopedagogia se apoia em teorias fundamentais que orientam a compreensão do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de práticas inclusivas. Destacam-se as contribuições de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Paulo Freire, cujas ideias são essenciais para a atuação psicopedagógica no contexto da educação especial.

Jean Piaget e a Epistemologia Genética

Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo como um processo em estágios, no qual o conhecimento é construído a partir da interação do sujeito com o ambiente. Essa visão ajuda a compreender o ritmo e as fases da aquisição do conhecimento, fundamentais para adaptar as intervenções às necessidades específicas de cada aluno. Para alunos com necessidades educacionais especiais, essa teoria orienta o uso de recursos e estratégias adequadas ao seu estágio de desenvolvimento, valorizando sua autonomia e protagonismo no aprendizado.

Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal

Vygotsky destaca que a aprendizagem acontece em um contexto social, dentro da "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que é a distância entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que pode realizar com ajuda. A mediação do psicopedagogo nesse espaço favorece o avanço das capacidades do aluno por meio de estratégias de apoio e interação. Além disso, a ênfase na linguagem e na cultura reforça a importância de considerar a diversidade cultural e social na prática psicopedagógica inclusiva.

Paulo Freire e a Educação Libertadora

Paulo Freire contribui com uma abordagem centrada no diálogo, na escuta e no respeito à cultura e à história de vida do aluno. Sua pedagogia libertadora entende o educando como sujeito ativo e capaz de transformar sua realidade. Essa perspectiva humanista fortalece a inclusão ao valorizar as potencialidades individuais e promover a participação efetiva dos alunos. O compromisso ético com a equidade e a justiça educacional faz do psicopedagogo um agente de transformação, atuando em parceria com a escola, a família e a comunidade para construir ambientes educacionais acolhedores e sensíveis às diferenças.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

INCLUSIVA

O psicopedagogo desempenha um papel essencial na promoção de uma educação inclusiva, ao atuar de forma integrada com professores, famílias e especialistas no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Mais do que um apoio individual ao aluno, é um articulador de ações que visam construir um ambiente escolar acolhedor, acessível e respeitoso à diversidade.

Entre suas funções, destacam-se a participação em reuniões pedagógicas, contribuindo com estratégias adaptadas às necessidades dos alunos, e o apoio à formação continuada dos professores, promovendo práticas inclusivas e maior compreensão sobre deficiências e dificuldades de aprendizagem. Também é responsável por colaborar na elaboração e acompanhamento de Planos de Ensino Individualizados (PEI), personalizando intervenções conforme as potencialidades dos estudantes.

Além disso, o psicopedagogo realiza encaminhamentos para atendimentos especializados, atuando como elo entre a escola e os serviços de saúde e assistência, o que fortalece o suporte multidisciplinar necessário ao desenvolvimento integral do aluno.

Sua atuação vai além do técnico: contribui para a criação de uma cultura escolar inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na construção de uma educação mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia tem se mostrado uma ferramenta indispensável para uma educação inclusiva e de qualidade. Ao atuar na educação especial, esse campo interdisciplinar contribui para compreender o aluno de forma integral, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Essa abordagem permite intervenções mais eficazes, que valorizam a diversidade e fortalecem os vínculos afetivos e cognitivos essenciais à aprendizagem.

A presença do psicopedagogo nas escolas é essencial para tornar as práticas pedagógicas mais acessíveis às necessidades individuais dos estudantes. Sua atuação colaborativa com professores, gestores, famílias e demais profissionais favorece a construção de um ambiente escolar inclusivo e a elaboração de estratégias educativas personalizadas, respeitando o ritmo e as características de cada aluno.

No entanto, para que esse profissional exerça seu papel transformador, é necessário o reconhecimento institucional por meio de políticas públicas que garantam espaço adequado, recursos, formação continuada e boas condições de trabalho. Sem esse apoio, o impacto da psicopedagogia na inclusão escolar pode ser limitado.

A educação inclusiva é um processo contínuo, que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar e da sociedade. Ao incentivar o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, a psicopedagogia fortalece práticas pedagógicas mais humanas e justas. Investir nessa área é, portanto, investir em uma escola que acolhe e valoriza a diversidade, contribuindo para uma sociedade mais democrática e inclusiva.

REFERENCIAS:

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BOSSA, Nadia A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 11. ed. São Paulo: Moderna, 2014.

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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

RODRIGUES, Dulce Maria de Souza. Educação inclusiva: história, política e práticas. Campinas: Autores Associados, 2015.

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

WEISS, Maria Teresa Eglér Mantoan. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SABER FAZER NO CONTEXTO DOCENTE

TATIANE FERREIRA DE SOUZA

RESUMO
Este artigo aborda a importância do saber fazer na atuação docente, destacando a complexidade da competência profissional do professor no contexto educacional contemporâneo. Partindo das reflexões teóricas de autores como Bourdieu, Passeron, Rios e Freire, discute-se como a prática pedagógica ultrapassa o domínio técnico para incorporar dimensões éticas, políticas e sociais. A docência é apresentada como uma prática que exige compromisso com a formação integral dos alunos e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Por fim, enfatiza-se a necessidade de constante reflexão e preparo do professor para enfrentar os desafios e dilemas da profissão, visando uma educação transformadora e inclusiva

PALAVRAS-CHAVE: escola, saber fazer, ética docente.

ABSTRACT
This article addresses the importance of “knowing how to do” in the teaching profession, highlighting the complexity of the teacher’s professional competence in the contemporary educational context. Based on theoretical reflections from authors such as Bourdieu, Passeron, Rios, and Freire, it discusses how pedagogical practice goes beyond technical mastery to incorporate ethical, political, and social dimensions. Teaching is presented as a practice that requires commitment to the holistic development of students and the construction of a more just and democratic society. Finally, it emphasizes the need for ongoing reflection and preparation by teachers to face the challenges and dilemmas of the profession, aiming for transformative and inclusive education.

KEYWORDS: teacher competence, pedagogical practice, ethical commitment, political education, transformative teaching, inclusive education.

INTRODUÇÃO

A atuação docente contemporânea envolve um conjunto complexo de habilidades, conhecimentos e atitudes que vão muito além da simples transmissão de conteúdo. O saber fazer do professor constitui-se como uma competência fundamental para o exercício eficaz e ético da profissão, englobando dimensões técnicas, éticas, políticas e relacionais. Em um cenário marcado por profundas transformações sociais, culturais e educacionais, o professor é constantemente desafiado a articular teoria e prática de forma sensível, crítica e comprometida com a realidade dos estudantes.

Segundo Pierre Bourdieu, a escola funciona como um espaço de reprodução social, onde a prática pedagógica pode tanto reforçar desigualdades estruturais quanto abrir caminhos para a transformação. A maneira como o professor conduz seu trabalho dentro desse espaço é determinante para o papel que a escola assumirá na vida dos alunos. O saber fazer, nesse contexto, não se limita ao domínio técnico do conteúdo, mas exige uma postura reflexiva, ética e política diante dos desafios cotidianos da educação.

A docência exige, ainda, o enfrentamento de dilemas morais e de condições adversas, que muitas vezes afastam o educador dos ideais que o motivaram a ingressar na profissão. Reconhecer essas dificuldades é fundamental para compreender a importância do apoio institucional e da valorização docente, elementos essenciais para que o professor continue acreditando na potência transformadora de seu trabalho.

Este artigo propõe-se a analisar a competência docente a partir da concepção do saber fazer, destacando a importância do compromisso do educador com a formação integral dos estudantes e com a sociedade em que estão inseridos. Para tanto, serão discutidos conceitos fundamentais como ética, política e compromisso na docência, além das dificuldades e desafios enfrentados pelo professor na busca por uma prática educativa transformadora. Compreender essa competência em sua totalidade é essencial para

valorizar o trabalho do professor e fomentar uma educação que ultrapasse a mera rotina escolar, potencializando a formação de cidadãos críticos e conscientes.

INSTITUIÇÃO ESCOLA E AÇÕES

A escola, em sua prática cotidiana, configura-se historicamente como uma instituição reprodutora dos valores, normas e estruturas sociais dominantes. Essa função reprodutiva, conforme apontam teóricos como Bourdieu e Passeron, não se limita apenas à transmissão de conteúdos escolares, mas envolve, sobretudo, a consolidação de uma ordem social existente, por meio da naturalização de hábitos, crenças e hierarquias. Nesse processo, o professor assume um papel central, pois, para além de educador, ele também é investido de uma autoridade simbólica que, em muitos aspectos, remete à figura parental. Assim como os pais no ambiente doméstico, o docente torna-se um agente de socialização, responsável por orientar comportamentos, reforçar normas e transmitir valores considerados legítimos pela cultura dominante.

No cotidiano escolar, essa autoridade se manifesta tanto na gestão da disciplina quanto na condução das relações interpessoais e do próprio processo de ensino-aprendizagem. O professor, nesse sentido, não apenas ensina conteúdos, mas também atua como mediador das expectativas sociais que a escola representa. Ao ocupar esse lugar simbólico, ele contribui – muitas vezes de forma inconsciente – para a perpetuação de desigualdades sociais, especialmente quando sua prática pedagógica não é atravessada por uma reflexão crítica e consciente sobre seu papel formador.

Entretanto, é justamente no reconhecimento dessa função reprodutiva que reside a possibilidade de superação. Ao tomar consciência de seu papel e da natureza ideológica da escola, o professor pode ressignificar sua prática, transformando-a em uma ação educativa comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso exige não apenas competência técnica, mas também sensibilidade ética e compromisso político com a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Considerando-se que o Sistema de Ensino deve reproduzir no tempo as condições institucionais do exercício do Trabalho Escolar, isto é, que deve se reproduzir como instituição (auto-reprodução) para reproduzir o arbitrário cultural a que é destinado a reproduzir (reprodução cultural e social), todo sistema detém, necessariamente, o monopólio dos agentes encarregados de reproduzi-lo (BORDIER E PASSERON, 1982, p.69 apud Abdelnur, M. 1994, p. 91).

Isso significa que a escola é constituída, segundo Pierre Bourdieu, por agentes sociais professores, funcionários e gestores – que possuem uma formação durável, capaz de sustentá-los na execução de suas funções dentro do espaço escolar. Tal formação não é apenas técnica ou instrumental, mas também simbólica, no sentido de que confere a esses sujeitos um habitus pedagógico, que os orienta a reproduzir os valores dominantes da sociedade. Assim, a escola tende a configurar-se como um espaço de auto-reprodução da ordem social, promovida sob a aparência de neutralidade e legitimidade, e operada por meio de práticas pedagógicas rotineiras.

Neste contexto, a atuação docente é moldada por normas e estruturas que favorecem a manutenção do status quo. A pedagogia que predomina nas instituições escolares é, muitas vezes, aquela que se distancia da reflexão crítica e do diálogo com a realidade vivida pelos estudantes. A prática pedagógica, em vez de promover o pensamento autônomo, torna-se um instrumento de inculcação de saberes e comportamentos que se ajustam às exigências da ordem vigente.

Raramente, porém, observa-se o reconhecimento de docentes por sua capacidade de articular o conhecimento teórico com o saber fazer ou seja, a competência prática de ensinar de forma eficaz, sensível e relacional. Há professores que são admirados por sua proximidade com os alunos, por sua escuta ativa, e por desenvolverem práticas que dialogam com as realidades sociais dos estudantes. Outros, por outro lado, são temidos por sua rigidez e pela imposição de

autoridade, perpetuando relações hierárquicas baseadas no medo e na submissão.
Diante dessas realidades, o ambiente escolar passa a ser um espaço de aprendizagem não apenas de conteúdos curriculares, mas também de relações de poder. O aluno vai, ao longo de sua trajetória, aprendendo a reconhecer e a internalizar essas dinâmicas, o que contribui para a formação de subjetividades adaptadas às exigências sociais de controle e disciplina. A escola, nesse sentido, não é apenas uma instituição educativa, mas também um local onde se aprendem, muitas vezes de forma inconsciente, as regras de dominação e obediência que estruturam a sociedade.
Segundo Passeron (1982), o trabalho pedagógico dominante, que se realiza por meio da ação docente, cumpre uma função essencial de reprodução das estruturas de poder entre grupos e classes sociais. Esse processo ocorre tanto pela inculcação direta de valores quanto pela exclusão simbólica de saberes que não se ajustam à cultura hegemônica. Dessa forma, os indivíduos das classes dominadas tendem a aceitar como legítimos os códigos e normas da classe dominante, desenvolvendo formas de autodisciplina e autoconfiança que reforçam a ordem estabelecida. Deste modo:

Numa formação social determinada, o Trabalho Pedagógico pelo qual se realiza a Ação Pedagógica dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, a reprodução da estrutura das relações de força entre grupos e classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupo ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da auto confiança (PASSERON, 1982, p. 52 apud Abdelnur, M. 1994, p. 94).

No entanto, é necessário reconhecer que a escola também pode ser um espaço de transformação. Além de cumprir o papel de socializar, cabe à escola, sobretudo, ensinar. E, para que isso ocorra de maneira significativa, é fundamental que o professor compreenda sua profissão não apenas como execução de tarefas técnicas, mas como exercício ético e político. O saber fazer docente não se resume a dominar conteúdos, mas envolve sensibilidade, escuta, planejamento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.
O professor, nesse sentido, deve se perceber como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Seu dever vai além da simples transmissão de informações: ele deve estar atento às condições concretas em que seus alunos vivem, às desigualdades que atravessam suas trajetórias e às possibilidades que o ensino pode oferecer para a superação de barreiras sociais. O saber fazer na atuação docente está, portanto, profundamente vinculado à capacidade de ensinar com intencionalidade, consciência crítica e responsabilidade social.

COMPETÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

A questão que se coloca, portanto, é: o que realmente compete ao professor? É a partir dessa indagação fundamental que este capítulo busca aprofundar a compreensão acerca da competência docente. Entende-se, nesse sentido, que uma das principais competências a ser construída pelo professor é o "saber fazer bem" — ou seja, a capacidade de desempenhar adequadamente as atribuições inerentes à sua função pedagógica. Esse saber prático é parte essencial da bagagem profissional do educador, que deve ser capaz de aplicar conhecimentos e habilidades em consonância com as necessidades do processo educativo.
É necessário refletir que o educador competente não é apenas aquele que domina conteúdos ou técnicas pedagógicas, mas sobretudo aquele que se compromete com a construção de uma sociedade justa e democrática. Em tal sociedade, saber e poder devem estar associados em uma relação de equivalência, atuando como elementos que interferem de modo construtivo na realidade social e organizam relações pautadas na solidariedade, e não na dominação. Contudo, a ideia de poder, frequentemente associada

apenas à dominação, tem sido exercida de maneira restrita e opressora, especialmente na sociedade brasileira contemporânea, como ressalta Rios:

Nesse cenário, a competência profissional do professor ultrapassa o mero domínio dos conteúdos a serem ensinados. Ela implica, também, o entendimento das complexas relações que se estabelecem no ambiente escolar, entre os diferentes setores, atores e instituições, bem como uma compreensão ampla da relação entre a escola e a sociedade em seu contexto histórico e político. Isso implica que o docente deve navegar não apenas pelo conhecimento técnico, mas também pelas dimensões sociais, culturais e políticas da educação.

Conforme observa Rios (2007), o "saber fazer bem" abarca uma dimensão técnica, que envolve o saber propriamente dito e o saber fazer — o domínio dos conteúdos e habilidades necessários para o desempenho efetivo do papel docente. No entanto, é fundamental resgatar também os conceitos de ética, política e compromisso na prática pedagógica, pois muitos educadores ainda têm dificuldades em compreender a intrínseca relação entre ética e política no exercício do ensino. Muitos interpretam a política como algo alheio ou restrito a partidos e sindicatos, afirmando ser neutros ou apolíticos, quando, na realidade, o compromisso do professor com os interesses dos estudantes é, em si, uma postura política. Para aprofundar essas noções, Aranha (1993) esclarece que a ética, derivada do grego ethos, refere-se aos costumes e princípios morais que orientam a ação humana, submetendo-a ao dever. Já a política é a reflexão sobre as relações de poder entre cidadãos, sociedade e Estado. Assim, cabe à escola fomentar discussões sobre as relações políticas presentes na sociedade, que permeiam inclusive as relações sociais na família e na própria escola.

A prática política emancipatória exige do educador uma tomada de posição consciente e comprometida com a missão histórica de transformar a sociedade, superando as relações de classe que sustentam a alienação e limitam o pleno desenvolvimento humano. Contudo, conforme aponta Libâneo (1985 apud Rios, 2007, p. 81), a prática educativa permanece, antes de tudo, um exercício profissional, que demanda competências técnicas aliadas ao compromisso ético-político.

A prática política emancipatória requer, efetivamente, do educador, uma tomada de posição pela missão histórica, consciente e consequente da humanidade, de destruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem de seu pleno desenvolvimento humano. Mas a prática educativa é, antes de tudo, profissional (LIBÂNEO, 1985 apud RIOS 2007, p. 81).

Ao aprofundar o conceito de competência docente, percebe-se que ele vai muito além da simples afetividade com os alunos. Especialmente para professoras, o senso comum insiste em atribuir-lhes um papel predominantemente maternal, enfatizando a dimensão emocional e classificando a "boazinha" como a educadora ideal. Entretanto, o ensino de qualidade requer algo muito mais complexo: é preciso estabelecer pontes que atendam às necessidades reais dos alunos, que muitas vezes permanecem ocultas ou mascaradas por dificuldades sociais e emocionais.

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, [...] a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade (FREIRE, 1996, p. 38).

Dessa forma, a competência docente envolve uma confluência de saberes técnicos, éticos, políticos e relacionais que, combinados, formam a base para uma atuação educativa transformadora, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral do estudante e para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, conforme exposto:

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elemento de interferência no real, e organização de relações de solidariedade e não de dominação, entre os homens. A ideia de poder, entretanto, é frequentemente associada apenas à de poder, entretanto, é frequentemente associada apenas à de dominação, porque é assim que ele tem sido exercido, particularmente na sociedade brasileira hoje (RIOS, 2007, p. 65).

Nesse sentido, surge a pergunta: qual é o saber necessário para garantir um ensino em que as crianças adquiram o conhecimento indispensável ao exercício pleno da cidadania? Rios (2007, p. 62) afirma que "sem comer o indivíduo não pode ter vida, sem escola, sua vida é apenas mais pobre". É imperativo que o educador reconheça a articulação entre educar e função política, o que lhe permitirá compreender melhor sua competência enquanto sujeito ativo da educação. Saber não é apenas desejar conhecer, mas dominar os mecanismos que viabilizam o saber fazer, os quais devem conduzi-lo ao compromisso real com os alunos e a sociedade como um todo.

SABER FAZER NA PRÁTICA DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Acreditar que o ensino de qualidade é aquele que vai além do simples domínio da leitura e da escrita é reconhecer a importância de uma educação ampla e socialmente inclusiva. Essa abordagem promove não apenas a leitura de ler, escrever e saberes matemáticos, mas principalmente a leitura crítica do mundo, possibilitando às crianças compreenderem e se posicionarem em relação à sua realidade social. Ser um professor-educador, nesse sentido, exige o desenvolvimento contínuo de competências que transcendam o aspecto técnico, abrangendo também a reflexão ética e moral.

Diariamente, o docente enfrenta situações complexas que desafiam sua capacidade de agir com sensibilidade, responsabilidade e compromisso, reafirmando a importância do saber fazer como fundamento para uma prática pedagógica efetiva e transformadora Segundo a Declaração Internacional da Educação sobre a Ética Profissional dos Professores, os profissionais da educação devem:

Justificar a confiança pública e aumentar o respeito pela profissão, oferecendo a todos uma educação de qualidade;
Garantir que o conhecimento profissional seja constantemente atualizado e aperfeiçoado;
Determinar a natureza e o formato de programas de formação contínua como expressão essencial do seu profissionalismo;
Divulgar toda informação relevante relacionada com as suas competências e qualificações;
Lutar, participando ativamente no seu sindicato, para obter condições de trabalho que incentivem o ingresso de pessoas altamente qualificadas na profissão;
Apoiar todos os esforços para promover a democracia e os direitos humanos através da educação;
Respeitar os direitos de todas as crianças, em particular dos estudantes, para que possam beneficiar do disposto na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, particularmente no que diz estudantes protegendo-os de intimidações e de abusos físicos e respeito à educação;
Salvaguardar e promover os interesses e o bem-estar de todos os psicológicos;
Somar todas as medidas para proteger os estudantes de abusos sexuais;
Atender aos problemas que afetam o bem-estar dos estudantes, tratando-os cuidado, dedicação e discrição;
Ajudar os estudantes a desenvolver um conjunto de valores de acordo com os padrões internacionais de direitos humanos;
A manter relações profissionais com os estudantes;
Reconhecer a individualidade e necessidades específicas de cada aluno, e estimulando-os para que possa desenvolver plenamente as suas potencialidades;
Proporcionar aos estudantes o sentimento de pertença a uma comunidade, baseada em compromissos mútuos de comprometimento com a existência de um lugar para

todos;
Exercer a autoridade com justiça e solidariedade;
Garantir que a relação privilegiada entre professor e aluno não é utilizada para fins de proselitismo ou controle ideológico. (Declaração, IE, 2008).

A declaração apresentada tem como compromisso conscientizar professores para um compromisso individual e coletivo contempla, leis, estatutos e regras sendo uma forma de ver os problemas que surgem nos diferentes setores da educação.
Tem como ponto principal, favorecer a igualdade de oportunidades aos alunos e orientar as ações decentes para que sejam comprometidas com o desenvolvimento social.
O professor deve sentir-se amparado e preparado para enfrentar as dificuldades cotidianas, pois é por meio de sua dedicação e coragem que se constrói um futuro promissor. Assim, suas mãos tornam-se instrumentos essenciais na transformação da realidade educacional, projetando novas possibilidades para as próximas gerações.

Mãos dadas
Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história, não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela, não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida, não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente.
Carlos Drummond de Andrade

O poema revela como a realidade frequentemente cerca o professor, impondo-lhe desafios que podem afastá-lo dos ideais cultivados ao longo do tempo. É fundamental acolher esse profissional, oferecendo apoio e confiança para que não perca a esperança diante de um presente muitas vezes árido. O professor deve sentir-se amparado e preparado para enfrentar as dificuldades cotidianas, pois é por meio de sua dedicação e coragem que se constrói um futuro promissor. Assim, suas mãos tornam-se instrumentos essenciais na transformação da realidade educacional, projetando novas possibilidades para as próximas gerações.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SABER FAZER NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

O exercício da docência na atualidade está permeado por desafios complexos que exigem do professor não apenas competência técnica, mas também habilidades críticas, éticas e políticas. O saber fazer na atuação docente, enquanto construção dinâmica e multifacetada, demanda uma constante atualização frente às transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam o ambiente escolar e a vida dos estudantes. É necessário reconhecer que a escola, tradicionalmente compreendida como espaço de reprodução social, pode e deve se transformar em um locus de resistência e emancipação, onde o conhecimento se alia à reflexão crítica e ao compromisso social.
Nesse sentido, o professor enfrenta, cotidianamente, dilemas éticos e morais que envolvem tanto a gestão das relações interpessoais quanto a articulação entre teoria e prática pedagógica. A preparação para essa complexidade passa por uma formação inicial e continuada que valorize a integração entre o saber técnico e o saber ético-político, possibilitando ao educador atuar com autonomia crítica e responsabilidade social.
Além disso, a valorização do professor enquanto agente transformador implica em políticas educacionais que ofereçam condições adequadas de trabalho, formação permanente e reconhecimento profissional. O fortalecimento da competência docente passa pela criação de espaços de diálogo e reflexão, onde experiências e saberes possam ser compartilhados e problematizados, contribuindo para o aprimoramento da prática pedagógica.
Por fim, a perspectiva de uma educação inclusiva e emancipatória depende diretamen-

te da capacidade do professor em articular o saber fazer com o compromisso político e ético, entendendo que a formação do aluno para o exercício pleno da cidadania exige mais do que o domínio do conteúdo: requer uma prática educativa que incentiva a autonomia, o pensamento crítico e a solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise acerca do saber fazer na atuação docente e da competência profissional do educador revela a complexidade e a profundidade que envolvem o exercício da docência na contemporaneidade. Não se trata apenas do domínio técnico dos conteúdos ou da aplicação de métodos pedagógicos, mas de uma prática que exige comprometimento ético, político e social, alinhada a uma visão crítica e transformadora da educação. O professor, como agente social, é chamado a participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual o saber seja um instrumento de emancipação e solidariedade, não de dominação.

Observa-se que a escola, conforme as reflexões de Bourdieu e Passeron, funciona muitas vezes como um espaço de reprodução das desigualdades sociais, onde o trabalho pedagógico pode se reduzir à mera inculcação e repetição de valores hegemônicos. Entretanto, essa realidade não é imutável. O saber fazer do professor, quando compreendido em sua dimensão ética e política, pode romper com essa lógica e instaurar práticas educativas que valorizem o diálogo, a reflexão crítica e o reconhecimento das singularidades dos alunos.

A competência docente, portanto, ultrapassa a afetividade e o simples relacionamento interpessoal, embora estes sejam importantes. Ela engloba a capacidade de articular conhecimentos técnicos com uma postura ética que reconheça o papel do educador como transformador social. A compreensão da docência como uma prática política reforça a necessidade de que o professor se veja como um sujeito ativo na luta contra as desigualdades, com consciência da função histórica da educação.

Além disso, a competência do professor deve envolver a sensibilidade para identificar as condições reais de vida dos alunos e a habilidade para estabelecer estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral do estudante. Saber fazer, nesse sentido, implica ir além do conteúdo, incluindo a promoção de uma leitura crítica do mundo e a capacidade de inspirar nos alunos a construção de sua autonomia e cidadania.

O compromisso do educador com seus alunos e com a sociedade exige uma preparação contínua, que articule teoria e prática, técnica e ética, conhecimento e sensibilidade. Tal preparo possibilita ao professor enfrentar os dilemas cotidianos e os desafios impostos pela realidade escolar, mantendo a esperança e a perseverança na missão educativa.

Por fim, é imprescindível reconhecer que o saber fazer docente é um processo dinâmico e multifacetado, que requer constante reflexão, atualização e envolvimento com as transformações sociais e culturais. Ao fortalecer suas competências técnicas, éticas e políticas, o professor não só aprimora sua prática pedagógica, mas também contribui decisivamente para a construção de uma educação que promova a inclusão, a justiça social e o pleno desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ABDELNUR, M. Formação de professores: o poder, a matemática e interdisciplinaridade. Dissertação de Mestrado. apresentada junto ao curso de pós graduação em educação Matemática, Rio Claro: 1994.

DRUMOND, Carlos. Mãos dadas. Disponível:https://wp.ufpel.edu.br/aulus-mm/2016/08/21/maos-dadas-carlos-drummond-de-a ndrade/. Acesso em: 5 jun. 2025.

DECLARAÇÃO, da IE sobre ética profissional. Disponível em: http://www.sdpa.pt/declaracao. Acesso em: 01 de junho de 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

HARPER, B. Cuidado escola! desigualdades,

domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1984

GROSSI, E. A coragem de mudar em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MARIN, A. J. (Org.) Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

RIOS, T. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TELMA DE FÁTIMA IGLESIAS DOS SANTOS

RESUMO
A plena formação do indivíduo ocorre por meio da promoção da arte na educação, proporcionando liberdade e atenção à reação da criança durante as atividades. O projeto destaca a contribuição da arte no desenvolvimento infantil, explorando a interação entre o cognitivo e o afetivo. A pesquisa qualitativa revela que as professoras percebem a arte como linguagem expressiva, fundamental para liberar inibições, estimular criatividade e imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento do aprendizado das crianças. A inclusão da arte no planejamento das aulas é enfatizada como crucial para favorecer aprendizagens expressivas.
Além disso, a arte permite que a criança desenvolva sua autonomia e senso crítico desde os primeiros anos escolares. Por meio da experimentação e do fazer artístico, os alunos vivenciam diferentes formas de pensar e sentir o mundo. Isso amplia suas possibilidades de comunicação e fortalece vínculos afetivos dentro do ambiente escolar. Assim, a arte se consolida como uma ferramenta essencial para a formação integral e humanizada.

Palavras-chave: Educação Infantil; Arte; Desenvolvimento; Pedagogia; Pós-Graduanda em Pedagogia da Arte

ABSTRACT
The full development of the individual occurs through the promotion of art in education, providing freedom and attention to the child's reactions during activities. The project highlights the contribution of art to child development, exploring the interaction between cognitive and affective aspects. Qualitative research reveals that teachers perceive art as an expressive language, essential for overcoming inhibitions, stimulating creativity and imagination, contributing to the development and improvement of children's learning. The inclusion of art in lesson planning is emphasized as crucial to favor expressive learning.
Keywords: Early Childhood Education; Art; Development; Pedagogy Graduate; Postgraduate in Art Pedagogy.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o momento em que uma criança nasce, ela é imersa em um vasto repertório de símbolos e significados que foram construídos ao longo das gerações que a precederam. Ao integrar-se nas práticas culturais de seu grupo, a criança não apenas absorve esses símbolos, mas também se engaja ativamente na reconstrução dos significados relacionados ao mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que a cerca.
Desde o momento em que uma criança nasce, ela é imersa em um vasto repertório de símbolos e significados que foram construídos ao longo das gerações que a precederam. Este processo de imersão é fundamental, pois a criança não apenas absorve esses símbolos de forma passiva; ela se integra ativamente nas práticas culturais de seu grupo, engajando-se na reconstrução dos significados que permeiam o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural ao seu redor. Essa interação contínua com o ambiente cultural é essencial para o desenvolvimento da criança, pois é através dela que se forma a base de sua identidade e visão de mundo.
A compreensão e ressignificação do mundo simbólico não ocorrem de maneira isolada. Elas se desenrolam em um contexto dinâmico, onde o convívio diário e o acesso a diferentes modos de pensar e fazer presentes na comunidade desempenham papéis cruciais. A criança, ao assimilar os códigos culturais, participa ativamente na formação de sua própria visão de mundo, moldando suas percepções e entendimentos sobre a realidade. Essa construção é um processo colaborativo, onde a interação com os adultos, colegas e o ambiente ao redor contribui para a formação de significados que são constantemente reinterpretados.
Nesse contexto, a interação com os elementos culturais, incluindo os códigos da Arte,

se destaca como um aspecto vital do desenvolvimento infantil. A Arte, em suas diversas formas, oferece à criança oportunidades únicas para explorar novas dimensões sensoriais, emocionais e cognitivas. Ao se envolver com expressões artísticas, a criança não apenas expande suas percepções, mas também desenvolve habilidades criativas e interpretativas que enriquecem ainda mais seu repertório simbólico. Através da pintura, da música, da dança e do teatro, por exemplo, ela é incentivada a experimentar, a criar e a comunicar suas ideias de maneiras que muitas vezes vão além das palavras.

A participação nas práticas culturais e o acesso aos códigos artísticos tornam-se, assim, vias fundamentais para a exploração e compreensão do mundo complexo em que a criança está inserida. A Arte não serve apenas como um meio de expressão, mas também como um espaço de reflexão e diálogo. Ao interagir com diferentes formas de arte, a criança é desafiada a questionar, a observar e a interpretar, desenvolvendo um pensamento crítico que será valioso ao longo de sua vida. Essa capacidade de análise e interpretação é um componente essencial do aprendizado, pois permite que a criança se torne um agente ativo em sua educação e em sua vida social.

Além disso, a experiência artística contribui para o desenvolvimento emocional da criança. Ao expressar seus sentimentos e emoções por meio da Arte, ela aprende a reconhecer e a lidar com suas próprias experiências internas. Essa exploração emocional é fundamental para a construção de uma identidade saudável e para o fortalecimento da autoestima. A Arte oferece um espaço seguro onde a criança pode experimentar e até mesmo falhar, sem medo de julgamento, promovendo a resiliência e a autoconfiança.

Portanto, a jornada da criança na construção de significados é um processo rico e multifacetado que vai muito além da simples assimilação de informações. Através da interação com os elementos culturais e artísticos, a criança se torna uma participante ativa na construção de sua realidade, desenvolvendo uma compreensão profunda e pessoal do mundo ao seu redor. Essa participação ativa não só enriquece sua experiência educativa, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes, preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

Em suma, a valorização da Arte e das práticas culturais na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao proporcionar experiências significativas e envolventes, os educadores têm a oportunidade de fomentar um ambiente onde a criatividade e a expressão individual possam florescer. Assim, ao integrar a Arte no cotidiano escolar, estamos não apenas promovendo o aprendizado, mas também contribuindo para a formação de uma sociedade mais rica em diversidade, empatia e compreensão mútua. A jornada da criança na construção de significados é, portanto, um convite à exploração, à descoberta e à celebração da singularidade de cada indivíduo.

O processo de compreensão e ressignificação do mundo simbólico não é um ato isolado, mas sim um fenômeno que se desenrola através do convívio diário e do acesso aos diversos modos de pensar e fazer existentes em sua comunidade. A criança, ao assimilar os códigos culturais, participa ativamente na formação da sua própria visão de mundo.

Nesse contexto, a interação com os elementos culturais, incluindo os códigos da Arte, desempenha um papel crucial. O contato com expressões artísticas permite à criança explorar novas dimensões sensoriais, emocionais e cognitivas. Através da Arte, ela não apenas expande suas percepções, mas também desenvolve habilidades criativas e interpretativas, enriquecendo ainda mais o seu repertório simbólico.

Assim, a jornada da criança na construção de significados transcende a mera assimilação passiva, transformando-se em um processo ativo de recriação e reinterpretação do vasto universo simbólico que a rodeia. A participação nas práticas culturais e o acesso aos códigos, especialmente aqueles vinculados à Arte, tornam-se vias fundamentais para a exploração e compreensão do mundo complexo em que ela está inserida é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura,

entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência.

A construção de significados para o universo simbólico disponível às crianças representa um ato criativo, simultaneamente individual e coletivo. Ao reconfigurar os significados das experiências para si mesmas, as crianças conectam as experiências externas às suas capacidades de percepção e interpretação do mundo. Nesse contexto, não se limitam a reproduzir o que percebem, mas elaboram novos sentidos, utilizando a imaginação para preencher lacunas em sua compreensão do mundo, atribuindo significados pessoais ao que observam e percebem. Ao interagir com expressões artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente, as crianças entram em contato com o contexto social e cultural que influencia a formação do senso estético.

O universo simbólico desempenha um papel crucial na construção da nossa identidade individual e coletiva. Os símbolos nos ajudam a dar sentido e significado às nossas experiências e nos permitem compartilhar essas experiências com os outros. Eles também nos ajudam a estabelecer conexões e relações com o mundo e com os outros, facilitando a comunicação e a compreensão mútua.

Além disso, o universo simbólico influencia nossas percepções, atitudes e comportamentos. Os símbolos têm o poder de evocar emoções, d espertar memórias e moldar nossas crenças e valores. Eles também desempenham um papel importante na construção de narrativas e na transmissão de conhecimento e tradições de geração em geração.

O universo simbólico é composto por uma variedade de elementos, incluindo símbolos, signos, mitos, rituais, arquétipos e linguagem. Cada um desses elementos desempenha um papel específico na construção e transmissão de significados e na formação do nosso universo simbólico. Os símbolos são representações visuais, auditivas ou táteis que representam algo além de si mesmos. Eles podem ser objetos físicos, como uma cruz ou uma bandeira, ou conceitos abstratos, como o amor ou a justiça.

Os símbolos são carregados de significado cultural e podem ter diferentes interpretações em contextos diferentes. Os signos, por outro lado, são sinais que representam algo específico. Eles são mais diretos e têm um significado mais objetivo. Por exemplo, um sinal de trânsito que indica “pare” é um signo que representa a ação de parar. Os mitos são narrativas simbólicas que explicam a origem do mundo, a natureza humana e os valores e crenças de uma determinada cultura. Eles são histórias que contêm elementos simbólicos e são transmitidos oralmente ou por escrito ao longo do tempo.

Os rituais são práticas simbólicas que envolvem ações formais e repetitivas. Eles são realizados para marcar eventos importantes, como nascimentos, casamentos e mortes, e têm um significado simbólico para a comunidade que os realiza. Os arquétipos são padrões universais de pensamento, comportamento e emoção que são encontrados em diferentes culturas e sociedades. Eles são imagens ou ideias que são compartilhadas coletivamente e têm um significado simbólico profundo. A linguagem é um dos elementos mais importantes do universo simbólico. Ela nos permite comunicar e transmitir significados de forma complexa e abstrata. Através da linguagem, podemos expressar nossos pensamentos, emoções e experiências e compartilhá-los com os outros

Independentemente de nossa vontade, é evidente que as crianças já se envolvem com a Arte produzida pelos adultos em seu cotidiano, sendo influenciadas esteticamente por ela. A interação das crianças com esse mundo sensível envolve afeto, cognição e motricidade, resultando na construção de um repertório perceptivo que abrange formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, conferindo sentidos e organizações singulares a esse mundo. O professor deve levar em consideração esses significados já estabelecidos e enfrentar o desafio de promover a construção de outros. A expressividade infantil implica o desenvolvimento de formas de linguagem e comunicação durante o processo de socialização, sendo através dela que a criança aprende e experimenta maneiras de existir no mundo humano.

O desenvolvimento da expressão infantil ocorre em paralelo ao desenvolvimento afe-

tivo, perceptivo e intelectual, resultando do exercício de conhecimento do mundo. Esse exercício envolve a construção de noções a partir das experiências sensoriais e/ou corporais. A vivência do mundo simbólico e a expansão das experiências perceptivas, que contribuem para a representação infantil, acontecem no contato com os outros. O professor, ao aprimorar as potencialidades perceptivas das crianças, pode enriquecer suas experiências artísticas e estéticas, orientando-as a observar, ver, tocar e, em suma, perceber as coisas, a natureza e os objetos ao seu redor.

Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação.

Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada. O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, "somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura" (PIRES, 2009, p. 47). O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela traz para o desenvolvimento da criança. Conforme diz Almeida, a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder "Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?". (1992, p. 48).

O professor de educação infantil busca proporcionar atividades artísticas criando símbolos que expressem sentimentos e pensamentos, portanto, para que isso aconteça é necessário planejar, orientando e avaliando as atividades, ou seja, o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu aluno. Lavelberg (2003), afirma que é necessário que o professor seja um "estudante" fascinado por arte, pois só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes.

O contato com as diferentes formas de artes oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivência, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade. Compreender as artes como um espaço de experimentação, de jogo, onde a criança possa construir uma análise pessoal das suas construções. Através da realização de atividades artísticas a criança desenvolve sentimentos, autoestima, capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades específicas da área das artes.

Na fase inicial da educação infantil, a criança mergulha profundamente na exploração dos sentidos, uma vez que está imersa na etapa concreta de seu desenvolvimento. Esse período se destaca pela riqueza de experiências vividas, onde as habilidades são estimuladas de maneira intensa, facilitando o processo de ensino-aprendizagem ao fomentar a percepção e imaginação. Essa abordagem contribui para uma compreensão mais abrangente das diferentes áreas do conhecimento, moldando as bases para o crescimento cognitivo e emocional.

A arte, desempenhando um papel fundamental na formação das crianças, atua como uma expressão singular de suas experiências individuais. Para que a arte se torne uma ferramenta eficaz no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, é crucial que o professor possua sensibilida-

de e compreenda plenamente a importância da arte no cotidiano escolar, reconhecendo seu papel vital na formação e na relação com o desenvolvimento integral do estudante.

No âmbito do uso e do ensino das artes na educação infantil, a abordagem está intrinsicamente vinculada aos interesses dos aprendizes, que se tornam os próprios autores de suas narrativas. A arte é integrada em suas vidas de maneira significativa, conferindo sentido a aspectos inicialmente percebidos como incompreensíveis. Essa prática torna-se um instrumento pedagógico essencial na construção do sujeito, incentivando a expressão criativa e a construção de significados pessoais.

Recentemente, a educação infantil conquistou seu espaço no ciclo básico de ensino, graças à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que reconheceu a importância dessa etapa pedagógica na formação das crianças. Da mesma forma, a arte encontrou seu lugar nesse cenário pioneiro, desempenhando um papel crucial na educação infantil ao abranger os aspectos do conhecimento, sensibilidade e cultura.

Seguindo as diretrizes do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, aliada à promoção de interação e comunicação social, confere um caráter profundamente significativo às artes visuais. Tanto a música quanto as artes visuais são consideradas linguagens, representando formas essenciais de expressão e comunicação humanas. Essa justificativa respalda plenamente a presença das artes no contexto educacional em geral e, mais especificamente, na educação infantil. Essa abordagem enriquecedora não apenas contribui para o desenvolvimento holístico das crianças, mas também fomenta a apreciação e o entendimento das diversas formas de expressão artística desde os primeiros anos de formação educacional.

A criança tem a mente equivalente à do artista, pois ambos penetram com facilidade no universo da imaginação, do faz de conta, possuem o dom de fantasiar a tudo. Assim, um simples traço pode se transformar em um lindo castelo.

Tanto as crianças quanto os artistas percebem as coisas a sua volta de uma forma diferente e especial, pois sua percepção sensível lhes permite resignificar o mundo por meio de configurações únicas.

Assim, a educação deve privilegiar a liberdade de manifestação das crianças. Deve ser trabalhada em um universo lúdico e mágico nessa faixa etária, sendo capaz de produzir processos de aprendizagem significativos e não meramente para reproduzir algo já pronto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), esclarecem que essa proposta curricular deve garantir experiências que explorem o conhecimento de si próprio e do mundo, ao qual estão inseridos, por meio de experiências corporais, sensoriais e expressivas, respeitando o ritmo de cada criança, permitindo brincadeiras que oportunizem o aprofundamento nas diferentes linguagens, sendo elas, verbal, artística, musical e dramática.

Dessa maneira, cabe às instituições de Educação Infantil elaborar propostas que integrem essas vivências. Mediante esses conceitos, cabe ao professor se apropriar desse conhecimento de mundo que a arte transmite, permitindo explorar os sons, as cores, os gestos, as texturas, as sensações e as diferentes percepções para que assim possa transmitir um conhecimento de mundo significativo.

Sobre isso, Arendt (1979), ressalta que a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo.

Em meio as várias metodologias optativas, foi escolhida a pesquisa qualitativa por ser considerada a mais adequada para responder a problemática em questão.

Foi feito um questionário com professores de educação infantil do município “x” com o intuito de perceber qual o conceito de arte desses professores e de que maneira elas acreditam que a arte contribui para o desenvolvimento das crianças. As professoras foram nomeadas, de maneira fictícia,

utilizando-se números (1, 2, 3, 4) garantindo assim o anonimato das entrevistadas. O procedimento incluiu as entrevistas como ferramenta metodológica, realizadas com quatro professoras, relacionando as informações obtidas com teorias e questionamentos em relação à temática proposta.

Com o objetivo de analisar as narrativas de professoras que atuam na Educação Infantil em relação à concepção da Arte e qual a sua contribuição no desenvolvimento das crianças, foi perguntado inicialmente o que entendem por Arte na escola. Todas responderam que entendem Arte como ferramenta de auxilio para expressão, desenvolvimento e manifestação, sejam elas em relação às habilidades, sentimentos, emoções ou da própria imaginação.

A professora 1 destaca ainda que a arte na escola auxilia e aprimora o ensino de determiados conteúdos pré determinados, com o auxilio da arte o trabalho se torna prazeroso, harmonioso e de fácil entendimento ás crianças.

Dessa forma constatou-se que as professoras consideram a Arte como forma essencial de expressão, sendo muito importante nessa faixa etária que contempla a Educação Infantil. No que diz respeito a influência da arte no desenvolvimento da criança na Educação Infantil, cada uma das professoras pode relatar sua opinião sobre o tema.

A professora 2 acredita que é atrás da Arte a criança consegue liberar suas inibições, criatividade e imaginação, fazendo com que sua autoconfiança entre outras áreas se desenvolva com clareza, exemplifica citando o teatro como principal forma de expor sua imaginação e visão de mundo, pois ali ela não necessita se expor, utiliza um personagem e ali coloca sua bagagem e visão, não necessitando se expor de maneira evidente.

Nesse mesmo sentido a professora 3 salienta que dança também é um ótimo meio de se expressar, falando através do corpo e não com palavras suas emoções, o que também é muito comum na idade das crianças da educação infantil, que muitas vezes pela imaturidade não conseguem expressar-se com palavras claras aquilo que gostariam de transmitir.

Assim, podemos também destacar no relato da professora 4: “o quão é importante permitir o brincar como forma de manifestação de expressão de sentimentos e de aprendizado, é através do lúdico que as crianças compreendem e concretizam duas ideias”. Desse modo, os professores precisam estar em permanente busca pelo reconhecimento da importância do ensino da Arte, pesquisando e estando atentos aos diversos recursos que se pode utilizar na escola, para que não fique reduzida semente em atividades de pintura, brincadeiras livres e de coordenação ou mero passatempo.

As DCN (2010) para a Educação Infantil definem, em seu art. 9º, que devem ser garantidas nas instituições experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, bem como promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Com relação a questão de relação entre o aprendizado e a Arte e como ele se da em seus planejamentos, as professoras entrevistadas foram instigadas a refletir sobre o trabalho que vem realizando diariamente com as crianças.

A professora 3 afirma que através da música, dança, e pintura a criança consegue internalizar aquilo que aprendeu com alegria e descontração, permitindo assim um aprendizado que faça significativo a ela. As Professoras 1 e 2 destacam que através da arte as crianças aprendem brincando, explorando a criatividade de forma prazerosa, colocando sentido aquilo que lhe foi apresentado. Essa opinião fica evidente também nas narrativas da professora 4.

Com base nas narrativas das professoras 1, 2 e 4, Mödinger (2013) destaca a criatividade e artes são processos inteligentes: tanto o produzir quanto o apreciar são comportamentos que requerem operações complexas de análise, comparações e reconhecimentos de cores, texturas, sons, movimentos, tonalidades de vozes e percepções muito sutis e variadas, que exigem noções de espacialidade, sonoridade e domínio corporal, entre

outras. As artes não são pautadas apenas no sensível e no intuitivo.
Finalmente, as docentes foram indagadas sobre a presença da expressão artística em seus planos de ensino. Nas respostas, tornou-se evidente que todas as professoras têm o claro propósito de incorporar atividades que explorem a Arte e suas diversas manifestações em suas aulas. Elas enfatizam a utilização de diferentes texturas, integram a música em suas rotinas para consolidar e complementar os temas abordados em sala de aula, especialmente no desenvolvimento de atividades que envolvem a dramatização, incluindo o uso de fantasias

durante as brincadeiras. Nesse mesmo contexto, a professora 2 reafirma o seguinte em relação ao seu planejamento: "Sempre recorro à música e à dramatização como ferramentas de aprendizado. A caixa de fantasia está sempre disponível para eles, proporcionando um meio de comunicação entre seu mundo imaginário e aquilo que estão sentindo e desejam expressar."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão destaca e solidifica-se por meio das envolventes narrativas das professoras, colocando ênfase na Arte como uma forma intrínseca de expressão e manifestação de sentimentos, emoções e conhecimentos, os quais estão profundamente entrelaçados à percepção de mundo e à imaginação individual de cada criança. Na fase crucial da educação infantil, a criança se entrega à exploração sensorial em todas as suas atividades, e é nas atividades artísticas que ela cultiva sentimentos, fortalece a autoestima e aprimora a habilidade de representar o simbólico. É vital compreender a Arte não apenas como uma prática, mas como um processo imerso em emoções e sentimentos, transcendo, assim, seu mero aspecto técnico.
Nesse contexto, as conclusões da pesquisa e a análise cuidadosa das narrativas ressaltam que a Arte se configura como um tema gerador de suma importância, exigindo sua incorporação diária nas Escolas de Educação Infantil. Cabe ao professor a responsabilidade de planejar e integrar esse conceito de maneira sensível, respeitando a diversidade presente na sala de aula, reconhecendo a individualidade de cada criança, e considerando o tempo e a forma peculiar com que cada uma delas se relaciona com a arte no processo contínuo de construção do conhecimento. Essa abordagem não apenas enriquece o currículo escolar, mas também contribui para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, promovendo um ambiente educacional mais estimulante e inclusivo.
A pesquisa em questão destaca e solidifica-se por meio das envolventes narrativas das professoras, colocando ênfase na Arte como uma forma intrínseca de expressão e manifestação de sentimentos, emoções e conhecimentos. Esses elementos estão profundamente entrelaçados à percepção de mundo e à imaginação individual de cada criança. A Arte, nesse contexto, não é apenas um meio de criação, mas uma janela para o universo interior da criança, onde suas vivências, anseios e descobertas se entrelaçam em um rico mosaico de experiências.
Na fase crucial da educação infantil, a criança se entrega à exploração sensorial em todas as suas atividades. É nesse momento de descoberta que a Arte se torna um veículo poderoso para o desenvolvimento emocional e cognitivo. As atividades artísticas, como pintura, música, dança e teatro, oferecem oportunidades únicas para que as crianças cultivem sentimentos, fortaleçam a autoestima e aprimorem a habilidade de representar o simbólico. Por meio dessas práticas, elas não apenas se expressam, mas também aprendem a comunicar suas ideias e emoções de formas que muitas vezes as palavras não conseguem alcançar.
A exploração sensorial é fundamental para a formação da identidade da criança. Ao interagir com diferentes materiais e técnicas artísticas, elas desenvolvem um senso de pertencimento e autoconhecimento. A Arte, portanto, se revela como uma linguagem universal, permitindo que as crianças se conectem com seus pares e com o mundo ao seu redor, promovendo a empatia e a compreensão mútua. Esse processo de descoberta e expressão é vital para a construção de uma base sólida para o aprendizado fu-

turo.

É vital compreender a Arte não apenas como uma prática, mas como um processo imerso em emoções e sentimentos. Esse entendimento transcende o mero aspecto técnico e nos leva a considerar a importância do contexto emocional em que a Arte é vivenciada. As narrativas das professoras evidenciam que, ao proporcionar experiências artísticas significativas, os educadores têm o poder de promover um ambiente onde as crianças se sintam seguras para explorar suas emoções e expressar sua criatividade.

Por fim, é importante destacar que a valorização da Arte na educação infantil tem impactos duradouros no desenvolvimento das crianças. Estudos mostram que a exposição à Arte desde cedo está associada a melhores resultados acadêmicos e a um maior engajamento em atividades escolares ao longo da vida. As habilidades adquiridas por meio da prática artística, como a capacidade de resolver problemas, pensar criticamente e trabalhar em equipe, são transferíveis para diversas áreas do conhecimento e da vida pessoal. Portanto, a inclusão da Arte no currículo escolar não deve ser vista apenas como um complemento, mas como uma necessidade fundamental para a formação integral das crianças, preparando-as para se tornarem cidadãos ativos, criativos e conscientes em um mundo em constante mudança.

Assim, a pesquisa enfatiza a urgência de uma reavaliação das práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil, promovendo a Arte como um componente central na formação dos pequenos. Através dessa valorização, estamos não apenas enriquecendo a experiência educacional, mas também contribuindo para um futuro mais criativo e inclusivo, onde cada criança pode brilhar em sua singularidade e potencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA,S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASlL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – As artes do universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MÖDINGER, Carlos Roberto (et al.). Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes. Erechim: Edelbra, 2012.

PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS

THAISA AZEVEDO RODRIGUES

RESUMO
A Educação Infantil representa a primeira etapa da educação básica e é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo os aspectos cognitivo, emocional, social, físico e cultural. Por meio de práticas lúdicas e pedagógicas, e com ênfase nas interações e na brincadeira, a criança é estimulada a explorar o mundo ao seu redor, respeitando sempre suas individualidades, ritmos e interesses. Nos Centros de Educação Infantil (CEI), os pequenos constroem importantes habilidades como autonomia, linguagem oral e escrita, socialização, resolução de conflitos e formação de bons hábitos relacionados à higiene, alimentação e convivência. A participação ativa das famílias é indispensável nesse processo, pois o vínculo entre a instituição de ensino e o lar fortalece o desenvolvimento e garante uma educação mais significativa. Além disso, esse ambiente deve ser inclusivo, democrático e acolhedor, valorizando a diversidade étnica, cultural e social, além de fomentar atitudes de respeito, empatia e sustentabilidade desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e solidários.
PALAVRAS – CHAVE: criança; educação infantil; aprendizagens; desenvolvimento.

ABSTRACT
Early Childhood Education represents the first stage of basic education and is essential for the integral development of children, encompassing cognitive, emotional, social, physical, and cultural aspects. Through playful and pedagogical practices, with an emphasis on interactions and play, children are encouraged to explore the world around them, always respecting their individualities, rhythms, and interests. In Early Childhood Education Centers (CEI), young children develop important skills such as autonomy, oral and written language, socialization, conflict resolution, and the formation of healthy habits related to hygiene, nutrition, and social interaction. Active family involvement is essential in this process, as the connection between the school and the home strengthens development and ensures a more meaningful education. Furthermore, this environment must be inclusive, democratic, and welcoming, valuing ethnic, cultural, and social diversity, while promoting respect, empathy, and sustainability from the earliest years of life. In this way, it contributes to the formation of more conscious, critical, and compassionate citizens.
KEY – WORDS: child; early childhood education; learning; development.

INTRODUÇÃO

É nítido a relevância que o Centro de Educação Infantil tem na vida dos pequenos e de suas famílias. O CEI desempenha um papel crucial no desenvolvimento global das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Este espaço educativo valoriza a identidade de cada indivíduo, respeitando suas especificidades e promovendo a descoberta e a ampliação do conhecimento de mundo por meio de vivências, brincadeiras e interações. Todos os dias, acompanho relatos emocionantes dos responsáveis que acompanham de perto a evolução das crianças. Observam avanços significativos na autonomia, na fala, no processo de desfralde, na capacidade de solucionar pequenos conflitos do dia a dia e na construção de hábitos saudáveis. Esses progressos são ainda mais evidentes quando há uma parceria sólida com as famílias, que se tornam peças fundamentais nesse processo educativo.

Percebemos, assim, que temos um papel fundamental para a sociedade, orientando os responsáveis para juntos, cuidarmos e educarmos as crianças. No CEI, estimulamos as múltiplas linguagens e capacidades dos pequenos, ajudando-os a expandir suas habilidades de forma integral.

A escola é um espaço democrático e inclusivo, fundamentado no diálogo e na educação que respeita as diferenças. Nessa abordagem visa orientar as crianças para um melhor aprendizado, levando em conta a sus-

tentabilidade e a criação de bons hábitos alimentares. Além disso, busca se sempre que necessário acionar a rede de proteção.
Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2023, temos 76.124 creches no Brasil, sendo 14.683 unidades em São Paulo.

Referencial Teórico da Educação Infantil
A compreensão do desenvolvimento infantil e da importância da Educação Infantil passa, necessariamente, pelo embasamento teórico que sustenta as práticas pedagógicas. Vários estudiosos contribuíram para a consolidação de um olhar mais atento e sensível às especificidades da infância, reconhecendo-a como uma etapa única e fundamental no processo de formação humana.
Lev Vygotsky e o papel da interação social
Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934) foi um dos principais teóricos que contribuíram para a compreensão do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à importância da interação social no processo de aprendizagem. Sua teoria histórico-cultural defende que o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre a partir das interações com o meio e com os outros, sendo a linguagem e os instrumentos culturais fundamentais nesse processo.
Vygotsky introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real da criança (o que ela já consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente). Esse conceito é essencial para compreender o papel do educador na Educação Infantil, pois aponta para a importância de intervenções pedagógicas que desafiem a criança, mas que estejam dentro de um campo possível de realização com mediação adequada.
"A única boa aprendizagem é aquela que é um passo à frente do desenvolvimento" (VYGOTSKY, 1991, p. 101).
Na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem não é um processo isolado que ocorre apenas internamente, mas um fenômeno social que depende das trocas, do convívio e da mediação cultural. As crianças constroem significados e internalizam conhecimentos ao interagirem com adultos, colegas, objetos e símbolos do seu contexto sociocultural. Por isso, a Educação Infantil deve priorizar ambientes ricos em estímulos sociais, nos quais o brincar, o diálogo, a escuta ativa e a cooperação sejam promovidas diariamente.
Além disso, para Vygotsky, a linguagem exerce um papel central no desenvolvimento infantil. A linguagem é não apenas um instrumento de comunicação, mas também uma ferramenta de pensamento, que permite à criança organizar suas ideias, planejar ações e refletir sobre suas experiências. Nesse sentido, o educador atua como mediador da aprendizagem, utilizando a linguagem para orientar, apoiar e expandir as capacidades cognitivas dos pequenos.
A teoria vygotskyana fundamenta muitas das práticas contemporâneas na Educação Infantil, especialmente aquelas que valorizam o brincar como forma de desenvolvimento, o papel ativo da criança na construção do conhecimento e a importância das interações sociais como contexto essencial para a aprendizagem.
Assim, reconhecer a relevância de Vygotsky na Educação Infantil é compreender que ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos: é promover interações significativas, afetivas e intencionais, que respeitem os tempos e os processos individuais de cada criança, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.
Jean Piaget e o desenvolvimento cognitivo
Jean Piaget (1896–1980) foi um dos maiores expoentes da psicologia do desenvolvimento e da epistemologia genética. Seus estudos revolucionaram a compreensão de como as crianças constroem conhecimento, trazendo à tona a importância dos estágios do desenvolvimento cognitivo e a noção de que o aprendizado é um processo ativo de construção interna.
Segundo Piaget, a inteligência infantil desenvolve-se por meio de sucessivas estruturas cognitivas que evoluem em estágios, sendo cada etapa caracterizada por formas específicas de pensar e compreender o mundo. Na Educação Infantil, destaca-se o estágio sensório-motor (0 a 2 anos) e o estágio pré-operatório (2 a 7 anos), fases nas quais a criança

aprende a partir de suas experiências concretas com o ambiente e pela interação com objetos e pessoas.

Durante o estágio sensório-motor, a criança explora o mundo por meio dos sentidos e das ações motoras, desenvolvendo noções fundamentais como permanência do objeto, causalidade e espaço. Já no estágio pré-operatório, ela passa a usar a linguagem como meio de expressão e representação simbólica, embora ainda apresente um pensamento egocêntrico e dificuldade de compreender pontos de vista diferentes dos seus.

Para Piaget, o conhecimento não é transmitido pronto de um adulto para a criança. Ao contrário, a aprendizagem ocorre a partir de processos de assimilação e acomodação, que são formas de adaptação ao meio. A assimilação ocorre quando a criança incorpora novos conhecimentos em estruturas mentais já existentes, enquanto a acomodação acontece quando ela modifica essas estruturas para compreender novas informações. A interação entre esses dois processos gera a equilibração, que é o mecanismo pelo qual a criança avança em seu desenvolvimento cognitivo.

A contribuição de Piaget para a Educação Infantil é imensa, pois enfatiza que o professor deve atuar como um facilitador do desenvolvimento, proporcionando situações de aprendizagem significativas, exploratórias e investigativas, que respeitem o estágio de desenvolvimento da criança. O ambiente escolar deve ser rico em estímulos, favorecendo a curiosidade, a experimentação, a resolução de problemas e a descoberta, elementos centrais para que o aprendizado ocorra de forma efetiva.

Além disso, a teoria piagetiana destaca que o erro faz parte do processo de aprendizagem e deve ser visto como uma oportunidade de reflexão e construção de novas hipóteses pelas crianças. Isso reforça a importância de um ambiente educativo que valorize a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a liberdade para aprender por meio da ação.

Assim, ao compreender o desenvolvimento cognitivo infantil sob a ótica de Piaget, a Educação Infantil passa a ser vista como um campo essencial para que as crianças construam seus conhecimentos de forma ativa, significativa e progressiva, preparando-as para etapas posteriores da escolarização e para os desafios da vida em sociedade.

Henri Wallon e a afetividade

Henri Wallon (1879–1962), psicólogo, médico e filósofo francês, é reconhecido por sua importante contribuição à compreensão do desenvolvimento infantil, especialmente ao considerar a afetividade como um elemento central no processo de aprendizagem. Sua teoria do desenvolvimento humano é marcada por uma visão integradora, na qual os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais se entrelaçam de maneira indissociável. Diferente de outras abordagens que separavam razão e emoção, Wallon destacou que o afeto não é apenas complementar à cognição, mas um fator determinante nas relações da criança com o meio, na construção de sua identidade e no processo de aprendizagem. Para ele, desde os primeiros momentos de vida, a criança interage com o mundo a partir de expressões afetivas, como o choro, o sorriso e os gestos corporais, que servem como formas iniciais de comunicação e de socialização.

A teoria walloniana propõe estágios do desenvolvimento infantil, que se alternam entre predominância da afetividade e da motricidade. Nos primeiros anos de vida – fase essencial na Educação Infantil – a afetividade é predominante e influencia diretamente a maneira como a criança percebe e reage ao mundo. O afeto age como elo entre o eu e o outro, estabelecendo vínculos com os adultos e com os pares, que são fundamentais para a segurança emocional e o desenvolvimento do sujeito.

Para Wallon, a escola, e especialmente os profissionais da Educação Infantil, devem compreender que o aprendizado só se efetiva plenamente quando há vínculo afetivo. A criança aprende mais e melhor quando se sente acolhida, valorizada e segura. Assim, o educador não deve apenas transmitir conteúdos, mas criar um ambiente afetivo positivo, onde haja escuta, empatia e respeito às emoções da criança.

Essa abordagem fortalece a ideia de que educar é também cuidar. O cuidar, para Wallon, é parte essencial da prática educativa, especialmente na infância, pois envol-

ve acolher o outro em sua totalidade – suas emoções, seus desejos e suas necessidades. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com crianças pequenas deve estar alicerçado em relações humanas de qualidade, que permitam o desenvolvimento integral da criança em todas as suas dimensões.

A teoria de Wallon também contribui para uma compreensão mais profunda dos comportamentos infantis. Muitas atitudes que, à primeira vista, podem parecer desobediência ou agitação, são, na verdade, expressões afetivas que necessitam ser compreendidas em seu contexto. O educador que compreende a afetividade como parte do processo formativo está mais preparado para intervir de maneira respeitosa, acolhedora e pedagógica.

Assim, a proposta de Henri Wallon reforça que a Educação Infantil deve ser um espaço onde as emoções têm lugar legítimo, sendo consideradas fundamentais para o crescimento e para a aprendizagem. Ao reconhecer o papel da afetividade, a prática pedagógica torna-se mais sensível, respeitosa e eficaz, promovendo um desenvolvimento mais pleno e humano.

Paulo Freire e o respeito ao saber da criança

Paulo Freire (1921–1997), um dos maiores pensadores da educação mundial, deixou um legado profundo sobre a importância de uma pedagogia humanizadora, crítica e dialógica. Embora sua atuação tenha sido mais voltada para a alfabetização de jovens e adultos, suas ideias são plenamente aplicáveis à Educação Infantil, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do saber prévio do educando — neste caso, da criança — e ao respeito à sua capacidade de pensar, sentir e agir no mundo.

Para Freire, a educação deve partir da realidade vivida pelo educando, valorizando suas experiências, suas formas de linguagem, seus conhecimentos e sua cultura. Quando aplicada à infância, essa concepção implica reconhecer que a criança não é um ser vazio, a ser "preenchido" com informações prontas, mas sim um sujeito ativo, dotado de saberes próprios, que interage com o mundo e constrói significados a partir dessas interações.

Em sua obra Pedagogia do Oprimido, Freire critica a educação bancária, modelo tradicional em que o professor deposita conteúdos na mente dos alunos, sem considerar o que eles já sabem ou pensam. Em oposição, propõe uma educação libertadora, que se constrói no diálogo, no afeto e no reconhecimento da individualidade de cada sujeito. Na Educação Infantil, esse princípio ganha relevância ao afirmar que as crianças aprendem através do brincar, da experimentação e da escuta ativa.

Respeitar o saber da criança, à luz de Freire, significa acolher suas falas, escutar com atenção suas perguntas, valorizar suas hipóteses e dar espaço para sua expressão criativa. Isso implica repensar o papel do educador, que deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e se torna um mediador do processo de aprendizagem, alguém que caminha ao lado da criança e aprende com ela.

Além disso, Paulo Freire reforça a importância de uma educação democrática, que valorize a diversidade, o diálogo e a participação. Na prática pedagógica da Educação Infantil, isso se traduz em ambientes inclusivos e colaborativos, onde as crianças se sentem respeitadas, pertencentes e protagonistas de sua própria aprendizagem. É também um chamado à escuta sensível por parte dos educadores e à construção de uma relação de confiança entre escola, criança e família.

Essa abordagem fomenta a autonomia e o pensamento crítico desde os primeiros anos de vida, preparando crianças para uma vida cidadã e consciente. O respeito ao saber da criança, portanto, não é apenas um gesto de valorização individual, mas uma estratégia pedagógica fundamental para uma educação transformadora.

A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento global do indivíduo. Aqui estão algumas razões que destacam a importância dessa fase:

1. Estímulo do desenvolvimento cognitivo

Durante os primeiros anos de vida, o cérebro das crianças está em um processo acelerado de desenvolvimento. A Educação Infantil oferece oportunidades para estimular o de-

senvolvimento cognitivo, como o raciocínio, a linguagem, a memória e as habilidades de resolução de problemas.
Isso é feito de maneira lúdica, com brincadeiras, contação de histórias e jogos pensados para a faixa etária dos pequenos.

2. Desenvolvimento emocional e social

A Educação Infantil proporciona um ambiente estruturado no qual as crianças podem aprender a interagir, compartilhar, colaborar e se relacionar com seus colegas e professores. Ela promove o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais, como empatia, cooperação, autocontrole e resolução de conflitos.

3. Aquisição de habilidades motoras

Essa fase de aprendizado oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, como a coordenação olho-mão, a destreza manual, psicomotricidade e a coordenação motora geral. Essas habilidades são fundamentais para o crescimento físico e para a realização de atividades diárias.

4. Estímulo à criatividade e expressão

Através de atividades artísticas, musicais e de jogo livre, a Educação Infantil promove a expressão criativa das crianças. Isso estimula a imaginação, a autoexpressão e o desenvolvimento da personalidade.

5. Preparação para a educação formal

A educação infantil prepara as crianças para a transição para a educação formal, fornecendo uma base sólida de conhecimento, habilidades e competências necessárias para o sucesso acadêmico futuro. Isso inclui:

- desenvolvimento da linguagem (incluindo até mesmo contato com línguas estrangeiras, como o inglês);
- habilidades matemáticas básicas;
- alfabetização;
- pensamento crítico;
- capacidade de aprendizagem.

6. Estabelecimento de hábitos saudáveis

A Educação Infantil promove a adoção de hábitos saudáveis, como a higiene pessoal, a alimentação balanceada, a atividade física e o sono adequado por meio de rotinas específicas para os pequenos. Esses hábitos são essenciais para a saúde e o bem-estar geral das crianças, além de contribuir para uma postura responsável a longo prazo.

A importância da Educação Infantil na formação da criança

O ambiente escolar é uma parte essencial na formação humana. E esse contato deve iniciar já na primeira infância. Nesse período, a Educação Infantil é onde a criança dá seus primeiros passos.
Se antes a Educação Infantil tinha como papel apenas ser um lugar onde as crianças passam o dia enquanto as famílias trabalham, agora a situação é diferente. Para além de ser um primeiro contato com o ensino formal, a Educação Infantil é responsável pela formação de aspectos físico, psicológico, intelectual e social.
Embora não seja algo novo na educação brasileira, é comum ainda que haja dúvidas sobre o que é Educação Infantil e qual o seu papel na formação da criança.
A Educação Infantil é a primeira etapa escolar da criança. É onde ela sai do seu núcleo familiar. Ela sai daquele entorno com o pai, a mãe e os familiares e passa por um convívio dentro da escola.
Embora seja essencial em todas as suas etapas, no Brasil, o ensino Infantil é obrigatório a partir dos 4 anos de idade. Nesse sentido, o Censo Escolar aponta que, durante a pandemia da Covid-19, houve uma queda no número de matriculados(as) na Educação Infantil, em que cerca de 653.499 alunos(as) deixaram de frequentar a escola.
Porém, em 2022, esse número já voltou a subir, quando foi registrado um aumento de 8,9% na rede pública e de 29,9% na rede privada, em comparação ao ano anterior.

BNCC: uma nova forma de enxergar a Educação Infantil

O que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a Educação Infantil? Desde 2018, temos homologadas as diretrizes para este segmento. As escolas de todo o Brasil precisa se espelhar nelas para realizar as atividades e aplicar os conteúdos durante o período letivo.
A BNCC veio para denotar que as crianças são conhecedoras e cheias de habilidades.

A Educação Infantil é cada vez mais importante para o desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ela faz muita diferença na forma como essa criança avança nesse segmento e percebeu-se então que era ali uma janela, uma oportunidade de aprendizado que não poderia se perder. A BNCC vem para reforçar esse conceito, de que a criança conhece e explora o mundo também na Educação Infantil e com uma estreita relação com as famílias.

Brincar e cuidar são parte da Educação Infantil

Na primeira infância, a criança não possui autonomia para realizar as diversas tarefas básicas de autocuidado. E por isso, nessa etapa da Educação Básica, ela depende dos pais, mães, professores e demais responsáveis para auxiliá-la e ensiná-la a realizar estas tarefas.

Dessa forma, o cuidado está entrelaçado com a educação, sobretudo neste primeiro momento do ensino dos pequenos, onde esse cuidado é inerente às experiências de ensino. Segundo a BNCC, a criança vai aprendendo conforme observa, vivência e é estimulada dentro desses cuidados.

Nesse sentido, é importante ressaltar: "Por que cuidar e educar? Cuidar é educar! E eu diria mais: cuidar é proporcionar essas vivências, proporcionar brincadeiras. E é na Educação Infantil e na escola que a criança vai ter contato com suas potencialidades. E obviamente, ali no contato contínuo com a família".

Além disso, o brincar vem como uma ferramenta lúdica e de representação, onde a criança experimenta o mundo e sua realidade por meio de jogos e brincadeiras. E deve ser um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI).

Dessa forma, a BNCC também coloca o brincar como um dos seis direitos básicos da criança dentro da Educação Infantil, junto com: conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Reforçando, assim, o brincar como direito da criança e dever das famílias e educadores(as).

Os 5 campos de experiência da criança

Ainda sobre os aspectos básicos que a criança necessita desenvolver, estão os campos de experiência, onde a criança adquire diversas habilidades tendo como ponto de partida um campo de vivência.

A BNCC elenca 5 campos de experiência, que citamos abaixo. E com eles, a criança desenvolve aspectos básicos do desenvolvimento, mas de forma organizada e direcionada. Embora sem uma cobrança de aprendizado formal, e sim com um teor lúdico e dinâmico.

- 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.

Benefícios da Educação Infantil no aprendizado

Com todos esses campos de experiência, a criança ganha inúmeros benefícios ao longo da sua jornada na Educação Infantil. Aqui, elencamos alguns de destaque:

- Contato com a sociedade e seus pares (colegas da mesma idade);
- Desenvolvimento de habilidades motoras essenciais;
- Acompanhamento pedagógico direcionado e embasado por leis e diretrizes;
- Identificação de dificuldades e atipias e melhor aprendizado a partir das particularidades de cada criança;
- Preparo para o letramento e a alfabetização.

Os principais desafios da Educação Infantil

Sabemos que construir uma educação positiva e que oferece múltiplas possibilidades às crianças é uma tarefa e tanto. Portanto, quando se fala em desafios da Educação Infantil, é preciso antes levar em conta alguns fatores importantes.

Os desafios se apresentam de diferentes formas, de acordo com a faixa etária da criança. Do zero aos três anos, há o desenvolvimento das funções motoras, se reconhecendo no mundo, bem como a oralidade e as questões físicas.

Na medida em que a criança desenvolve tais habilidades, se abre um caminho para aprimorar o convívio social e a aproximação

com as letras. Sendo assim, por meio de atividades que estimulam esse tipo de resposta, é possível fazer com que os alunos se desenvolvam de maneira plena em todos estes aspectos. Ademais, vale destacar que cada indivíduo tem seu tempo de desenvolvimento, em especial as crianças atípicas. Desse modo, para além de estabelecer metas, o principal desafio é estimular as potencialidades de cada criança, conhecer cada aluno que está na Educação Infantil na nossa turma, na nossa classe, e estimular para que ele, cada vez mais, avance, e vá realmente se desenvolvendo plenamente.

Família e escola juntas na jornada de aprendizado da criança

Como já mencionado, a criança na fase da Educação Infantil necessita de cuidados básicos, já que está começando a desenvolver a sua autonomia. E, por isso, a relação família e escola é vital para que se tenha um acompanhamento de via dupla sobre o estudante.

Sem contar que, são olhares distintos, é um olhar da criança no núcleo familiar e é um olhar da criança dentro da escola, e, por isso, o diálogo entre as partes qualifica a aprendizagem global da criança.

Como pais, mães e responsáveis podem contribuir na Educação Infantil?

Para que essa parceria entre famílias e escola possa ocorrer da melhor forma, a principal maneira de contribuição de pais, mães e responsáveis é o diálogo aberto e contínuo com o colégio. É importante que as coordenações e os professores possam ter um retorno sobre o desenvolvimento da criança em casa, e que as famílias saibam como seus filhos estão na sua aprendizagem no ambiente de ensino.

Hoje nós temos alguns mecanismos de compartilhamento de informações, como WhatsApp ou outros aplicativos de comunicação que a própria escola disponibiliza: documentação pedagógica que possa acompanhar este estudante e que as famílias tenham acesso, é importante que a família acompanhe a jornada da criança na escola, perguntando sobre seu dia a dia e auxiliando nas tarefas. Além disso, colher o feedback da escola, com o intuito de seguir contribuindo para que o aprendizado possa ser mais direcionado para a criança.

Dicas de atividades e experiências com crianças fora e dentro da sala de aula

Como as famílias podem contribuir para o progresso adequado de seus filhos e suas filhas durante o período da Educação Infantil?

As famílias podem oferecer atividades significativas para as crianças, construindo um repertório de experiências e servindo para aumentar a curiosidade sobre o mundo. Alguns exemplos são rodas de conversas, cantigas e contação de histórias.

Mas além destas atividades, muito comuns na Educação Infantil, é possível que as famílias aumentem esse repertório. Como? Peças de teatro e apresentações musicais, por exemplo, são formas de explorar as capacidades sensoriais.

Na lista a seguir, elenco algumas atividades que podem ser oferecidas e que enriquecem ainda mais as experiências das crianças.

- Experimentações sensoriais: oferecer à criança atividades que envolvam músicas, cantigas, filmes, peças de teatro e afins.
- Representação do cotidiano: realizar tarefas que fazem parte do dia a dia, como regar plantas e fazer bolo.
- Experimentações sociais: levar seu filho(a) para atividades com público, que envolvam interação, de preferência com outras crianças da mesma faixa etária.

CONCLUSÃO

Concluímos a importância da Educação Infantil não apenas para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para o fortalecimento das famílias e da sociedade como um todo. A educação nessa fase proporciona um ambiente essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, além de preparar as crianças para a educação formal. A parceria entre família e escola é fundamental para o sucesso desse processo, e a interação lúdica e educativa nas primeiras etapas da infância é vista como essencial para o aprendizado e bem-estar das crianças.

Além disso, a Educação Infantil é reconhecida como uma etapa crucial que vai além do simples cuidado, sendo uma fase que mol-

da o desenvolvimento integral das crianças e influencia diretamente no seu desempenho em etapas educacionais posteriores. A BNCC reforça a importância da Educação Infantil, promovendo um modelo inclusivo, democrático e adaptado às necessidades de cada criança. O artigo também enfatiza a relevância do papel da escola e da família na construção de um ambiente de aprendizado positivo e saudável.

REFERÊNCIAS

http://futura.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/educacao-infantil-e-sua-importancia-para-aprendizagem

https://www.educacaoconquista.com.br/blog/familia/qual-e-a-importancia-da-familia-no-desenvolvimento-e-na-aprendizagem-das-criancas/

DiretrizesCurriculares.indd

Ministério da Educação - Ministério da Educação

A Importância da Educação Infantil BNCC

Livro Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Jussara Hoffman

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

INCLUSÃO ESCOLAR

VALÉRIA BORGES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO
A inclusão de alunos no ambiente escolar representa um desafio e uma oportunidade para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e equitativa. Este trabalho analisa práticas pedagógicas eficazes que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, destacando a importância de estratégias adaptativas, tecnologias assistivas, e da formação continuada de professores. A pesquisa mostra que a adaptação curricular, o uso de recursos tecnológicos e o apoio multiprofissional são fundamentais para garantir a participação ativa dos alunos com deficiência intelectual nas atividades escolares. Além disso, enfatiza a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, que valorize a diversidade e promova o respeito às diferenças. A colaboração entre escola e família também é apontada como fator essencial para o sucesso da inclusão. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende do comprometimento coletivo e da implementação de políticas públicas consistentes. Uma educação inclusiva beneficia não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar, ao promover valores como empatia, solidariedade e justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência intelectual, inclusão escolar, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no sistema educacional brasileiro representa um avanço significativo na promoção da equidade e do respeito à diversidade. Historicamente, esses alunos enfrentaram exclusões e barreiras que limitaram seu acesso à educação de qualidade. Com a promulgação de legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve um impulso para a criação de ambientes escolares mais inclusivos e adaptados às necessidades de todos os estudantes.

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, afetando habilidades conceituais, sociais e práticas. Essas limitações exigem práticas pedagógicas específicas que considerem as particularidades de cada aluno, promovendo seu desenvolvimento integral. A implementação de estratégias pedagógicas eficazes é fundamental para garantir que esses alunos não apenas tenham acesso à escola, mas também participem ativamente do processo de aprendizagem.

Neste contexto, é essencial que os educadores estejam preparados para identificar e aplicar metodologias que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Isso inclui a utilização de recursos didáticos adaptados, tecnologias assistivas, estratégias de ensino diferenciadas e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso. Além disso, a colaboração entre professores, famílias e demais profissionais da educação é crucial para o sucesso da inclusão escolar.

Este trabalho tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas eficazes na inclusão de alunos com deficiência intelectual, destacando estratégias que promovem a aprendizagem e a participação desses alunos no ambiente escolar. Serão abordadas questões relacionadas à formação docente, adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas e a importância da parceria entre escola e família. A partir dessa análise, pretende-se contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa para todos.

DESENVOLVIMENTO

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar requer uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize as diferenças individuais, promovendo estratégias que atendam às necessidades específicas de cada estudante. Uma das principais práticas pedagógicas eficazes é a adaptação curricular, que consiste em modificar o conteúdo, os métodos de ensino e as formas de

avaliação para garantir que todos os alunos possam acessar e compreender o material didático. Essas adaptações devem ser planejadas de forma colaborativa, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e profissionais de apoio, para assegurar que as modificações atendam às necessidades dos alunos sem comprometer os objetivos educacionais.

Além das adaptações curriculares, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado uma ferramenta valiosa na promoção da inclusão. Dispositivos como softwares de leitura, aplicativos educacionais e equipamentos de comunicação alternativa permitem que alunos com deficiência intelectual participem ativamente das atividades escolares, desenvolvendo suas habilidades cognitivas e sociais. A implementação dessas tecnologias requer formação adequada dos professores, que devem ser capacitados para utilizar e integrar esses recursos em suas práticas pedagógicas.

A formação continuada dos docentes é, portanto, um elemento fundamental para o sucesso da inclusão. Programas de capacitação que abordem temas como estratégias de ensino diferenciadas, manejo de comportamentos desafiadores e compreensão das características da deficiência intelectual são essenciais para preparar os educadores para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, a troca de experiências entre professores e a criação de redes de apoio podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inovadoras.

Outro aspecto importante é a promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso envolve não apenas a adaptação física dos espaços escolares, mas também a implementação de políticas e práticas que promovam a convivência harmoniosa e o respeito às diferenças. Atividades que incentivem a empatia, a cooperação e o trabalho em equipe podem contribuir para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

A parceria entre escola e família também desempenha um papel crucial na inclusão de alunos com deficiência intelectual. A comunicação constante e efetiva entre professores e pais permite o compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento dos alunos, facilitando a identificação de estratégias que possam ser aplicadas tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Além disso, o envolvimento das famílias nas atividades escolares pode fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, promovendo uma abordagem mais integrada e colaborativa.

Por fim, é importante destacar que a inclusão de alunos com deficiência intelectual não é uma tarefa exclusiva dos professores de educação especial, mas uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar. Gestores, coordenadores pedagógicos, professores regulares e demais profissionais da educação devem trabalhar em conjunto para criar um ambiente que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige a superação de paradigmas historicamente excludentes que ainda persistem, mesmo diante dos avanços legais e institucionais. A inclusão de alunos com deficiência intelectual, nesse sentido, exige não apenas boa vontade ou cumprimento de normas, mas a implementação consciente de práticas pedagógicas que respondam às necessidades específicas desses estudantes. Essas práticas devem estar fundamentadas em princípios como equidade, valorização da diversidade e respeito à individualidade, de forma que o processo educacional seja efetivamente significativo para todos os envolvidos. O reconhecimento das particularidades da deficiência intelectual, como a lentidão no processamento de informações, dificuldades de abstração e limitação nas habilidades adaptativas, é essencial para que o planejamento pedagógico seja ajustado de maneira adequada, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

O professor, enquanto agente central no processo de ensinoaprendizagem, precisa compreender que ensinar alunos com deficiência intelectual não significa reduzir o conteúdo, mas adaptá-lo para torná-lo aces-

sível. Essa adaptação implica em rever os objetivos da aula, os métodos utilizados, o ritmo de ensino e os instrumentos de avaliação. O uso de recursos visuais, jogos educativos, atividades práticas, reforço positivo e linguagem simplificada pode tornar o conteúdo mais concreto e compreensível. Da mesma forma, a repetição e a segmentação das tarefas ajudam a organizar o pensamento do aluno e a facilitar sua autonomia. A educação inclusiva demanda também um olhar atento às potencialidades de cada aluno, valorizando suas conquistas e respeitando seu ritmo de desenvolvimento.

Outro ponto fundamental é a afetividade na relação entre professor e aluno. O vínculo emocional positivo é capaz de gerar segurança e confiança, criando um ambiente propício para a aprendizagem. A escuta ativa, o acolhimento das emoções e o incentivo constante são atitudes que fortalecem a autoestima dos alunos com deficiência intelectual, muitas vezes fragilizada por experiências anteriores de fracasso escolar ou rejeição. A afetividade não substitui a técnica, mas a complementa, tornando a prática pedagógica mais humana e eficaz. Os professores que demonstram empatia e compreensão tendem a obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, pois criam laços que motivam o aluno a participar e a superar desafios.

A atuação em equipe dentro da escola é outro elemento indispensável à eficácia das práticas inclusivas. O trabalho colaborativo entre professores da sala regular, professores de atendimento educacional especializado, coordenadores pedagógicos, psicólogos e demais profissionais da escola permite uma abordagem mais ampla e integrada das necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Essa articulação favorece o compartilhamento de estratégias, a resolução de dificuldades e a construção de planos de ensino personalizados. Além disso, o diálogo entre os profissionais possibilita uma melhor compreensão do aluno como sujeito singular e em constante desenvolvimento, superando visões fragmentadas e estigmatizadas da deficiência.

A participação ativa da família também deve ser destacada como um dos pilares da inclusão bem-sucedida. Os pais ou responsáveis possuem conhecimentos importantes sobre seus filhos, que podem contribuir de maneira significativa para o planejamento pedagógico. Estabelecer uma comunicação transparente, contínua e respeitosa com a família fortalece a parceria escola casa, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Reuniões, encontros individuais, bilhetes e aplicativos de comunicação escolar são ferramentas que aproximam a família da rotina escolar e permitem a construção de um projeto educativo conjunto. A valorização do saber da família, o respeito às suas dificuldades e o acolhimento de suas angústias também são atitudes importantes na construção de uma relação de confiança.

A avaliação dos alunos com deficiência intelectual deve ser pensada com base em critérios de progresso individual e não apenas em padrões homogêneos. Avaliar não é apenas atribuir notas, mas acompanhar o desenvolvimento, identificar avanços e apontar caminhos para novas aprendizagens. A flexibilização dos instrumentos avaliativos, como provas adaptadas, observação sistemática, portfólios e autoavaliação, permite uma compreensão mais justa e completa do desempenho do aluno. A avaliação deve ser contínua e processual, considerando o ponto de partida de cada estudante e os esforços empreendidos para avançar. O foco precisa estar no desenvolvimento, não na comparação com os demais, promovendo uma cultura de reconhecimento e valorização das conquistas individuais.

A formação inicial e continuada dos professores é uma condição indispensável para o sucesso da inclusão. Ainda é comum que muitos docentes se sintam despreparados para atuar com alunos com deficiência intelectual, especialmente quando não tiveram, em sua trajetória formativa, disciplinas que abordassem a educação especial e as práticas inclusivas. A oferta de cursos, oficinas, palestras e formações práticas deve ser contínua e contextualizada, considerando as realidades locais e as necessidades concretas dos professores. A formação não deve ser vista como um evento pontual, mas como um processo permanente de aprendizagem, reflexão e transformação da prática docen-

te. Quando os professores se sentem apoiados e capacitados, têm mais segurança para desenvolver propostas pedagógicas criativas e eficazes.

Por fim, é importante destacar que a inclusão de alunos com deficiência intelectual não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a participação plena em todas as atividades escolares e a garantia de uma aprendizagem de qualidade. Isso significa repensar o projeto político-pedagógico da escola, sua organização curricular, suas estratégias metodológicas e sua cultura institucional. A inclusão deve estar presente nas decisões da gestão, nas reuniões pedagógicas, nas formações internas e na escuta ativa dos alunos. A cultura escolar precisa estar comprometida com os princípios da inclusão, reconhecendo a diversidade como riqueza e promovendo o pertencimento de todos os sujeitos. Assim, será possível construir uma escola que não apenas acolhe, mas que verdadeiramente ensina a todos, respeitando as diferenças e valorizando cada ser humano em sua singularidade.

A realidade da inclusão escolar no Brasil ainda enfrenta inúmeros desafios que vão além da legislação. Embora as diretrizes e normativas estejam consolidadas em documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei Brasileira de Inclusão, sua efetivação nas escolas exige muito mais do que o cumprimento formal de leis. É necessário investimento em infraestrutura, formação de recursos humanos, aquisição de materiais pedagógicos específicos, além de ações interdisciplinares que envolvam saúde, assistência social e educação. A presença de alunos com deficiência intelectual em sala de aula regular ainda é, muitas vezes, vista como um problema a ser gerenciado, quando deveria ser entendida como uma oportunidade para transformar práticas e construir uma educação mais rica e inclusiva para todos.

As atitudes dos colegas de classe também têm impacto significativo sobre o processo de inclusão. O preconceito e a falta de conhecimento sobre a deficiência intelectual podem gerar isolamento, bullying e exclusão social. Por isso, é essencial desenvolver, desde as séries iniciais, uma cultura escolar que valorize o respeito às diferenças. Atividades que estimulem a convivência, a cooperação e a empatia são ferramentas pedagógicas poderosas para transformar atitudes discriminatórias em comportamentos acolhedores e solidários. A mediação do professor é fundamental nesse processo, tanto no combate direto a práticas excludentes quanto na construção de experiências compartilhadas entre os alunos.

A gestão escolar tem papel estratégico na consolidação de práticas inclusivas. Diretores e coordenadores pedagógicos devem atuar como líderes na promoção da inclusão, assegurando que as decisões da escola estejam alinhadas aos princípios de equidade e justiça social. Isso inclui o planejamento coletivo, o acompanhamento das práticas docentes, o incentivo à formação continuada e a construção de parcerias com instituições externas. Uma gestão escolar comprometida com a inclusão é capaz de mobilizar toda a equipe e criar uma cultura organizacional que acolhe, respeita e valoriza a diversidade. Além disso, cabe à gestão garantir que o projeto político-pedagógico da escola reflita de forma clara e objetiva o compromisso com a educação inclusiva, oferecendo suporte e recursos para sua implementação.

A atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é outro fator de grande importância. O AEE não substitui o ensino regular, mas complementa e apoia o processo educativo dos alunos com deficiência intelectual. Por meio de atividades específicas, realizadas no contraturno escolar, o AEE busca desenvolver habilidades funcionais e cognitivas, favorecendo a autonomia e a participação do aluno na sala de aula comum. A articulação entre os professores do ensino regular e os profissionais do AEE é essencial para garantir a coerência das práticas pedagógicas e o acompanhamento adequado das aprendizagens. O AEE deve ser planejado a partir das necessidades reais do aluno, com base em avaliações criteriosas e dialogadas entre todos os envolvidos.

A política de inclusão também precisa contemplar a valorização da diversidade no currículo. Isso significa reconhecer que há múltiplas formas de aprender, ensinar e construir

conhecimento. O currículo não pode ser engessado, padronizado ou restrito a conteúdos acadêmicos tradicionais. Deve incluir saberes culturais, sociais, afetivos e corporais, bem como contemplar diferentes formas de expressão e participação dos alunos. Ao fazer isso, a escola rompe com a lógica da homogeneização e passa a valorizar a singularidade de cada sujeito, promovendo um ensino mais significativo e conectado à realidade de seus estudantes. A educação inclusiva, nesse aspecto, se propõe a romper com os modelos excludentes, promovendo uma pedagogia centrada na valorização do sujeito.

Outro ponto a ser ressaltado é a importância do tempo escolar na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. O tempo cronológico muitas vezes não corresponde ao tempo de aprendizagem desses estudantes, que precisam de maior flexibilidade para compreender, assimilar e aplicar os conteúdos. Isso implica respeitar o ritmo individual e evitar cobranças que reforcem a frustração e a insegurança. A flexibilização do tempo, tanto na execução das atividades quanto na realização das avaliações, é uma prática pedagógica inclusiva que reconhece as particularidades do desenvolvimento intelectual. Mais do que acelerar o ensino, é necessário aprofundá-lo, respeitando o processo individual e valorizando cada avanço.

As práticas de planejamento individualizado são estratégias eficazes que possibilitam aos professores atender às especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Por meio do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), é possível traçar metas realistas, propor atividades personalizadas e acompanhar o progresso do aluno de maneira sistemática. Esse plano deve ser construído coletivamente, com a participação da equipe pedagógica, da família e, quando possível, do próprio aluno. O PDI não é um documento burocrático, mas um instrumento de apoio à prática pedagógica, que orienta as ações educativas e permite intervenções mais assertivas.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual também demanda uma mudança de concepção em relação ao sucesso escolar. O sucesso não deve ser medido apenas pelo desempenho acadêmico tradicional, mas pela capacidade de participar, interagir, desenvolver autonomia e ampliar suas habilidades dentro de suas possibilidades. Essa mudança de paradigma exige sensibilidade e compromisso dos educadores, que precisam compreender que cada conquista, por menor que pareça, representa um avanço significativo na trajetória do aluno. A valorização dos pequenos progressos fortalece a autoestima, incentiva a continuidade dos esforços e contribui para uma experiência escolar mais positiva e acolhedora.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual implica repensar profundamente o que entendemos por aprendizagem e progresso. Em um modelo tradicional, o foco está em resultados padronizados, notas e provas, o que pode invisibilizar conquistas importantes que não se enquadram nesses moldes. No entanto, para esses estudantes, o aprendizado é um processo que vai muito além de conteúdos acadêmicos, envolvendo aspectos como comunicação, socialização, desenvolvimento motor, resolução de problemas e capacidade de lidar com desafios cotidianos.

Nesse contexto, o papel do educador é fundamental para identificar e valorizar cada avanço, mesmo que ele aconteça de forma gradual e em etapas menores do que o esperado para a faixa etária. Essa postura requer uma observação atenta e individualizada, na qual o professor percebe o progresso não em comparação com os colegas, mas com a própria trajetória do aluno. Assim, um gesto, uma resposta oral, a participação em uma atividade coletiva ou a realização de uma tarefa de forma independente podem representar grandes vitórias.

A mudança de concepção também envolve rever estratégias pedagógicas. Não basta apenas incluir fisicamente o aluno na sala de aula; é necessário criar condições para que ele aprenda de forma significativa, por meio de metodologias adaptadas, recursos acessíveis e atividades que despertem seu interesse e motivação. Isso pode incluir o uso de materiais concretos, recursos visuais, jogos educativos e tecnologia assistiva, sempre respeitando o ritmo e as necessidades específicas de cada estudante.

Além disso, o sucesso escolar para alunos com deficiência intelectual deve ser entendido como o fortalecimento da autonomia. Essa autonomia pode se manifestar de várias formas, como a capacidade de organizar seus materiais, expressar preferências, cumprir pequenas tarefas diárias ou interagir de maneira mais independente com colegas e professores. Cada avanço nessa direção tem impacto direto na autoestima e na sensação de pertencimento.

O envolvimento da família é outro ponto essencial nesse processo. Quando escola e família trabalham juntas, é possível alinhar expectativas, trocar informações sobre o desenvolvimento do aluno e reforçar, em casa e na sala de aula, os aprendizados conquistados. Essa parceria amplia as possibilidades de progresso e fortalece o apoio emocional oferecido à criança ou adolescente.

Por fim, promover uma concepção inclusiva de sucesso escolar significa adotar uma visão mais humana e plural da educação, onde cada estudante é reconhecido por suas potencialidades e não limitado por suas dificuldades. Esse olhar sensível e comprometido transforma a experiência escolar em um espaço de acolhimento, respeito e oportunidades, no qual todos podem aprender e se desenvolver, cada um a seu modo e no seu tempo.

Para que essa concepção inclusiva se torne realidade no cotidiano escolar, é necessário que os educadores estejam preparados não apenas em termos técnicos, mas também emocionais. A formação continuada é um caminho fundamental, pois oferece conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, direitos das pessoas com deficiência e formas de adaptação curricular. Ao mesmo tempo, promove reflexões sobre preconceitos inconscientes e a importância da empatia no processo educativo.

O trabalho em equipe dentro da escola também é decisivo. Professores, coordenadores, orientadores, profissionais de apoio e especialistas devem atuar de forma integrada, trocando informações e elaborando juntos estratégias que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Essa rede de apoio interna fortalece a prática docente e garante que as ações não sejam isoladas, mas parte de um planejamento coletivo.

Outro aspecto importante é a valorização de atividades que estimulem a interação social. Projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, rodas de conversa e momentos lúdicos ajudam a criar vínculos, favorecem a comunicação e contribuem para que todos os estudantes se percebam como parte de um mesmo grupo. O sentimento de pertencimento é um dos pilares para que o aluno tenha motivação e segurança para se desenvolver.

Além disso, a avaliação precisa ser repensada, priorizando instrumentos que permitam registrar e acompanhar o progresso individual, como portfólios, registros descritivos e observações sistemáticas. Essas ferramentas ajudam a captar aspectos que não aparecem em provas tradicionais, mas que são igualmente importantes para o desenvolvimento integral do aluno.

Assim, quando a escola adota uma visão ampliada de sucesso, ela não apenas atende às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, mas também promove uma educação mais justa, sensível e significativa para todos. Afinal, uma escola verdadeiramente inclusiva beneficia toda a comunidade escolar, pois ensina valores como respeito, paciência, solidariedade e cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência intelectual no sistema educacional é um processo contínuo que exige compromisso, dedicação e colaboração de todos os envolvidos. As práticas pedagógicas eficazes desempenham um papel central nesse processo, pois são elas que possibilitam a adaptação do ensino às necessidades específicas de cada aluno, promovendo sua participação ativa e seu desenvolvimento integral.

A implementação de estratégias como adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, formação continuada dos professores e promoção de um ambiente escolar acolhedor são fundamentais para garantir uma educação de qualidade para todos. Além disso, a parceria entre escola e família fortalece o processo de inclusão, permitindo uma abordagem mais integrada e eficaz.

É essencial que as políticas públicas continuem a apoiar e incentivar práticas inclusivas, proporcionando recursos e formação adequados para os profissionais da educação. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial pleno.

Em suma, a inclusão de alunos com deficiência intelectual é um direito fundamental que deve ser assegurado por meio de práticas pedagógicas eficazes, comprometimento institucional e colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Ao promover a inclusão, não apenas beneficiamos os alunos com deficiência, mas enriquecemos todo o ambiente escolar, tornando-o mais diversos, empático e humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 130, p. 2, 7 jul. 2015.

BRITO, G. A.; FLORES, M. M. L. A inclusão de alunos com deficiência intelectual: em foco as práticas pedagógicas. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 16, n. 48, p. 340–359, 2023. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/2879. Acesso em: 26 fev. 2025.

INSTITUTO NEUROSABER. Práticas pedagógicas para deficiência intelectual. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/artigos/praticas-pedagogicaspara-deficiencia--intelectual/. Acesso em: 26 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas: uma perspectiva inclusiva. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, R. M. dos. Educação inclusiva: um olhar sobre as práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2012.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VLibras. Transformando desafios em oportunidades: adaptações pedagógicas para alunos com deficiência intelectual. Disponível em: https://www.vlibras.com.br/adaptacoes-pedagogicas-para-alunos-comdeficiencia-intelectual/. Acesso em: 26 fev. 2025.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E POSSÍVEIS REFLEXOS NO PPP EM DIFERENTES ESCOLAS PÚBLICAS NO ESTADO DE SÃO PAULO

VANESSA DOMINGOS DUARTE

RESUMO
O presente artigo sugere a discussão dos desafios da gestão democrática do ensino dentro do seu contexto institucional e o papel social desempenhado pela escola pública, de modo que se possa obter um novo olhar sobre os fatores que necessitam ser refletidos tanto pelo gestor como pela comunidade escolar envolvida, na busca da promoção efetiva do ideal democrático, uma vez que o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público no âmbito legal garante que o princípio de democratização do ensino se consolide como prática concreta. Para tanto, cabe compreender os limites e as possibilidades da lei, menos como expressão de normas jurídicas e genéricas e mais como instrumento indutor de modificações de práticas sociais concretas, neste caso, das práticas escolares. Essas mesmas práticas que se quer comprometidas com o aumento da qualidade social que se deseja inaugurar, seja sob a forma de um dos seus principais instrumentos, destacando-se o PPP. Nesses termos, a gestão democrática transcende a realidade de ser um mero símbolo inspirador, é um marco que deve incitar à ação transformadora: é considerável o estímulo para que os seus princípios sejam de fato seguidos por toda a comunidade escolar, ainda que seus ideais estejam mais consolidados no papel e no discurso do que na concretude da prática profissional. Ou seja, nota-se uma presente incapacidade no fortalecimento da própria escola com a sua efetiva atuação colaborativa, estabelecendo uma mudança de paradigma, fundamentado na construção de uma nova proposta educacional integrada aos ideais de participação comunitária, transparência e democracia tão caros ao marco legal da Constituição de 1988.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática. Escola Pública. Projeto Político-Pedagógico

INTRODUÇÃO

O Princípio da Gestão Democrática na educação foi instituído na constituição de 1988, como aponta a literatura, com avanços e retrocessos ao longo do tempo. Como princípio constitucional a Gestão Democrática, referida no inciso VI do artigo 206, foi fixada de maneira específica e genérica ao mesmo tempo uma vez que o texto o define como válido apenas para o ensino público, restringindo assim seu alcance, e na forma da lei, deixando em aberto sua regulamentação e, portanto, sua disputa.

Esta ambiguidade na maneira como a definição constitucional estabeleceu a forma e o conteúdo da gestão democrática do ensino parece corresponder à intensidade das disputas políticas que tanto marcaram o período militar. Percebe-se assim, de saída, o quanto este importante princípio constitucional se caracteriza por uma contradição interna que expressa, ao mesmo tempo, as disputas políticas entre os diversos grupos sociais em torno da Educação e a demanda por mais democracia, por mais participação da sociedade na gestão do Estado.

Conforme a Administração empresarial avançava sobre as instâncias públicas das instituições do Estado durante o regime ditatorial, a administração educacional parece ter perdido cada vez mais espaço e autonomia. Os pressupostos da concepção administrativa capitalista foram então se estabelecendo na estrutura estatal definindo novas dinâmicas nas relações de poder, bem como reforçando práticas históricas como o clientelismo que, de certa maneira, nos acompanha desde o período colonial.

Se a Democracia pode ser definida como o faz a concepção liberal capitalista, como um sistema de gestão pautado na representatividade e na definição e gestão jurídica de direitos individuais, podemos considerá-la, de outro modo, como um movimento, uma dinâmica em que as pessoas são compreendidas de maneira muito mais ampla que não somente indivíduos. A Democracia assim nos permite pensar os indivíduos como parte de um todo, como sujeitos de seus próprios direitos e, desse modo, nos apegamos muito mais às possibilidades da Democracia do que em possíveis definições já consolida-

das, o que parece ser mais condizente com a própria natureza ética da Educação.
É neste contexto geral que se analisa o caso de duas escolas públicas paulistas, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental e médio, destacando possíveis conexões, avanços e retrocessos resultantes da instituição do princípio da gestão democrática na constituição de 88. Tendo como apoio a literatura sobre o tema, buscarei estabelecer as mediações devidas entre a realidade da escola e as ações tomadas pelo poder público, sobretudo no que diz respeito aos instrumentos da gestão democrática próprios do âmbito escolar, como Associação de Pais e Mestres, Projeto Político Pedagógico e Conselho Escolar.

BREVE HISTÓRICO LEGAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: PARA AMPLIAR A DISCUSSÃO

Numa tentativa de compreensão do modelo empresarial de administração sobre o sistema educacional brasileiro, Rosar (1999) ilustra o cenário que envolveu essa realidade: na área da educação, foi possível apreender uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da área de administração de empresas e o "modelo" de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. No âmbito mais geral do sistema, foram introduzidos os parâmetros da burocracia privada e, de certa forma, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção. A avaliação de desempenho dos professores e alunos vinculada à concepção estrutural de currículo são manifestações concretas dessa progressiva homogeneização entre o trabalho no setor público e privado na esfera escolar. Experiências que permitiram identificar de modo mais generalizado e, também, de modo mais particular, a tendência em curso.
A autora ressalta que na medida em que foram se criando as condições históricas de superação do regime militar e quando isso efetivamente ocorreu, em meados dos anos 80, o debate entre a perspectiva conservadora na área da administração educacional e uma perspectiva crítica, progressista foi ampliado, a ponto de se eleger a temática da democratização da educação e a sua gestão democrática. No entanto, esse marco legal e histórico não logrou alcançar regulamentações que garantissem, no cerne de uma nova LDB e de um Plano Nacional de Educação, oferecer materialidade suficiente aos avanços conquistados.
Sob a ótica do "modelo democrático atualizado", a perspectiva hegemônica do neoliberalismo no campo econômico e político manifesta-se no campo educacional de uma forma descentralizadora e homogeneizante:

> Na perspectiva de funcionamento de um Estado Mínimo, segundo a lógica neoliberal, configura-se uma escola municipalizada e "administrada de forma democrática com a participação da comunidade", que deve ser responsável, juntamente com docentes e alunos, pela produção da qualidade total. Também sob a mesma lógica, ao processo de globalização da economia deve corresponder um processo de descentralização, portanto o ensino fundamental deve ser municipalizado e as escolas devem ser autônomas, de modo que se viabilize, ao mesmo tempo, concentrar recursos no governo central, destinando-os às operações financeiras de expansão do capitalismo financeiro, enquanto tornam-se cada vez mais restritos os investimentos nos setores dos serviços públicos, que, na realidade, vão progressivamente sendo privatizados, sob diferentes modalidades de terceirização, de convênios, de parcerias, de sistemas de cooperativas etc. (ROSAR, 1999, p.168)

O caráter do projeto educacional em atividade, como se vê, não dialoga àquele que os setores progressistas defenderam como ideal para a elaboração da LDB e também do Plano Nacional de Educação. Dentro das possibilidades apresentadas no texto para a redefinição das estruturas de poder hegemônico, cabe enfatizar a ideia da elaboração de um projeto político-pedagógico que perpasse organicamente os três níveis de ensino, assim, permitindo alterar a qualidade da escola, tanto em termos de conteúdo, como em termos metodológicos, na perspectiva

de um processo de democratização integrado em suas dimensões política, pedagógica e técnica.
Trata-se, portanto, de expandir a capacidade de produzir e administrar coletivamente a implementação de projetos, principalmente, no âmbito das universidades mais diretamente responsáveis pela formação do educador, que ampliem a participação dos docentes do Ensino Fundamental e Médio, possibilitando a criação de redes de grupos de estudo e de trabalho pedagógico integrado, de modo que possa se fortalecer a condição de resistência à ideologia das políticas educacionais em curso, ao mesmo tempo em que se elaboram as formas e os conteúdos alternativos, simultaneamente.
Desse modo, o conceito de gestão democrática compreende uma redefinição das estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola. As ações do MEC deveriam estar adequadas às deliberações de um Fórum Nacional de Educação que defina, a partir de amplo debate nacional, as diretrizes político-pedagógicas, as prioridades educacionais, a garantia de recursos para todos os níveis de ensino considerados como um todo, e as formas de avaliação dos mesmos, com a participação de diversos setores sociais. Em outras palavras, estabelecer uma maneira de se aprovar e implementar um Plano Nacional de Educação que permita concretizar um sistema educacional que seja:
financiado integralmente com recursos públicos;
administrado pela conjugação de formas de gestão, em que os segmentos da sociedade implicados no seu funcionamento sejam também os seus gestores;
avaliado pela sua capacidade de realizar os objetivos em relação à educação básica das classes populares, assegurando-lhes a possibilidade real de progressão no sistema educacional, no âmbito do Ensino Médio e do Ensino Superior.
Portanto, as ênfases apresentadas ao longo do texto referido, no que tange à dialética entre a concepção teórica e a prática da gestão democrática, problematiza a necessidade de um novo projeto de educação para o Brasil, fortalecido em termos teóricos e práticos e atrelado ao movimento dialético e contraditório que vivenciamos no cotidiano da luta pela garantia de seu caráter social, democrático e plural.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E LDB: RESTRIÇÕES E POSSIBILIDADES

Os embates políticos em torno da educação brasileira que se deram durante a ditadura militar culminaram nas mobilizações, debates e conquistas que setores progressistas conseguiram levar adiante durante o processo de redemocratização do país. Ainda que se possa identificar uma série de elementos que significaram retrocessos diversos no que diz respeito à formulação de leis, e a efetivação de políticas públicas para a educação do período pós-ditadura, é importante que consideremos também os avanços democráticos obtidos pela sociedade.
A instituição do Princípio da Gestão Democrática do ensino na constituição de oitenta e oito representou assim uma importante conquista da sociedade civil frente aos grupos hegemônicos que, de uma maneira ou de outra, sempre estiveram em posição privilegiada de influenciar as tomadas de decisão do poder público. Assim, devemos lembrar que ao mesmo tempo em que a lei como síntese de perspectivas contrárias não basta por si mesma, ou seja, não garante em absoluto a efetivação de suas potenciais consequências, ela pode consolidar um ponto vital a partir do qual a luta e as disputas irão prosseguir.
É neste sentido que Adrião e Camargo afirmam que “uma das formas de se procurar garantir mecanismos e instâncias com conteúdos democráticos é consolidá-los legalmente” (ADRIÃO; CAMARGO, 2007, p.63,) o que constata a importância, além do ineditismo, da gestão democrática como princípio orientador da educação brasileira no documento constitucional. Como resultado da disputa entre setores progressistas e conservadores sobre como a nova constituição definiria a gestão da educação nacional, como se sabe, prevaleceu a perspectiva democrática do primeiro grupo, mas não em sua totalidade.

Os setores conservadores, vinculados à iniciativa privada e em consonância com as exigências de premissas neoliberais, como redução do Estado, descentralização de recursos e privatização de empresas e serviços públicos acabaram por modificar a redação final do inciso VI do artigo 206 de modo que a conquista do princípio estabelecido sofreu restrições importantes. Tais setores, por meio de emenda apresentada na ocasião da constituinte, reduziram o alcance do princípio da Gestão Democrática ao ensino público, e na forma da lei, protelando assim a regulamentação e efetivação da gestão democrática na esfera da educação.

Em consequência desses embates, dos avanços e retrocessos durante o processo constituinte, tivemos uma ênfase maior do novo princípio constitucional na gestão das unidades escolares do que propriamente nos sistemas de ensino, o que de certa forma restringe as possibilidades de participação da sociedade civil nas instâncias decisórias de políticas públicas. Por essa razão que autores diversos concentram suas reflexões, muitas vezes, na organização de colegiados como Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola e Grêmio Estudantil, por exemplo.

Outro importante fator destacado pela literatura especializada, principalmente a partir das referências legais, é o projeto político pedagógico das escolas. Para além da formalidade do documento, o que interessa sobretudo é a maneira como ele é elaborado, o engajamento da comunidade escolar no processo e na efetivação das diretrizes estabelecidas, o que também é válido para os colegiados citados anteriormente.

A oportunidade de se regulamentar o princípio da gestão democrática esboçado pela constituição se abriu no ano de mil novecentos e noventa e seis com a formulação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas ao que parece a lei, mais uma vez, manteve certa imprecisão e generalidade no que diz respeito à regulamentação e efetivação de práticas democráticas e participação da sociedade civil na gestão do ensino básico brasileiro.

A esse respeito, destaca Vitor H. Paro, os artigos 3 e 14 da LDB, respectivamente, se caracterizam pela redundância de se reafirmar o conteúdo do artigo 206 da C.F., e a obviedade de se reconhecer o direito de participação dos profissionais da educação na elaboração dos PPPs das escolas. Mesmo com a frustração destes aspectos da regulamentação proposta nos referidos artigos, Paro salienta, por outro lado, a relevância dos artigos 4° e 25° da LDB, os quais reconhecem a relação entre qualidade de ensino e quantidade de recursos minimamente necessários à natureza da atividade pedagógica escolar, no bojo da perspectiva da gestão democrática.

Assim,

" Esses dispositivos têm a ver com a gestão democrática da escola na medida em que dizem respeito à necessária adequação de recursos e pessoal para dar conta dos objetivos da escola pública. Sua presença na LOB pode servir de importante apoio legal para reivindicações essenciais nesse sentido, corno por exemplo a de supressão das classes abarrotadas de nossas escolas e de sua substituição por uma relação professor/aluno minimamente condizente com a natureza do trabalho docente na escola básica."(PARO, 1998, p.75)

Tal constatação parece reafirmar, mais uma vez, o caráter contraditório que marca o princípio da gestão democrática na educação desde antes de sua instituição constitucional nos embates entre setores progressistas e conservadores, até a materialização de algumas de suas consequências, mesmo que restritas, a princípio, ao âmbito das práticas escolares. Em virtude dessa predominância dos efeitos do princípio da gestão democrática do ensino ter se estabelecido, conforme já foi dito, mais sobre a dinâmica das escolas do que dos sistemas de ensino que analisaremos, a partir de agora, alguns dos instrumentos escolares de promoção da gestão democrática.

INSTRUMENTOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ABORDADAS

Ao refletir sobre as condições de democratização da gestão da escola pública brasileira, o professor Ângelo Ricardo de Souza aponta uma série de questões que nos ajudam a

entender melhor as repercussões práticas, no chão das escolas, dos avanços legais conquistados desde o final da ditadura. Com o nobre propósito de se elaborar um indicador para aferir minimamente a efetivação do princípio da gestão democrática, Souza analisa os dados obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação no período de dois mil e três a dois mil e quinze, dados esses resultantes de questionários aplicados a professores e diretores de escolas públicas de ensino fundamental.

Uma de suas conclusões gerais, a partir da análise de instrumentos da gestão democrática típicos da escola no período considerado, aponta progressão no que diz respeito ao que se identifica como ambiente escolar, ou seja, o sentimento de professores e as condições gerais de participação de todos nas instâncias de tomadas de decisão e, ao mesmo tempo, retrocesso em relação à forma de provimento de diretores de unidade.

Um conjunto de dispositivos é então analisado como instrumentos potencializadores da gestão democrática nas escolas que, grosso modo, se dividem entre forma de provimento de diretor, Projeto Político Pedagógico, e os colegiados APM, Conselho Escolar. Sobre a forma de provimento do diretor, vale ressaltar que esta é uma variável importante para avaliarmos as condições de gestão democrática de uma escola na medida em que além de concursos públicos, processos seletivos e eleições, encontra-se a ocorrência muito comum de indicação ou mesmo de processo seletivo atrelado à indicação.

Ainda sobre a forma de provimento do cargo diretivo das escolas, Souza afirma que:

" A tendência desta literatura aponta para a ideia de que prover diretores por meio de eleições, nas quais a comunidade escolar tenha o poder decisório sobre quem ocupará a função/cargo de dirigente escolar, é algo decisivamente democrático. Por outro lado, levar um profissional a ocupar o lugar de diretor escolar a partir de uma indicação (política ou técnica) é visto como um procedimento que contraria o princípio democrático." (SOUZA, 2017, p. 274)

Por sua vez Vitor Henrique Paro, ao analisar a sequência dos dispositivos legais contidos na LDB, se opõe à visão tecnicista que parece fundamentar a visão daqueles que defendem o concurso público para diretor e, além disso, aponta os problemas de se reduzir a democratização da escola à eleição de diretor, pois

A grande frustração com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público pela LDB deriva da ausência de regras que pelo menos acenem para uma mudança estrutural da maneira de distribuírem-se o poder e a autoridade no interior da escola. (PARO, 1998, p.81)

É nesta direção que afirmamos a complexidade da gestão democrática como princípio e prática, mais uma vez, compreendendo-o como princípio que deve, como um todo, redefinir as estruturas de poder do Ministério da Educação às escolas (ROSAR,1999), e não simplesmente ser resumido à eleição de diretor.

Os colegiados escolares, neste contexto, assumem uma importância democrática decisiva na medida em que eles se constituem como instrumentos potencializadores do contraditório (SOUZA, 2017) com vistas à promoção do diálogo e, portanto, a resolução Política de problemas e diferenças. Assim, o indicador de gestão democrática (IGD) constitui-se a partir de quatro variáveis, sendo a primeira delas a forma de provimento dos diretores da qual já falamos, seguida do conselho escolar, sua existência e funcionamento, o projeto político pedagógico, sua existência e elaboração, e o ambiente democrático ao qual também já nos referimos brevemente.

Conselhos e PPP, por fim, parecem se afirmar como instrumentos da gestão democrática de modo a dar conta, simultaneamente, das expectativas em torno da eficiência da gestão escolar e das demandas por mais democracia, o que indica a necessidade de se ir muito além da formalidade de documentos registrados e de colegiados que aprovam ou não determinadas medidas.

Compreender estes dois instrumentos de acordo com o princípio da gestão democrática significa, de um modo geral, a não aceitação de uma mera redução instrumental da

estrutura aos interesses da gestão, da lógica administrativa própria da burocracia estatal que tenciona, sempre, pelo não controle da sociedade civil sobre o Estado. Por isso a simples constituição e existência de conselho escolar e PPP não bastam à perspectiva democrática, ao que Souza complementa apontando maneiras de identificarmos minimamente as condições concretas do princípio da gestão democrática em uma escola. Sobre o PPP, por exemplo, é necessário saber sobre como foi construído, o grau de abertura e envolvimento de toda a comunidade escolar, ou se simplesmente adotou-se um modelo geral disponibilizado pela burocracia institucional. Em relação aos colegiados, interessa saber, sobretudo, se a gestão estimula a participação da comunidade escolar, bem como se o conselho, por exemplo, é compreendido como uma instância que deve ir muito além da mera chancela de decisões e, se no geral, a escola consegue promover a disposição democrática de participação de todos os sujeitos envolvidos.
A cidade de São Caetano do Sul segundo o seu Currículo Municipal de Educação (2020) assegura a construção de um currículo pautado no oferecimento de uma educação de qualidade, com a garantia de aprendizagem e desenvolvimento, estritamente relacionado à construção de uma gestão aberta ao diálogo por meio de uma relação horizontal, que não esteja ligada à hierarquização e decisões unilaterais, que não viabilizem espaços de discussão entre os diversos atores da escola, em prol de um objetivo comum e participativo. Nesse sentido, pressupõe valorizar e incentivar a participação ativa das famílias no cotidiano escolar, consolidando um dos princípios da Gestão Democrática, considerando o envolvimento das famílias nas diversas situações da escola, inclusive na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico.
A escola municipal de educação infantil "Josefina Cipre Russo", objeto de análise e descrição neste artigo, não caminha integralmente nessa direção idealizada, uma vez que o seu PPP não é de fácil acesso e consulta, sua confecção é desconhecida pela maioria das pessoas que atuam na escola e pelos próprios membros do conselho (não têm cópia do documento). Por outro lado, cabe ressaltar que assegura no cotidiano escolar o protagonismo infantil previsto e na concretização dos direitos da infância a partir de experiências de aprendizagens significativas e da ação engajada e criativa do corpo docente nessa conquista. Com respeito à nomeação dos diretores de escola no município, é comumente baseada na indicação político-partidária, geralmente realizada pelo chefe do poder executivo local, ou por parlamentares, sendo o indicado necessariamente um profissional da educação, com experiência no magistério ou, em outros casos, na eleição direta, realizada pelos membros da unidade escolar e da comunidade local.
Em relação à formação do Conselho de Escola existente há duas considerações a serem feitas: os atores sociais (pais, professores) se candidatam para participar deste colegiado e, neste particular, é realizada uma espécie de indicação para compor o grupo para a participação e, neste caso, há algum tipo de pleito, mas direcionado. A participação mais ativa dos pais/familiares é manifestada pela APM (Associação de Pais e Mestres), com a relevante contribuição financeira mensal e na participação efetiva nas reuniões semestrais. Enquanto instituição auxiliar da escola tem como principal finalidade a mobilização de recursos materiais e financeiros para melhorias na infraestrutura escolar, na aquisição de material didático e pedagógico e na programação de atividades lúdicas, esportivas e de lazer, com destaque para a Festa Junina e a Mostra Cultural, realizadas anualmente. Seu conselho deliberativo é composto por 10 integrantes, com a seguinte distribuição: 4 funcionários da equipe gestora/administrativa, 3 do corpo docente e 3 membros da comunidade local (pais/familiares/ex alunos).
Paralelamente, a escola estadual S. Adolfo Gordo, localizada na zona sul da cidade de São Paulo, a pouco mais de dois quilômetros do Palácio dos Bandeirantes, sede do governo do Estado de São Paulo, atende cerca de novecentos alunos em três turnos, sendo fundamental II, Ensino Médio e EJA. Os estudantes são, em sua maioria, de bairros próximos, como Real Parque, Jd. Panorama, Paraisópolis, Jd Colombo e Vila Sônia.

Tentamos por mais de uma vez entrevistar pelo menos um membro da atual gestão, mas em todas as oportunidades tivemos uma resposta negativa, o que nos levou a simplesmente registrar as informações que obtivemos de maneira extra oficial. Atualmente a gestão da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora e um coordenador pedagógico, sendo todos eles ocupantes designados para suas funções.

Sobre o Conselho de escola, os professores consultados se dividiram entre aqueles que atestam a existência e legitimidade do conselho constituído, e os que afirmam ter havido uma série de ilegalidades na formação do colegiado ainda no ano passado. De todo modo, predominou o entendimento de que o Conselho funcionou, pelo menos nos últimos 5 anos, como instância de deliberação sobre demandas burocráticas oriundas da diretoria de ensino, e que parte significativa dos docentes entende que o conselho deveria ser mais ativo, principalmente em relação a questões disciplinares.

A escola possui um PPP com data de registro em 2019, mas que não contou com a participação de professores e estudantes em seu processo de elaboração. Ao que parece o documento corresponde a uma adaptação de um modelo geral disponibilizado pela diretoria de ensino levado a cabo pela ex diretora que se encontra afastada do cargo em razão de processo administrativo.

A APM se encontra formalmente instituída, e esse ano já se reuniu em três oportunidades. Em todas elas as demandas passaram por obras e reparos e para autorização de uso de verbas disponibilizadas em contas bancárias, bem como para as prestações de contas e coisas do tipo. Entre verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola do governo federal, aluguel de cantina, PDDE Paulista, FDE e outras fontes diretamente ligadas ao poder público a escola tem a sua disposição cerca de cento e trinta mil reais, mas podemos afirmar, com razoável segurança que a própria falta de participação da comunidade escolar nas instâncias decisórias acaba por impedir o uso adequado das verbas disponíveis.

Destaca-se, a esse respeito, a devolução de verba não utilizada no ano passado referente às atividades do Grêmio escolar, que atualmente não se encontra devidamente constituído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à gestão democrática tanto na escola municipal de educação infantil como na escola estadual de ensino fundamental e médio constata-se que se trata ainda de um processo a ser consolidado, tanto no PPP quanto na concretude das realizações escolares. A gestão democrática transcende a realidade de ser um mero símbolo inspirador, é um marco que deve incitar à ação transformadora: é considerável o estímulo para que os seus princípios sejam de fato seguidos, o PPP, como documento norteador da proposta pedagógica, como já referido, não é amplamente conhecido pelas pessoas que atuam na escola e pelos membros do conselho (os conselheiros não possuem acesso à cópia). Aqueles que o conhecem, têm poucas referências sobre seu conteúdo, sendo que o mesmo não é bastante revisitado ao longo do ano e nem encaminha as discussões na unidade de ensino. Em relação à capacidade gestora conduzida pela direção nas duas escolas, acredita-se que esta tem ainda um percurso para se concretizar. Seus ideais estão mais consolidados no papel sob a figura do PPP e no discurso do que na concretude da prática profissional.

Portanto, o que se pode depreender das informações apresentadas no que concerne ao Conselho Escolar, PPP e APM, é que a direção ainda não se sensibilizou sobre as possibilidades desses instrumentos tanto na condução como na proposição de projetos de melhorias na busca da qualidade escolar. Ou seja, da capacidade de fortalecimento da própria escola com estas instâncias, atuando colaborativamente, e estabelecendo uma mudança de paradigma, fundamentado na construção de uma nova proposta educacional integrada aos ideais de participação comunitária, transparência e democracia.

Se, de fato, as escolas precisam de melhor estrutura, mais verbas e professores melhor preparados, também é fato que, com uma maior democratização da escola a qualidade do serviço educacional tende, de maneira incontestável, a melhorar também, o que faz

cair por terra a falsa dicotomia entre a dinâmica democrática e a eficiência do serviço.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. Gestão, financiamento e direito à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil . In: Educ.Soc ., Dez 1999, vol.20, n.69, p.165-176.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Infância Paulistana. São Paulo: SEEDUC/CECAPE, 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Jun 2019, vol.27, no.103, p.271-290.

EDUCAÇÃO INFANTIL E CULTURA DIGITAL: CAMINHOS PARA UM USO CRIATIVO DAS TECNOLOGIAS

VITOR HENRIQUE DA COSTA

RESUMO
Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre as interações entre a Educação Infantil e a cultura digital contemporânea, destacando caminhos pedagógicos para um uso criativo, reflexivo e significativo das tecnologias digitais. Considerando o papel formativo das experiências vividas na primeira infância, o texto explora como os recursos tecnológicos, quando bem mediados, podem ampliar repertórios simbólicos, favorecer a expressão e a investigação infantil, além de contribuir para a construção de saberes em ambientes colaborativos. São analisadas as implicações da inserção precoce das crianças no universo digital, os desafios para os educadores, as possibilidades de metodologias ativas com tecnologia e o papel da escola como espaço de mediação crítica. Ao final, defende-se que o uso criativo das tecnologias na Educação Infantil depende de intencionalidade pedagógica, formação docente e diálogo constante com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Práticas pedagógicas inovadoras; Linguagens expressivas.

ABSTRACT
This article proposes an in-depth reflection on the interactions between Early Childhood Education and contemporary digital culture, highlighting pedagogical paths for a creative, reflective and meaningful use of digital technologies. Considering the formative role of experiences lived in early childhood, the text explores how technological resources, when well mediated, can expand symbolic repertoires, favor children's expression and investigation, and contribute to the construction of knowledge in collaborative environments. The text analyzes the implications of the early insertion of children in the digital universe, the challenges for educators, the possibilities of active methodologies with technology and the role of the school as a space for critical mediation. Finally, it is argued that the creative use of technologies in Early Childhood Education depends on pedagogical intentionality, teacher training and constant dialogue with children's rights to learning and development.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Innovative pedagogical practices; Expressive languages.

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano das crianças pequenas tornou-se uma marca incontornável do nosso tempo, exigindo da Educação Infantil novos olhares e estratégias. Desde os primeiros anos de vida, meninos e meninas interagem com telas sensíveis ao toque, assistem a vídeos em plataformas online, jogam em aplicativos infantis e se familiarizam com interfaces digitais, muitas vezes antes mesmo de dominarem plenamente a linguagem oral. Essa vivência precoce com dispositivos tecnológicos transforma não apenas as formas de brincar, mas também as linguagens de expressão e os modos de aprender. Diante desse cenário, a escola precisa assumir a responsabilidade de mediar, de forma intencional e crítica, a relação entre a infância e a cultura digital, evitando tanto a negligência quanto o uso acrítico dessas ferramentas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação brasileira, reconhece o direito das crianças à cultura digital como parte indissociável do currículo da Educação Infantil. Ela propõe que as experiências com as tecnologias sejam mediadas de forma lúdica, criativa e investigativa, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017, p. 37). No entanto, para que essa diretriz se efetive, é preciso repensar práticas pedagógicas historicamente centradas em metodologias transmissivas e pouco abertas à inovação. A simples introdução de equipamentos tecnológicos nas salas de aula não garante a qualidade pedagógica das experiências. É fundamental que o uso das tecnologias esteja ancorado em projetos educativos que valo-

rizem a escuta da criança, sua curiosidade e sua potência inventiva.

Nesse contexto, emerge um debate necessário sobre o tempo, a finalidade e a qualidade da exposição das crianças às telas. Embora muitas crianças já tenham amplo acesso aos dispositivos em casa, o uso na escola requer intencionalidade, critérios pedagógicos bem definidos e uma postura ética. A tecnologia não pode ser utilizada como mera distração ou como substituta da presença do adulto. Ao contrário, deve estar a serviço do desenvolvimento infantil, sendo mediada por educadores que compreendem as nuances do mundo digital e as singularidades da infância. Mais do que consumidoras passivas de conteúdo, as crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos ativos, capazes de construir significados, imaginar e criar a partir das experiências tecnológicas.

Além do acesso aos dispositivos, é imprescindível compreender a cultura digital como um conjunto de práticas, linguagens e modos de relação com o conhecimento característicos da sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a cultura digital não se limita ao uso técnico das ferramentas, mas inclui valores como colaboração, autoria, criatividade e pensamento crítico — aspectos perfeitamente alinhados às diretrizes da Educação Infantil. Integrar essas dimensões ao cotidiano escolar implica construir um currículo vivo, em que as crianças sejam incentivadas a explorar, documentar, comunicar e compartilhar suas descobertas com sentido. A tecnologia, quando bem utilizada, amplia os horizontes da infância e enriquece os processos de aprendizagem.

Cabe à escola, portanto, protagonizar uma mediação ativa entre as crianças e o universo digital, assumindo o papel de espaço de formação para o uso consciente, responsável e criativo das tecnologias. Isso demanda investimento na formação docente, na estrutura tecnológica das instituições e, principalmente, em um projeto pedagógico que compreenda o digital como linguagem e meio de expressão da infância. O educador, nesse cenário, deve atuar como um mediador sensível, que reconhece as tecnologias como instrumentos de autoria e investigação, promovendo experiências significativas, coletivas e contextualizadas. Assim, as tecnologias deixam de ser vistas como ameaças ou soluções fáceis, e passam a ser compreendidas como parte integrante e viva do processo educativo.

INFÂNCIA, CULTURA DIGITAL E A NOVA CONFIGURAÇÃO DO BRINCAR

Na sociedade contemporânea, o brincar infantil tem sido profundamente reconfigurado pela presença constante da cultura digital. Desde os primeiros anos de vida, as crianças demonstram familiaridade com tecnologias digitais, como telas sensíveis ao toque, interfaces interativas e personagens oriundos de produções midiáticas que fazem parte do seu cotidiano. Esses elementos passam a integrar o universo simbólico infantil, influenciando não apenas suas brincadeiras, mas também suas formas de comunicação e interação social. Para Postman (1999, p. 40), as mídias eletrônicas dissolveram as fronteiras entre o mundo adulto e o mundo da infância, tornando urgente a necessidade de novas formas de mediação, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, especialmente no que se refere à ludicidade mediada por tecnologias.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papeis sociais (LOPES, 2006, p. 118).

Compreender o brincar digital como uma dimensão complementar e não substitutiva do brincar simbólico tradicional é fundamental. A integração das tecnologias ao cotidiano das crianças não deve ser encarada como uma ameaça à criatividade, mas como uma possibilidade de ampliação de repertórios expressivos e cognitivos. Kishimoto

(2011, p. 34) defende que brinquedos tecnológicos, quando utilizados de forma crítica e planejada, podem fomentar a imaginação, a autoria e a ludicidade. Recursos digitais que estimulam a resolução de problemas, a criação de narrativas e a manipulação de cenários simbólicos oferecem oportunidades ricas de aprendizagem e desenvolvimento, desde que estejam alinhados às necessidades e aos interesses infantis.

No entanto, essa integração requer mediação pedagógica qualificada. A tecnologia não deve ocupar o lugar da interação humana, tampouco substituir o papel ativo do educador ou da família na construção de experiências significativas. O adulto, nesse processo, desempenha o papel de facilitador, promovendo o diálogo entre a criança e os recursos digitais disponíveis. Moran (2015, p. 17) enfatiza que é a intencionalidade do uso e a mediação consciente que tornam as tecnologias efetivamente educativas. Em especial na primeira infância, em que o vínculo afetivo, a linguagem e a socialização são fundamentais para o desenvolvimento, o papel do educador como mediador é insubstituível.

Outro ponto essencial diz respeito ao tempo e à qualidade da exposição digital. O uso excessivo, passivo ou desvinculado de objetivos pedagógicos pode acarretar impactos negativos no desenvolvimento infantil. A Sociedade Brasileira de Pediatria (2020, p. 5) orienta que, para crianças de até seis anos, o uso de telas seja sempre supervisionado, limitado e voltado para atividades interativas que favoreçam o desenvolvimento motor, social e emocional. Nesse sentido, o equilíbrio entre o digital e o analógico é necessário para garantir uma infância plural, rica em experiências diversas e integradoras.

A escola, como espaço de convivência, aprendizagem e desenvolvimento integral, tem o dever de proporcionar experiências que articulem o brincar com e sem o uso da tecnologia. O contato com o meio ambiente, os jogos simbólicos, os brinquedos não estruturados e as brincadeiras corporais continuam sendo práticas insubstituíveis que favorecem o desenvolvimento sensório-motor, a imaginação e a sociabilidade. Quando bem planejada e inserida em um projeto pedagógico coerente, a tecnologia digital pode ampliar essas vivências, sem suprimir o protagonismo da criança, seu corpo em movimento e sua capacidade de invenção.

É fundamental reconhecer e valorizar as vozes infantis no processo de integração da cultura digital à prática pedagógica. As crianças possuem saberes próprios sobre os ambientes digitais que frequentam e sobre os conteúdos que consomem e produzem. Incorporar esses conhecimentos ao planejamento das atividades é reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e agentes de transformação. A escuta atenta do educador, sua sensibilidade para dialogar com os interesses infantis e sua competência para transformar esses interesses em experiências educativas tornam-se elementos-chave para promover um uso criativo, significativo e ético das tecnologias na Educação Infantil.

FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A crescente presença das tecnologias digitais no cotidiano da Educação Infantil demanda uma atuação docente crítica, ética e criativa, capaz de integrar esses recursos de forma significativa ao desenvolvimento das crianças. No entanto, muitos educadores ainda se deparam com desafios relacionados não apenas ao domínio técnico das ferramentas, mas à sua utilização pedagógica. Como observa Kenski (2012, p. 76), a formação docente deve ir além do aprendizado instrumental das tecnologias, incorporando uma reflexão profunda sobre seus impactos culturais, sociais e educacionais no universo infantil. Compreender a função mediadora da tecnologia na aprendizagem é hoje uma das competências centrais para a docência na primeira infância.

Nesse sentido, a formação continuada assume um papel estratégico ao promover espaços de escuta, troca e construção coletiva de saberes sobre a infância digital. Mais do que formar especialistas em informática, trata-se de capacitar educadores para tomarem decisões pedagógicas conscientes quanto ao uso das tecnologias. Discutir o que significa ser criança em uma sociedade altamente digitalizada, os riscos do uso precoce ou desregulado das telas e as possibilidades

de criação, autoria e expressão oferecidas pelos ambientes digitais é parte essencial desse processo formativo. É a partir dessa compreensão ampliada que os educadores poderão construir propostas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças, conforme previsto na BNCC.

Para isso, é indispensável abandonar a lógica de uso restrito das tecnologias a momentos específicos, como as visitas pontuais ao laboratório de informática ou a atividades isoladas com tablets. A cultura digital deve permear as práticas cotidianas da Educação Infantil, estando presente nos projetos interdisciplinares, na documentação pedagógica, nos momentos de escuta e diálogo com as crianças e na comunicação com as famílias. Essa integração transversal exige autonomia docente, mas também infraestrutura adequada e suporte técnico-pedagógico que deem condições reais para o planejamento e a mediação qualificada. Não se trata de adicionar tecnologia ao que já se faz, mas de repensar as práticas a partir dos sentidos que as tecnologias podem produzir.

Outro elemento central na construção da competência digital docente é o fortalecimento de uma cultura colaborativa entre os profissionais da educação. A troca de experiências, os projetos em equipe, os grupos de estudos e as redes formativas institucionais são estratégias fundamentais para que os saberes produzidos na prática ganhem visibilidade e sejam socializados. Valente (2015, p. 91) reforça que o professor é também um pesquisador de sua própria ação pedagógica, e que sua vivência com as tecnologias, quando refletida e compartilhada, contribui para o desenvolvimento profissional coletivo. Essa valorização da experiência docente é um fator potente na formação contínua e na construção de sentidos sobre o uso da tecnologia na infância.

Cabe à gestão escolar o papel de fomentar uma política institucional que integre a cultura digital de forma coerente ao projeto político-pedagógico da instituição. Isso inclui o investimento em equipamentos de qualidade, conectividade, materiais didáticos digitais e, sobretudo, tempo para estudo, planejamento e avaliação coletiva. A formação docente para o uso criativo das tecnologias não deve ser episódica ou descontextualizada, mas parte estruturante da identidade da escola. Quando o uso das tecnologias está em sintonia com os princípios da infância, da ludicidade e da educação democrática, elas se transformam em aliadas poderosas da aprendizagem, da expressão e da cidadania desde os primeiros anos de vida.

TECNOLOGIAS COMO LINGUAGENS EXPRESSIVAS NA INFÂNCIA

As tecnologias digitais, quando inseridas com intencionalidade e sensibilidade no contexto educativo, podem ser compreendidas como linguagens expressivas que ampliam as formas de comunicação e criação das crianças. Inspiradas pela abordagem de Reggio Emilia, algumas práticas pedagógicas contemporâneas têm reconhecido a tecnologia como uma das “cem linguagens” infantis, ao lado do desenho, da pintura, da escultura, da música e de tantas outras formas simbólicas de expressão. Como afirmam Edwards, Gandini e Forman (2012, p. 107), a infância é marcada por múltiplas formas de se relacionar com o mundo, e a tecnologia, quando bem mediada, pode ser um dos meios pelos quais as crianças expressam emoções, constroem narrativas e compartilham suas visões de mundo.

Fazer um uso efetivo do potencial transformador das tecnologias digitais implica vislumbrar o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem e, por isso mesmo, assumir o compromisso de colocar nas suas mãos as ferramentas para serem usadas na representação de conceitos, na exploração de informação, na troca de ideias e na reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. (COSTA et al., 2012.).

Com base nessa perspectiva, as ferramentas digitais devem ser concebidas não como simples reprodutoras de conteúdos prontos, mas como recursos criativos e investigativos, que possibilitam às crianças produzirem, representarem e reinterpretarem suas experiências. Câmeras digitais, tablets com aplicativos de desenho, programas de gravação de áudio e edição de vídeo, entre outros recursos, oferecem oportunidades para que meninos e meninas contem histórias, registrem descobertas, inventem personagens

ou componham trilhas sonoras. Quando essas produções são legitimadas no cotidiano escolar, fortalecem-se dimensões como a autoria, a autonomia e o pensamento simbólico, aspectos essenciais ao desenvolvimento infantil.

A fotografia, por exemplo, pode assumir um papel expressivo e investigativo quando as crianças são convidadas a capturar imagens de seu entorno escolar. Esse gesto amplia a percepção do espaço, estimula a observação e ativa a sensibilidade estética, permitindo que cada registro seja carregado de sentido. Essas imagens, quando discutidas em grupo, tornam-se ponto de partida para produções orais, narrativas coletivas e até pequenos projetos de pesquisa. Para Barbosa (2010, p. 57), a arte na infância representa um modo singular de ler e reinterpretar o mundo — e os dispositivos tecnológicos, nesse contexto, ampliam o vocabulário visual e simbólico das crianças.

A criação de vídeos curtos também revela o potencial da tecnologia como linguagem integradora. Ao elaborar roteiros, criar personagens e organizar cenas, as crianças mobilizam múltiplas linguagens em uma experiência autoral e coletiva. Esse processo estimula o raciocínio narrativo, a tomada de decisões e o planejamento colaborativo, promovendo o diálogo e o respeito às diferentes ideias no grupo. Longe de uma postura passiva diante das telas, essas experiências colocam a criança como protagonista, capaz de construir significados e narrativas com base em suas vivências e imaginação.

Outro campo fértil de exploração é a linguagem musical mediada pelas tecnologias digitais. Aplicativos simples e acessíveis permitem que as crianças experimentem sons, ritmos, melodias e timbres, criando composições que expressam sentimentos e percepções. Essas vivências não substituem a música corporal e vocal, mas oferecem novas possibilidades criativas que dialogam com a cultura contemporânea e ampliam o repertório expressivo da infância. Cabe ao educador, nesse cenário, assumir uma postura investigativa, sensível às intenções das crianças e disposto a valorizar essas criações como parte do processo artístico e de aprendizagem.

É fundamental que o uso das tecnologias como linguagem expressiva esteja sempre vinculado à observação atenta e à escuta qualificada do educador. Os registros, as conversas e as reflexões em torno das produções digitais ajudam a compreender os processos cognitivos, afetivos e simbólicos envolvidos nessas experiências. Assim, a tecnologia deixa de ser um fim em si mesma e passa a ocupar um lugar significativo no cotidiano da Educação Infantil: como instrumento de expressão, de diálogo e de construção ativa de conhecimento.

FAMÍLIA, ESCOLA E O USO CONSCIENTE DA TECNOLOGIA

A articulação entre família, escola e o uso das tecnologias na infância requer diálogo constante, empatia e corresponsabilidade. Em um cenário em que o contato com telas ocorre de forma cada vez mais precoce, torna-se essencial que as instituições educativas estabeleçam parcerias sólidas com as famílias, criando espaços de reflexão coletiva sobre os limites, os sentidos e os modos de uso dos recursos digitais pelas crianças. Como aponta a Sociedade Brasileira de Pediatria (2020, p. 6), a mediação ativa exercida por adultos – sejam pais ou professores – é a estratégia mais eficaz para garantir que o uso das tecnologias ocorra com equilíbrio, intencionalidade e foco no bem-estar infantil.

É comum que, no cotidiano das famílias, as tecnologias digitais sejam utilizadas como forma de entretenimento, distração ou até mesmo de regulação do comportamento infantil, especialmente diante da sobrecarga de responsabilidades dos adultos. No entanto, quando o uso das telas se dá de maneira passiva, sem acompanhamento ou proposta interativa, há risco de empobrecimento das experiências infantis, com prejuízos ao desenvolvimento da linguagem, da atenção e das relações interpessoais. Cabe à escola assumir um papel formativo junto às famílias, promovendo momentos coletivos – como reuniões, oficinas, rodas de conversa e produção de materiais informativos – nos quais se discutam criticamente o tempo de exposição, a qualidade dos conteúdos acessados e o papel do adulto como mediador ativo.

Ao mesmo tempo, é fundamental que a escola reconheça os saberes que as crianças trazem de seus contextos familiares, inclusive no que tange ao uso das tecnologias. Muitas crianças, mesmo pequenas, já demonstram domínio em manusear dispositivos, criar vídeos, interagir com aplicativos e navegar por plataformas digitais. Essas competências, construídas em casa ou em outros espaços sociais, fazem parte de sua cultura digital e não devem ser desconsideradas. Ao contrário, devem ser acolhidas e integradas ao planejamento pedagógico, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e dialógica, na qual os conhecimentos circulam de forma horizontal entre crianças, famílias e educadores.

A tecnologia, além disso, pode ser uma aliada na aproximação entre escola e família, fortalecendo os vínculos e promovendo maior transparência no acompanhamento do percurso educativo das crianças. Ferramentas como aplicativos de comunicação, portfólios digitais, blogs pedagógicos e o compartilhamento de registros audiovisuais das experiências escolares são recursos valiosos para envolver os responsáveis no cotidiano pedagógico. Quando os familiares acompanham e dialogam sobre o que as crianças vivenciam na escola, estabelece-se uma continuidade educativa entre os dois contextos, o que contribui para o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua identidade e seus direitos.

É imprescindível considerar que o acesso às tecnologias ainda é profundamente desigual no Brasil, impactando diretamente a possibilidade de mediação consciente por parte de muitas famílias. Fatores como falta de conexão à internet, ausência de dispositivos adequados ou baixa escolarização dos responsáveis podem dificultar tanto o uso quanto a compreensão crítica das tecnologias. A escola, nesse cenário, desempenha um papel social essencial como promotora da inclusão digital, garantindo que todas as crianças, independentemente de sua origem, possam usufruir das potencialidades pedagógicas dos recursos digitais. Essa missão exige políticas públicas comprometidas com a equidade, a formação continuada dos profissionais da educação e o investimento em infraestrutura tecnológica nas instituições escolares.

PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA UM USO CRIATIVO DAS TECNOLOGIAS

Promover um uso criativo das tecnologias na Educação Infantil implica repensar práticas pedagógicas convencionais e construir propostas centradas na curiosidade, na autoria e no protagonismo das crianças. Em vez de considerar a tecnologia apenas como instrumento de transmissão de conteúdos, é necessário compreendê-la como aliada na construção ativa do conhecimento, integrada a projetos significativos que emergem dos interesses infantis. Conforme argumenta Rinaldi (2012, p. 85), o planejamento pedagógico deve ser orientado pela escuta sensível às perguntas, desejos e modos de ser da criança, inclusive no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais.

Nesse cenário, a pedagogia de projetos se revela uma abordagem potente e coerente com a infância. Diferentemente das atividades isoladas e descontextualizadas, os projetos permitem articular diversas áreas do saber em torno de um eixo temático relevante para as crianças, promovendo aprendizagens mais integradas e vivenciadas. As tecnologias, nesse contexto, tornam-se ferramentas para investigar, registrar, expressar e comunicar descobertas. Um projeto sobre animais, por exemplo, pode mobilizar recursos como vídeos, aplicativos de sons, fotografia e edição digital, culminando na criação de um videodocumentário narrado pelas próprias crianças, valorizando sua voz e sua visão de mundo.

Outra perspectiva pedagógica inovadora e alinhada ao uso criativo das tecnologias é a documentação pedagógica digital. Por meio de fotos, vídeos, áudios e anotações, é possível registrar não apenas os produtos das atividades, mas os processos, os percursos, as hipóteses e os modos singulares de cada criança construir conhecimento. Essa prática amplia o olhar do educador sobre o desenvolvimento infantil, contribui para a avaliação formativa e estreita os laços com as famílias, que passam a ter acesso à riqueza das experiências vividas no cotidiano escolar. Como enfatiza Barbosa (2015, p. 28), do-

cumentar é também interpretar – e os recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de tornar visíveis os pensamentos e saberes das crianças.

A mediação docente ocupa, nesse processo, um lugar central. O educador deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um curador de experiências significativas, um facilitador das interações e um provocador de aprendizagens. A tecnologia, nesse sentido, deve estar a serviço de propostas que estimulem a cooperação, o pensamento crítico, a resolução de problemas e a expressão criativa. Não é necessário utilizar ferramentas sofisticadas: muitas vezes, aplicativos simples, combinados com um bom planejamento pedagógico, são mais eficazes do que recursos complexos desarticulados dos objetivos educacionais da instituição.

Garantir às crianças tempo e espaço para explorar livremente os recursos digitais é outro princípio fundamental de uma abordagem criativa. Essa exploração espontânea permite que elas experimentem possibilidades, descubram funcionalidades, testem hipóteses e desenvolvam autonomia na relação com a tecnologia. Ao invés de propostas repetitivas e mecanizadas, que limitam a ação infantil, o uso criativo das tecnologias valoriza a imaginação, a autoria e o prazer de aprender. Para que isso ocorra, o educador precisa planejar intencionalmente os tempos e os ambientes educativos, promovendo uma relação lúdica e investigativa com os meios digitais.

É essencial que o uso das tecnologias na Educação Infantil seja permanentemente avaliado, não apenas em termos de resultados, mas principalmente como um processo em constante construção. A avaliação deve considerar as observações sensíveis do educador, as manifestações das crianças e os sentidos que elas atribuem às suas experiências com os recursos digitais. Essa prática reflexiva permite ajustar percursos, qualificar intervenções e ampliar as possibilidades educativas da tecnologia. Assim, sustenta-se uma pedagogia que reconhece a infância como tempo de descoberta, experimentação e invenção, e a tecnologia como linguagem e ferramenta a serviço de uma educação sensível, ética e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propôs uma reflexão sobre os caminhos para um uso criativo, consciente e significativo das tecnologias digitais na Educação Infantil, compreendendo a infância como uma etapa marcada pela ludicidade, pela multiplicidade de linguagens e pela intensa construção de sentidos. Longe de constituírem ameaça ao desenvolvimento infantil, as tecnologias, quando mediadas com intencionalidade pedagógica, sensibilidade ética e escuta ativa, podem se tornar poderosas aliadas na ampliação das experiências educativas e expressivas das crianças.

Integrar as tecnologias ao cotidiano da Educação Infantil demanda reconhecer e valorizar os saberes prévios das crianças, incorporando sua cultura digital de forma respeitosa e crítica. O uso criativo das tecnologias não se resume ao consumo de conteúdos prontos, mas se materializa em experiências de autoria, experimentação e descoberta. Trata-se de possibilitar que as crianças narrem o mundo a partir de suas próprias perspectivas, articulando diferentes linguagens – visual, sonora, verbal, corporal – em propostas que promovam o protagonismo infantil e respeitem seus modos próprios de aprender e se expressar.

Para que essa integração seja efetiva e transformadora, é imprescindível investir na formação continuada dos educadores, de modo que desenvolvam uma compreensão crítica das tecnologias e construam práticas alinhadas aos direitos da infância. Além disso, a corresponsabilidade das famílias, a garantia da equidade de acesso e a implementação de políticas públicas comprometidas com a inclusão digital são condições estruturantes para que as tecnologias cumpram seu papel de ampliar repertórios, favorecer aprendizagens e fortalecer vínculos entre escola, criança e comunidade.

Pensar o uso das tecnologias na Educação Infantil, portanto, é assumir o desafio de construir uma pedagogia da escuta, da criatividade e da sensibilidade. Uma pedagogia que reconheça a presença das tecnologias no universo da infância contemporânea sem

abrir mão da centralidade das relações humanas, do brincar livre, da imaginação e da potência criadora da criança. Nesse horizonte, a tecnologia deixa de ser um fim em si e passa a ser linguagem, ponte e ferramenta para a construção de um mundo mais justo, poético e humanizador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Documentação pedagógica na Educação Infantil: diálogos com a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2015.

COSTA, Fernando Albuquerque et al. Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador. Portugal: Santillana, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LOPES, Vanessa Gomes. Linguagem do Corpo e Movimento. Curitiba: FAEL, 2006.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Papirus, 2015.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação: Saúde de crianças e adolescentes na era digital. Rio de Janeiro: SBP, 2020.

VALENTE, José Armando. Tecnologia e educação: o que pode mudar com as tecnologias? Campinas: UNICAMP/NIED, 2015.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE BASEADA NA (RE)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO E DA SOCIEDADE

VIVIANE LIMA SANTOS

RESUMO
A abordagem construtivista analisada destaca a exclusão social desde os primeiros anos de vida, afetando a construção do sujeito na sociedade capitalista. A pessoa com deficiência deve conhecer suas limitações e buscar superação com apoio adequado. A família tem papel essencial no acolhimento inicial, enquanto a escola deve dar continuidade à inclusão, exigindo capacitação docente para um ensino acessível. No Brasil, a inclusão é garantida por legislações como a Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/96, mas ainda há desafios para sua efetivação. A falta de formação de profissionais impacta a aprendizagem, dificultando a adaptação dos alunos no ambiente escolar. Para garantir a inclusão no ensino regular, é fundamental investir na preparação dos professores, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adaptados e suporte emocional. Tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas inclusivas são essenciais para o aprendizado eficaz. Além disso, as políticas educacionais devem transformar desafios em oportunidades, promovendo um ambiente equitativo e participativo. A evolução na terminologia, como a Lei nº 13.146/15, reforça a necessidade de uma abordagem mais inclusiva, garantindo direitos e promovendo a valorização dos alunos com deficiência na sociedade (MANTOAN, 2012). Frente ao exposto, o objetivo geral da pesquisa foi compreender as principais dificuldades das escolas ao se depararem com a inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular. Essa pesquisa é qualitativa e está fundamentada na revisão de literatura que foi embasada nos autores: Mantoan (2012), Nóvoa (2010), Rogers (2001), Mantoan, Becker (2001), entre outros não menos importantes.

PALAVRAS -CHAVES: Inclusão Escolar. Pessoa com deficiência. Família.

ABSTRACT
The constructivist approach analyzed highlights social exclusion from the earliest years of life, affecting the construction of the individual in capitalist society. People with disabilities must be aware of their limitations and seek to overcome them with adequate support. The family plays an essential role in the initial reception, while the school must continue inclusion, requiring teacher training for accessible education. In Brazil, inclusion is guaranteed by legislation such as the 1988 Constitution and LDB nº 9394/96, but there are still challenges to its implementation. The lack of training of professionals impacts learning, making it difficult for students to adapt to the school environment. To ensure inclusion in regular education, it is essential to invest in teacher training, accessible infrastructure, adapted pedagogical resources and emotional support. Assistive technologies and inclusive pedagogical strategies are essential for effective learning. In addition, educational policies must transform challenges into opportunities, promoting an equitable and participatory environment. The evolution in terminology, such as Law No. 13,146/15, reinforces the need for a more inclusive approach, guaranteeing rights and promoting the appreciation of students with disabilities in society (MANTOAN, 2012). In view of the above, the general objective of the research was to understand the main difficulties schools face when faced with the inclusion of students with special needs in regular education. This research is qualitative and is based on a literature review that was based on the authors: Mantoan (2012), Nóvoa (2010), Rogers (2001), Mantoan, Becker (2001), among others no less important.

KEYWORDS: School Inclusion. Person with disability. Family.

INTRODUÇÃO

A abordagem construtivista defendida neste corpus, visa analisar as origens de mecanismos que geram ou promovem a exclusão que se inicia no primeiro estágio da vida do ser e se estendem nas demais fases da cons-

trução do sujeito. Nessa direção, a educação baseia-se na realidade do aluno que, muitas vezes, teve o rompimento de algumas fases de sua construção enquanto cidadão inserido em uma sociedade capitalista, com dificuldades de promover melhoria de vida e qualidade, sobretudo, no meio que a pessoa está inserida. A pessoa com deficiência deve ser preparada para lidar com ela, conhecendo suas limitações e buscando sabedoria e discernimento para superá-las, por meio de promoção de mecanismos que reabilite o sujeito, bem como ele seja capaz de superar seus próprios desafios.

A família, como primeira responsável pela formação do indivíduo, deve compreender a deficiência e buscar apoio em diversas áreas para acompanhar seu desenvolvimento e garantir acolhimento. Inicialmente, o ambiente familiar deve oferecer segurança e confiança à pessoa com deficiência. Posteriormente, a escola torna-se essencial para a continuidade desse processo, seguindo a mesma abordagem de inclusão. Para isso, é fundamental que profissionais da educação estejam capacitados para lidar com as necessidades específicas, promovendo um ambiente de aprendizado acessível. A formação docente adequada permite que o aluno perceba sua capacidade e se sinta inserido no contexto escolar de forma inclusiva (MANTOAN, 2012).

Este artigo justifica-se pela falta de capacitação de muitos profissionais da educação para promover inclusão e aprendizagem para pessoas com deficiência. Além disso, analisa as dificuldades enfrentadas na sala de aula quanto à não inclusão desses alunos no convívio escolar. A educação inclusiva no Brasil é garantida pela Constituição de 1988, pela LDB nº 9394/96 e pelo ECA nº 8069/90, com apoio do MEC. No entanto, ainda há muitas barreiras para sua efetivação. A terminologia também evoluiu, e a Lei nº 13.146/15 substituiu o termo "portador de deficiência" por "pessoa com deficiência", reforçando uma abordagem mais inclusiva.

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular exige preparação docente, infraestrutura adequada e suporte emocional. Professores precisam de formação para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, instalações acessíveis, recursos didáticos e tecnologias assistivas são essenciais para um aprendizado efetivo. O bem-estar dos estudantes e sua integração social também devem ser priorizados. As políticas educacionais têm um papel fundamental na promoção da inclusão, transformando desafios em oportunidades para o desenvolvimento de todos os alunos no ambiente escolar (MANTOAN, 2012).

Frente à problemática do estudo, o objetivo geral foi compreender as principais dificuldades das escolas ao se depararem com a inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular. Os objetivos específicos foram: entender as leis que fundamentam a educação inclusiva, destacar as dificuldades enfrentadas por professores ao se depararem com a perspectiva da educação inclusiva, compreender a deficiência com deficiência congênita/herdada ou adquirida.

A FAMÍLIA, ORIGEM DA FORMAÇÂO DO SUJEITO

A sociedade muitas vezes se sente despreparada para apoiar pessoas com deficiência, devido à falta de formação específica. Nas escolas, docentes podem não identificar corretamente as necessidades dos alunos e recorrem ao empirismo, o que nem sempre assegura um aprendizado eficaz. O conhecimento da legislação é essencial para garantir direitos e deveres de todos. Além disso, é fundamental conhecer experiências e práticas inclusivas para equilibrar o ensino sem prejudicar a turma. Em casos de deficiência mais complexa, a integração de equipes multiprofissionais é recomendada para acompanhar e avaliar o desenvolvimento contínuo do aluno de forma eficiente (MANTOAN, 2012).

Segundo Mantoan (2012), as desigualdades tendem a se agravar quando se especializa o ensino para alguns. Por isso, há necessidade de uma Educação Inclusiva em que as diferenças não só devem ser aceitas, mas também acolhidas como subsídio para construir o cenário escolar. Muito além do que inserir a pessoa com alguma deficiência no registro de alunos por meio da efetivação da matrícula, é necessário desenvolver estratégias para que ele se sinta como alu-

no que aprende, participa e se desenvolve. Quanto ao aspecto burocrático, é papel do corpo diretivo da escola, buscar suporte e orientação dos médicos e das associações assistenciais, procurando atender o melhor possível, mesmo que em escolas públicas, às necessidades destes alunos. Segundo a autora, "a construção desse modelo implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, às atitudes" (MANTOAN, 2012, p.53).

Educar para a inclusão não é simplesmente inserir o aluno com necessidade educacional especial em uma escola regular. Deve-se atentar para as diferenças com um olhar respeitoso, para isso a escola regular precisa se preparar adequadamente para receber esses alunos com professores preparados, gestão escolar comprometida e o Estado viabilizando condições para que tal aluno seja frequente e atuante (HIROME, 2021).

Nesta vertente, ao apropriarmos da teoria de Piaget (2010), percebe-se que todo conhecimento primário está alicerçado nos primeiros contatos sociais. Julga-se importante analisar que todo ser traz conhecimentos inatos, oriundos de seus familiares, aqui cabe analisar os valores genéticos que afirmam ter as características físicas e semelhanças, por isso é de suma importância reconhecer os valores psicológicos, justamente os que se leva mais em consideração nesta pesquisa. Nessa direção, o meio familiar é tratado nessa pesquisa como subsídio para construção da personalidade do sujeito. O acolhimento familiar e as manifestações presentes nos lares são influenciadores da formação da personalidade do indivíduo. Certamente, deve-se considerar que muitos dos sujeitos não convivem diretamente com seus familiares, mas se abrigam em um meio que também traz as mesmas responsabilidades de um "berço familiar" (HIROME, 2021).

Jean Piaget (1896-1980) foi um renomado psicólogo e filósofo suíço, conhecido por seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Seus estudos tiveram um grande impacto sobre os campos da Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento da pessoa com deficiência apresenta variações em relação ao indivíduo sem limitações, exigindo percepção e estímulo contínuos. A assimilação ocorre com base no que o sujeito conhece, sente e compreende, influenciando seu aprendizado. A família não decide por ele, mas oferece alternativas para que descubra o que é melhor para seu convívio. A assimilação não deve ser confundida com liberdade irrestrita, pois esta permite construção sem regras. Em vez disso, deve ser trabalhada para que o indivíduo compreenda limites e relações de causa e efeito, promovendo autonomia dentro de um contexto estruturado e inclusivo. Diante dos apontamentos, a inclusão escolar já é uma realidade desde a Constituição de 1988, e o professor deve estar preparado para esse desafio. O aluno autista, por exemplo, pode precisar de apoio fora da sala de aula, exigindo metodologias pedagógicas diferenciadas, planejadas junto à gestão e equipe pedagógica. A inclusão não pode ser feita de forma isolada, mas sim em parceria com a escola, a comunidade e a família. O meio familiar desempenha um papel fundamental, pois é o primeiro ambiente de aprendizado. Quando os responsáveis colaboram ativamente, a adaptação escolar se torna mais eficiente, fortalecendo a autoestima e a confiança da criança (MANTOAN, 2012).

Por outro lado, as escolas desempenham um papel fundamental na ampliação desse suporte inclusivo, adaptando suas metodologias e estruturas para atender à diversidade de seus alunos. A capacitação de professores e funcionários para lidar com as diferenças individuais é vital, assim como a criação de um ambiente acolhedor que promova o respeito e a igualdade entre todos os estudantes. A inclusão eficaz não se limita à adaptação curricular, mas engloba também a promoção de atividades que integrem todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Assim, a colaboração entre o ambiente familiar e a escola é essencial para que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade prática na vida educacional de cada criança (MANTOAN, 2012).

A INCLUSÃO DA PESSOA NO MEIO ESCOLAR
Realizou-se na Espanha, em 1994, a Declaração de Salamanca em que houve um ajuste internacional sobre a educação inclusiva. O direito à educação foi celebrizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi categoricamente reconhecido pela Declaração sobre Educação para Todos. Dessa forma, os indivíduos com necessidades especiais, entre eles os autistas, passam a receber outro tratamento em relação à educação (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).
O direito à educação é reconhecido mundialmente e está expresso na Declaração Universal dos Direitos do Humanos. Segundo a lei, a Educação não é restrita, é ampla e tem como fundamento a inclusão de todos os seres que incorporam o meio escolar. Cabe ressaltar que a pessoa com deficiência precisa de um acesso diferenciado (acessibilidade), de acordo com a sua deficiência e todos os que norteiam tal pessoa deve ter pleno conhecimento do uso de qualquer material ou lugar de acesso para apresentar ao ser e propor uso contínuo, conforme a escolha da pessoa com deficiência. Toda a estrutura escolar deve estar preparada para lidar com as dificuldades dos alunos.
O preceito educação escolar já foi mais obscuro no ramo familiar. Atualmente, as famílias participam do planejamento e propõem também atividades que possam completar os ensinamentos oriundos de casa. A escola passa a ter a responsabilidade secundária de educar o ser e de aprimorar a educação proposta anteriormente. No caso da inclusão, a escola deve propor que a família participe do convívio do aluno e deve acolher suas dificuldades e sugestões para obtenção de qualidade de ensino a pessoa com deficiência. Uma educação conscientizadora e emancipadora, que garanta qualidade de ensino e acesso à cidadania e à democracia, tem sido proposta tanto pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), quanto pela Constituição Federal do Brasil (1988). Conforme a Lei Federal nº 9394/96 (LDB), art..2º: "a educação...tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Oferecer a qualidade descrita no regimento requer apoio e participação dos envolvidos enquanto cidadão; a escola assume a condição de ensinar e de construir o sujeito que, muitas vezes, não obteve o alicerce ideal para dar continuidade a seu desenvolvimento. A educação escolar não consegue lançar os conhecimentos aos discentes sem o respaldo da comunidade, pois tal conhecimento deve ser parte integrante da família que constituiu o sujeito. Caso contrário, o trabalho do docente se perde.

No trabalho educativo de inclusão, não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela. De acordo com a Constituição Federal de 1988, no capítulo III, no artigo 205 diz que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2016, p. 113).

A Constituição prescreve em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializada aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 113). A Constituição garante a todos o acesso à escola. A legislação mais recente sobre o assunto é a Convenção de Guatemala. O documento, promulgado no Brasil por decreto de 2001, reafirma que as pessoas com necessidades educacionais especiais têm os mesmos direitos e liberdade que as demais. A inserção postula uma reorganização do sistema educativo, objetivando fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os alunos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais.
Contudo, é válido ressaltar que, na década de 1996, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), número 9394/96, institui a obrigatoriedade da matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares. Logo surgiu os termos "Portadores de Necessidades Educacionais Especiais" que foi substituído por pessoas com deficiências

e não se usa mais a palavra portador, estabelecida pela Lei número 13.146/2015. É interessante reforçar que:

Pessoas com deficiência são acima de tudo, pessoas. Não estão doentes e nem são ineficientes. As deficiências são reais e não há por que serem disfarçadas, por isto, não tenha receio em usar a palavra deficiência", diz. Os termos "portador de deficiência" e "portador de necessidades especiais (PNE)" não devem ser mais usados. O correto é usar apenas "pessoa com deficiência" ou na forma abreviada "PcD" (HIROME, 2021, p. 1).

Nessa configuração, a educação implica num processo profundo e abrangente de reforma do sistema. Para isto, todos os processos devem estar alinhados: os colegas de classe devem observar também o aluno com deficiência como um aprendiz comum que busca, por meio da integração conjunta, encontrar seus objetivos, alcançar a aprendizagem.
Nessa acepção, a Declaração de Salamanca, formulada em 1994 na Espanha, representa um marco importante na evolução das políticas de inclusão educacional em âmbito global. Ela estabelece que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, devem ter acesso à educação em escolas regulares. A declaração enfatiza que escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos. Fora que ressalta a necessidade de adaptações no currículo, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade, para atender às necessidades de todos os alunos (MANTOAN, 2012)
Implementar a inclusão pela via de Salamanca implica uma transformação substancial nos sistemas educacionais. Exige que as escolas se ajustem para serem capazes de acomodar todas as crianças dentro de uma estrutura de ensino adaptável que considere a diversidade como a norma, não a exceção. Isso inclui a formação de professores não apenas em práticas pedagógicas adequadas, mas também no desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à inclusão. Além disso, a infraestrutura escolar deve ser revisada e adaptada para garantir acessibilidade a todos. Tais mudanças requerem um compromisso político e social forte, além de investimento financeiro para que a inclusão seja realmente efetiva e não meramente simbólica (MANTOAN, 2012).
A inclusão pela via de Salamanca também implica um esforço contínuo em pesquisa e desenvolvimento para encontrar as melhores práticas e estratégias que promovam um ambiente educacional inclusivo. Isso inclui a colaboração contínua entre pais, professores e especialistas em educação para garantir que as necessidades de cada aluno sejam satisfeitas de forma eficaz. A avaliação regular dos progressos e desafios da inclusão é essencial para garantir que as políticas e práticas sejam ajustadas conforme necessário. Essa abordagem holística não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, preparando uma geração mais consciente e inclusiva (MANTOAN, 2012).

O ATUAL CENÁRIO ESCOLAR

Definir o vocábulo qualidade para adentrar na comparação do cenário escolar, é sobretudo, analisar o cliente que está inserido no contexto escolar. Em uma análise mais detalhada, é possível verificar os alunos: suas expectativas no ramo da aprendizagem, suas dificuldades e limitações. A partir de então se pode considerar que a qualidade está inserida no processo escolar, quando o facilitador da aprendizagem surpreende o seu cliente(aluno). Em outras palavras, quando há capacitação do profissional para a realidade do contexto, há a naturalidade para o desenvolvimento do trabalho do discente e o amadurecimento das competências do aprendiz. A educação e a cultura não podem estar subordinadas à lógica, às normas e aos interesses do mercado. Ao adentrar-se na competividade do mercado atual, verifica-se a não análise individual das competências individuais e atua-se na exclusão do ser, na desvalorização e na desqualificação do ser (HIROME, 2021).
Ao desestimular o sujeito, não é dada ao mes-

mo tempo a oportunidade de apresentar-se para que haja a formação em seu tempo e o desenvolvimento respeitando suas limitações. Ao classificar um ambiente escolar ou uma sala de aula como um "fator único", grupo uniforme, não é possível desenvolver as competências individuais do sujeito. O discente deve ter pleno conhecimento de seu aluno, suas particularidades e deficiências e deve atuar sobre elas, compreendendo as limitações de aprendizagem e integrando os que compõem o espaço escolar.

A psicologia explica que a personalidade é única, tornando essencial conhecer individualmente cada aluno para atender suas expectativas e garantir um ensino de qualidade. O professor deve contextualizar o aprendizado, relacionando-o ao meio social do educando, que se sente motivado ao perceber sua evolução e superar desafios. Trabalhos em grupo fortalecem esse crescimento. Além disso, o docente deve apresentar problemáticas reais e orientar os alunos para enfrentá-las, preparando-os para a vida em sociedade. A qualidade do ensino deve priorizar o desenvolvimento humano, garantindo o acesso a conhecimentos avançados em artes, ciências e filosofia, estimulando o pensamento crítico e criativo (HIROME, 2021).

Atualmente percebe-se o tratamento homogêneo para com os educandos e a não identificação de suas necessidades particulares, o que dificulta muito o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência. O professor se preocupa, em uma primeira instância com o conteúdo programado e o cumprimento das atividades no prazo previsto e abandona a questão do relacionamento e posicionamento do cidadão frente à sociedade. Talvez, esta problemática seja insistente pelas cobranças do corpo diretivo escolar no que se refere ao surgimento do planejamento escolar e da não capacitação do profissional para o desenvolvimento no ramo da cidadania (HIROME, 2021).

Apoiando-se na ideia de Mantoan (2012), pode-se afirmar que a história do fracasso escolar em nosso país foi produzida de acordo com o modo capitalista de pensar, importado da Europa Ocidental e da América do Norte. Conforme tal embasamento teórico, com base no Positivismo, deixa claro que o ser humano só alcançará a perfeição por meio da ciência e da pesquisa. Este recurso é ainda na visão dos positivistas coisas de alguns indivíduos especiais e dotados de sabedoria para fruição de outros, que apenas recebem este ensinamento sem direito de discutir.

Assim, procuram-se as pessoas com deficiência onde eles não existem. Seja apoiada em causas orgânicas, psicológicas ou por problemas de aprendizagem, a escola procura eximir-se da culpa e transferem-se os alunos que não aprendem para serviços sociais e da saúde. Segundo o autor, a humanidade deveria tornar-se realmente humana por meio da escola, mas seus métodos acabam por marginalizar famílias e comunidades.

A perspectiva da inclusão decorre do fato de que todos os seres humanos podem muitas vezes construir conhecimentos de formas e tempos distintos. Constantemente a realidade apresenta situações e/ou problemas. Nesses momentos, coloca-se em jogo tudo o que se sabe ou se pensa sobre o assunto e se relaciona-se em jogo tudo o que se sabe ou se pensa sobre o assunto e se relaciona as novas informações às antigas. Ao responder a estes problemas ou situações, aprende-se com as experiências. Sendo assim, o conhecimento vai se transformando e sendo moldado. As pessoas aprendem à medida que agem, física ou mentalmente, sobre as coisas que estão no mundo (HIROME, 2021).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As modalidades de ensino defendem a aprendizagem como um instrumento que facilita e guia o sujeito frente ao mundo. Isto implica em condições favoráveis para que haja o pleno acolhimento do ser. O ato diferenciado no processo de aprendizagem pode dificultar o desenvolvimento do aluno. Neste sentido, a exposição de seu problema particular pode isolá-lo ainda mais. Tratando-se da deficiência do ser, ainda que não haja a exposição ocorre quando o ser se integra a um grupo diferenciado. A pessoa com deficiência, em um primeiro momento, apresenta as barreiras frente aos demais integrantes da sala (HIROME, 2021).

Neste sentido, o professor deve atuar sobre a exclusão ou sobre a não aceitação da

problemática. Como se sabe, há dois tipos de deficiências: permanente e temporária e, ainda, a deficiência adquira ao longo do tempo e a deficiência congênita. Para todos os casos, deve haver a insistência da Psicologia para que haja a aceitação da pessoa com deficiência para que haja reabilitação e desenvolvimento.

Ainda que haja os profissionais adequados para lidar com as deficiências:

serviços de apoio especializados (intérpretes de língua de sinais, aprendizagem do sistema braile e outros), é o professor que conduzirá o processo de ensino aprendizagem. A inclusão não ocorre sem que haja inovação no ensino. Nota-se que quando o professor acrescenta em seu quadro de alunos uma pessoa com deficiência, o docente encara a situação como uma problemática sem resolução, sem desenvolvimento ou descarta a possibilidade da inclusão. Percebe-se que, para muitos no Brasil, trata a deficiência como algo irreversível.

Ainda segundo Mantoan (2012), a solução deve partir em planejamento escolar, em que haja o envolvimento da família, da direção e dos professores no processo de inclusão das pessoas com deficiência, sendo que esta é uma barreira para o ensino, pois há muitos pensamentos direcionados ao paradigma do ensino, proporcionando insegurança para o discente, pois acha que estará longe, descumprindo o plano escolar. Então, opta em fazer a sua própria inclusão com visão geral da classe, distribuindo atividades, sem se preocupar com os avanços particulares e evolução dos alunos.

A inclusão ocorre quando há persistência no ensino, planejamento, avaliação dos resultados e planos de ação para melhoria e aperfeiçoamento. O planejamento deve ser acompanhado à realidade para que haja completude no desenvolvimento de seres. Segundo Mantoan (2012), não adianta, contudo, admitir o acesso de todos à escola, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. O processo de formação, neste sentido, deve revigorar desde o início da aprendizagem até a formação do aluno, e para todos os processos deve haver o acompanhamento do rendimento do discente.

Nas redes de ensino, as mudanças podem ser vistas em três ângulos: O dos desafios provocados pela inovação no ensino; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. “Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas deferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção” (MANTOAN, 2000, p. 96). Entende-se que “Já inclusão é estar com, é interagir com outro” (Ibidem)

O professor deve se sentir respaldado no ensino direcionado à pessoa com deficiência para que consiga transmitir o conteúdo estabelecido pelo Plano Escolar, de forma racional, assegurando o aluno, promovendo a inclusão. É indispensável a inserção de cursos na rede escolar, o acompanhamento da direção escolar mediante à frequência dos docentes em tais cursos, além de execução de Plano de Ação quando há rejeição para a aprendizagem. Quando o professor opta em multiplicar conhecimento, trocando experiências, ele deve estar apto a contribuir para inovação no ramo escolar. Não deve apenas cumprir o conteúdo, inserir fórmulas, regras, mas, sobretudo, mostrar que o conteúdo deve ser expandido para a humanidade, para a própria vivência do aprendiz.

A inovação curricular deve envolver toda a equipe escolar e contar com a participação da comunidade, garantindo que as adaptações atendam às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, é essencial que o corpo diretivo exija dos órgãos competentes a estrutura adequada para essa demanda. No entanto, as mudanças devem ser avaliadas para garantir que o currículo regular não seja comprometido e que a flexibilidade do ensino seja mantida (HIROME, 2021).

Uma escola inclusiva deve ter um projeto político-pedagógico que valorize a diversidade e ofereça condições igualitárias a todos. A adaptação do espaço deve garantir respeito, ensino, avaliação e desenvolvimento. Incluir é garantir que estudantes com necessidades especiais tenham acesso à escola regular

próxima de sua residência, com professores capacitados e suporte contínuo. O aprendizado ocorre em ambientes diversos, exigindo criatividade docente e integração de serviços para atender às especificidades dos alunos e promover inclusão de forma eficaz (HIROME, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da multiplicidade de valores e do apoio social e familiar na educação de pessoas com deficiência amplia as possibilidades de aprendizagem e inclusão. Além do desenvolvimento cognitivo, busca-se formar cidadãos ativos, capazes de enfrentar desafios sociais e construir estratégias para questões individuais e coletivas. A escola deve promover autonomia e participação social, indo além do ensino acadêmico para preparar os alunos para um mundo desigual e marcado por desafios. A pesquisa sobre inclusão educacional deve focar na melhoria de práticas e políticas, analisando os impactos a longo prazo na trajetória de estudantes com necessidades especiais. Compreender os fatores que contribuem para seu sucesso e explorar metodologias eficazes permite criar ambientes inclusivos e adaptáveis. Além disso, ouvir professores e profissionais da educação ajuda a identificar barreiras e desenvolver programas de formação mais eficientes, fortalecendo um sistema educacional que valorize a diversidade e promova equidade.

A pesquisa evidencia desafios na inclusão de alunos com necessidades especiais, como falta de formação docente, recursos limitados e apoio insuficiente. Melhorias na capacitação, financiamento e colaboração entre escola e família são essenciais. A escola deve facilitar a aprendizagem, promovendo inclusão com equipes multidisciplinares e garantindo um ensino acessível e efetivo, conforme previsto em lei.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_201 6.pdf?-sequence=1?concurso=CFS%202%202018. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Decreto – Lei n. º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Da Educação Especial. Capitulo V, Art. 58. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025

BRASIL. Decreto – Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Do Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Art.54, inciso III, pag. 44. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 9 fev. 2025

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

HIROME, Paula. Uso de termos corretos contribui para inclusão da pessoa com deficiência. Atendimento e Planejamento da Secretaria da Pessoa com Deficiência e do Idoso de Caraguatatuba Prefeitura de Caraguatatuba (2021). https://www.caraguatatuba.sp.gov.br/pmc/2021/08/uso-de-termos-corretos--contribuipara-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia/ via @caraguaoficial. Acesso em: 9 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Tereza. Caminhos Pedagógicos da Inclusão. 8 Ed. São Paulo: Vozes, 2012.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. Serbino, Raquel V. (org.) Formação de Professores, São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24. Acesso em: 27 jan. 2025

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. 4 ed. São Paulo: LTC, 2010.

ROGERS, C. R. Tornar-se pessoa. 5. ed. São Paulo: Martins, 2001.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO EDIÇÕES 2024	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2023
FEVEREIRO	05/01/2024
MARÇO	05/02/2024
ABRIL	05/03/2024
MAIO	05/04/2024
JUNHO	05/05/2024
JULHO	05/06/2024
AGOSTO	05/07/2024
SETEMBRO	05/08/2024
OUTUBRO	05/09/2024
NOVEMBRO	05/10/2024
DEZEMBRO	05/11/2024

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL