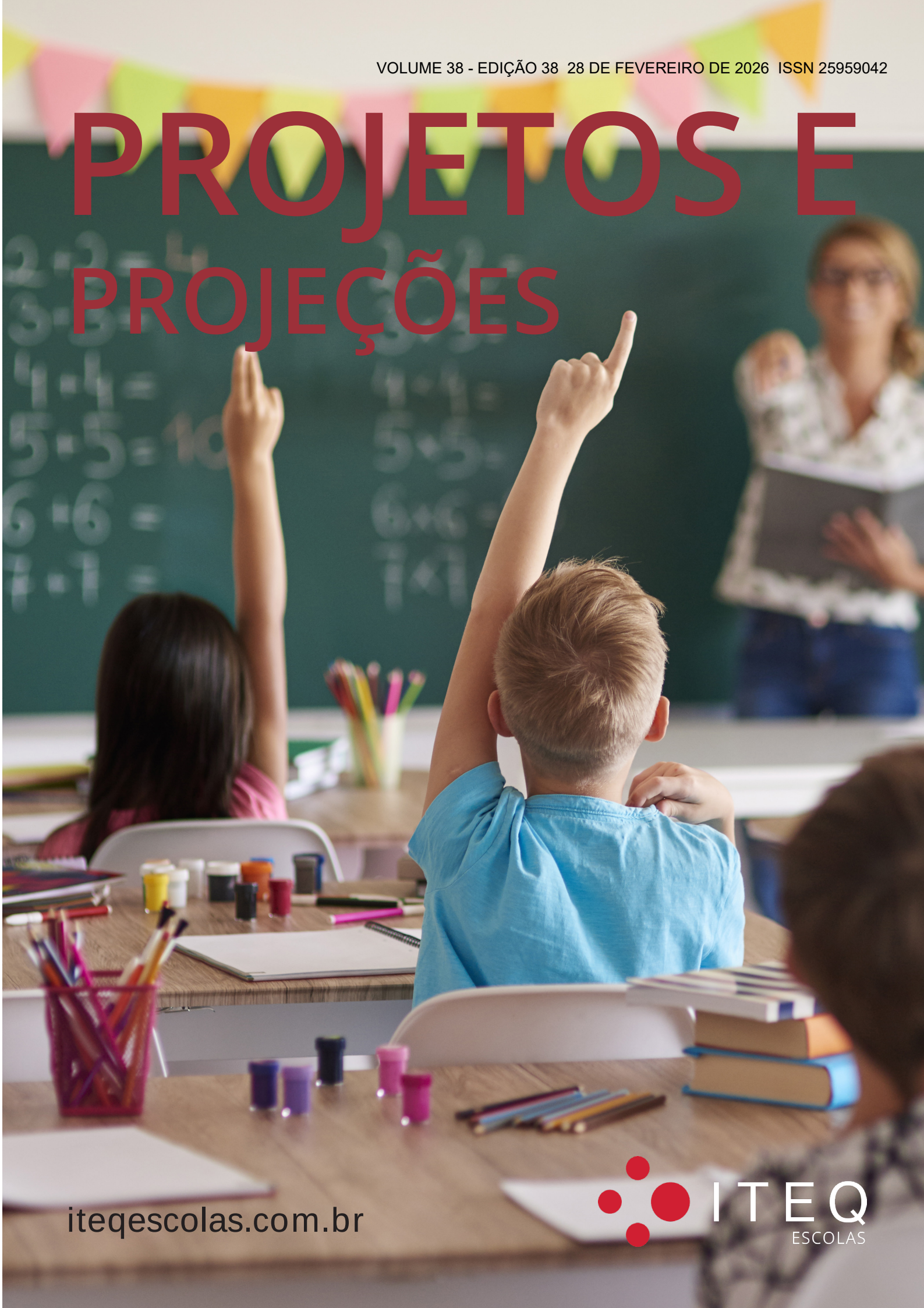
VOLUME 38 - EDIÇÃO 38 28 DE FEVEREIRO DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

Educação e a Construção do Futuro Social

A cada edição desta revista, reafirmamos nosso compromisso com uma reflexão crítica e necessária sobre os desafios educacionais do nosso tempo. Nesta publicação, dedicada à Educação e à Construção do Futuro Social, destacamos a urgência de repensarmos práticas pedagógicas, políticas públicas e o próprio papel da escola diante das transformações culturais, sociais e tecnológicas que atravessam a sociedade contemporânea.

Dar visibilidade aos trabalhos de nossos estudantes e colaboradores neste tema é reconhecer a potência de uma produção acadêmica que nasce da experiência concreta da sala de aula, da pesquisa comprometida com a realidade social e do desejo genuíno de contribuir para uma educação mais inclusiva e transformadora. As produções aqui reunidas revelam o empenho em compreender os desafios da aprendizagem, da formação docente, da gestão escolar e da equidade educacional, propondo caminhos que articulam teoria, prática e responsabilidade social.

Vivemos em um contexto em que discutir educação é discutir oportunidades, justiça social e democracia. É reconhecer que ensinar vai além da transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade, ética, inovação e compromisso com a formação integral dos sujeitos. Ao integrar diferentes perspectivas e experiências, nossos autores demonstram que transformar a educação implica diálogo, escuta ativa e ação consciente diante das desigualdades que marcam o cenário educacional.

Cada artigo desta edição convida o leitor a refletir sobre seu papel como agente de transformação — alguém que observa, questiona, pesquisa e acredita na potência emancipadora do conhecimento. As experiências compartilhadas mostram que a mudança educacional não se constrói apenas em grandes reformas, mas também nas práticas cotidianas, nas escolhas pedagógicas e na valorização da diversidade presente no espaço escolar.

Desejamos que esta edição inspire novos olhares sobre o papel social da educação. Que cada página fortaleça a convicção de que educar é um ato político, humano e transformador. Mais do que um tema, esta é uma convocação ao compromisso coletivo — para que possamos construir, juntos, uma educação que promova autonomia, equidade e a formação de cidadãos capazes de intervir criticamente na realidade.

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

EXPEDIENTE

1- **CORPO, SAÚDE E HIGIENE**
ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO

2- **O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR: PLANEJANDO ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS PARA INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIRA

3- **PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGICAS PEDAGÓGICAS, SUPORTE EMOCIONAL E PROMOÇÃO DA CIDADANIA**
ALESSANDRA SILVA COUTINHO

4- **ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA SUPERAR AS LACUNAS DE APRENDIZAGEM**
ALINE PAIVA LEMES

5- **CULTURA AFRO-BRASILEIRA: E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS PURCINO

6- **A DISLEXIA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**
ANDREIA PIERRE MAGRINI DOS SANTOS

7- **PSICOMOTRICIDADE NOS PRIMEIROS 3 ANOS DE VIDA**
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA

8- **TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**
BRUNA MARTINS DE AQUINO

9- **O BRINCAR E A CRIANÇA**
CARMEM APARECIDA DA SILVA

10- **A RELAÇÃO DA LUDICIDADE COM O USO DE MATERIAIS LÚDICOS NOS ANOS INICIAIS**
CLAUDIA FRANCO MEDEIRO

11- **RACISMO ESTRUTURAL À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
CLAUDINEI SILVA

12- **O AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR**
CLEIDELI DA SILVA BRUNELLI

13- **POVOS INDÍGENAS: PRÁTICAS EM SALA DE AULA PARA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA PUBLICIDADE**
CLEÓPATRA DE MAGALHÃES BARBOSA

14- **AÇÕES E EXPLORAÇÕES: O PAPEL DO EDUCADOR NAS PRÁTICAS PIKLERIANAS**
CONCEIÇÃO SIRLANDIA GUIMARÃES FERNANDES

15- **OS PROCESSOS INCLUSIVOS DENTRO DA EDUCAÇÃO**
CRISTIANE ALVES DA SILVA

16- **ATIVIDADES CORPORAIS E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**
CRISTIANO DA SILVA HINTZE

17- **DEMOCRACIA, GESTÃO, COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA E LEIS**
DÉBORA DA SILVA FERREIRA

18- **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR**
DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS

19- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES AFRICANAS NAS ESCOLAS DE SÃO PAULO**
EDERSON EDUARDO DOS SANTOS

20- **A EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: A INTEGRAÇÃO DA DANÇA CRIATIVA AO PROCESSO DE APRENDER**
EDILENE NOGUEIRA ROCHA

21- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO PROMOVER A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO SÉCULO XXI UTILIZANDO-SE DA FILOSOFIA E DA ARTE**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

22- **IDENTIDADE, CULTURA E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE GÊNERO, ETNIA E CULTURA NO COTIDIANO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS E PROFESSORES**
ELIANE DE FÁTIMA FIGUEIREDO

23- **A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO**
ERICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO

24- **ADAPTAÇÕES SENSORIAIS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA E TDAH**
ERIKA NUNES LIMA FALOPA

25- **POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITOS**
FABIANA DE BARROS SILVA

26- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL:**
A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR
FABIANA VIEIRA DE MESQUITA

27- **REFLEXÕES SOBRE O CONFINAMENTO INFANTIL E O DIREITO DE BRINCAR COM A NATUREZA**
FLAVIA FERREIRA DE ARAUJO

28- **ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCISCA DAS GRAÇAS DE SOUSA SILVA

29- **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO**
GABRIELA GOMES DA SILVA

30- **A PEDAGOGIA NA PROMOÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

31- **ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**
JACQUELINE ALVES MOTA

32- **A ARTE COMO LINGUAGEM INVESTIGATIVA: BASES PARA UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JADE BRAZ RANGON

33- **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**
JAILSON BARBOSA

34- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL I**
JÔELY MARTINS BONFIM DOS ANJOS

35- **INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

36- **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM ESTUDANTES IMIGRANTES**
JULIANA GOMES LIMA

37- **ALFABETIZAÇÃO MÉTODO REFLEXIVO**
KARINA SILVA CASSAIO

38- **A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA VIDA COTIDIANA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
KÁTIA RIVATO

39- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDA- MENTAL (EMEF) JARDIM SILVA TELES, LOCALIZADA NO ITAIM PAULISTA, ZONA LESTE DE SÃO PAULO, COM FOCO NA HERANÇA INDÍGENA DO BAIRRO**
LILIAN LUNA TAKACS

40- **ESGOTAMENTO EMOCIONAL E SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LUANI DAMACENO DO PRADO

41- **A FUNÇÃO DO ARTISTA VISUAL NO MUSEU DIGITAL: ENTRE MATERIALIDADE, OBJETOS E MEMÓRIA CULTURAL**
LUCILENE FERNANDES DE ALMEIDA LIMA

42- **A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO**
LUÍS ROBERTO BISPO

43- **A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR**
MADIA DE SOUZA RIBEIRO

44- **OS SOFRIMENTOS SOBRE O LUTO E O PROFESSOR COMO MEDIADOR**
MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL

45- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DOCENTES**
MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ

46- **AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO NA APRENDIZAGEM: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO**
MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA

47- **GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CIDADÃ: O CONSELHO DE ESCOLA COMO ESPAÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE PARTICIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
MARIA DO SOCORRO GALDINO CHAVES

48- **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS**
MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA

49- **ENSINO DE VALORES, ÉTICA, SAÚDE E MEIO AMBIENTE: A IMPORTÂNCIA DOS TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO**
MARTA PEREZ GONÇALVES

50- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
MILENE GOMES PRIMO

51- **AS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MÔNICA CATÃO DE LIMA YONEDA

52- **A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**
NAIR APARECIDA MACHADO

53- **APRENDIZAGEM BASEADA EM BRINCADEIRA: MEDIAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS LÚDICAS E IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
PATRÍCIA COELHO CERQUEIRA NUNES

54- **O PAPEL DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**
PRISCILA AVILLAR OLIVER

55- **EDUCAÇÃO ALIMENTAR ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**
RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE

56- **DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE**
ROBERTA YOSHIHARA

57- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PRÁTICA DA DIVERSIDADE**
ROSÂNGELA FREIRES SILVA

58- **A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: INTERAÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NEURODESENVOLVIMENTO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
SAMARA SOUZA ARAÚJO

59- **INCLUSÃO E DIVERSIDADE**
SANDRA REGINA ALVES DE PAULA

60- **A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO

61- **O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO VIVO DE APRENDIZAGEM**
SIMONE CREPALDI DE VASCONCELOS

62- **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS

63- **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA**
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

64- **O LÚDICO COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**
SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO

65- **O BRINCAR E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS**
TAISE DE MELO FERREIRA

66- **A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO**
TATIANE INGRID MARQUES CUSTODIO DE OLIVEIRA

67- **A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TATIANE VIEIRA VALÉRIO

68- **CONFLITOS EM SALA DE AULA**
VANDERLEI JOSÉ DA SILVA

69- **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
VERA LUCIA COSTA CHAVES

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

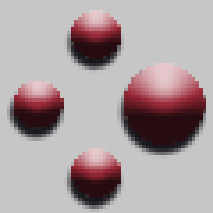
ITEQ ESCOLAS
Rua Lagoa Taí Grande, 91
São Paulo – SP – CEP: 08290-500
Tel: (11) 2074-5110

28 de fevereiro de 2026

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



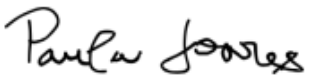
Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 38, n. 38 (fev. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Alfabetização. 2. Evolução tecnológica. 3. Inclusão educacional. 4. Letramento. 5. Ludicidade. 6. Tecnologia e educação. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Educação e a Construção do Futuro Social

A educação se tornou um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais urgentes necessidades do mundo contemporâneo. Mais do que um direito garantido por lei, ela representa um compromisso coletivo com a formação humana, a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em um cenário marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas aceleradas, pensar a educação é pensar o próprio futuro.

Esta revista surge com o propósito de reunir reflexões, pesquisas e práticas que destacam o papel da escola, dos educadores e das políticas públicas no enfrentamento das complexidades educacionais atuais. Cada artigo aqui apresentado é fruto da dedicação de professores, pesquisadores e profissionais da área que acreditam na força transformadora do conhecimento quando orientado por princípios éticos, inclusivos e emancipatórios. Suas contribuições revelam que educar não significa apenas transmitir conteúdos, mas formar sujeitos críticos, autônomos e socialmente responsáveis.

Vivemos em um tempo marcado por desafios como a desigualdade no acesso à aprendizagem, a necessidade de inovação pedagógica, a inclusão de diferentes sujeitos no espaço escolar e a integração consciente das tecnologias digitais ao ensino. Nesse contexto, a educação se apresenta como um convite à reflexão constante, ao aprimoramento das práticas docentes e ao fortalecimento do diálogo entre teoria e prática, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais significativos, participativos e transformadores.

Esta publicação é, portanto, um convite à reflexão sobre iniciativas que promovem equidade educacional, valorização docente, gestão democrática e compromisso social. Ao reconhecer a diversidade de experiências e saberes presentes na comunidade escolar, reafirmamos nossa crença de que a verdadeira transformação ocorre quando conhecimento, sensibilidade e responsabilidade caminham juntos.

Desejamos que esta leitura inspire novos olhares sobre o papel da educação em nossa sociedade, fortaleça o compromisso com práticas pedagógicas humanizadoras e motive ações que contribuam para a formação integral dos estudantes. Que cada página aqui apresentada reafirme a convicção de que educar é, antes de tudo, acreditar no potencial humano e na capacidade coletiva de transformar realidades.

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

SUMÁRIO

1- **CORPO, SAÚDE E HIGIENE**
ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO.....13

2- **O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR: PLANEJANDO ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS PARA INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIRA.....21

3- **PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGICAS PEDAGÓGICAS, SUPORTE EMOCIONAL E PROMOÇÃO DA CIDADANIA**
ALESSANDRA SILVA COUTINHO.....32

4- **ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA SUPERAR AS LACUNAS DE APRENDIZAGEM**
ALINE PAIVA LEMES.....47

5- **CULTURA AFRO-BRASILEIRA: E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS PURCINO....44

6- **A DISLEXIA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**
ANDREIA PIERRE MAGRINI DOS SANTOS.....52

7- **PSICOMOTRICIDADE NOS PRIMEIROS 3 ANOS DE VIDA**
ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA.....59

8- **TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**
BRUNA MARTINS DE AQUINO.....66

9- **O BRINCAR E A CRIANÇA**
CARMEM APARECIDA DA SILVA.....73

10- **A RELAÇÃO DA LUDICIDADE COM O USO DE MATERIAIS LÚDICOS NOS ANOS INICIAIS**
CLAUDIA FRANCO MEDEIRO.....80

11- **RACISMO ESTRUTURAL À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO**
CLAUDINEI SILVA 88

12- **O AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR**
CLEIDELI DA SILVA BRUNELLI.....97

13- **POVOS INDÍGENAS: PRÁTICAS EM SALA DE AULA PARA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA PUBLICIDADE**
CLEÓPATRA DE MAGALHÃES BARBOSA.....106

14- **AÇÕES E EXPLORAÇÕES: O PAPEL DO EDUCADOR NAS PRÁTICAS PIKLERIANAS**
CONCEIÇÃO SIRLANDIA GUIMARÃES FERNANDES.....113

15- **OS PROCESSOS INCLUSIVOS DENTRO DA EDUCAÇÃO**
CRISTIANE ALVES DA SILVA.....122

16- **ATIVIDADES CORPORAIS E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**
CRISTIANO DA SILVA HINTZE.....129

17- **DEMOCRaCIA, GESTÃO, COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA E LEIS**
DÉBORA DA SILVA FERREIRA.....136

18- **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR**
DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS 143

19- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES AFRICANAS NAS ESCOLAS DE SÃO PAULO**
EDERSON EDUARDO DOS SANTOS.....151

20- **A EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: A INTEGRAÇÃO DA DANÇA CRIATIVA AO PROCESSO DE APRENDER**
EDILENE NOGUEIRA ROCHA.....158

21- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO PROMOVER A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO SÉCULO XXI UTILIZANDO-SE DA FILOSOFIA E DA ARTE**
ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO 165

22- **IDENTIDADE, CULTURA E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE GÊNERO, ETNIA E CULTURA NO COTIDIANO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS E PROFESSORES**
ELIANE DE FÁTIMA FIGUEIREDO.....173

23- **A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO**
ERICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO.....181

24- **ADAPTAÇÕES SENSORIAIS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA E TDAH**
ERIKA NUNES LIMA FALOPA.....188

25- **POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITOS**
FABIANA DE BARROS SILVA.....197

26- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR**
FABIANA VIEIRA DE MESQUITA.....205

27- **REFLEXÕES SOBRE O CONFINAMENTO INFANTIL E O DIREITO DE BRINCAR COM A NATUREZA**
FLAVIA FERREIRA DE ARAUJO.....214

28- **ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FRANCISCA DAS GRAÇAS DE SOUSA SILVA.....221

29- **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO**
GABRIELA GOMES DA SILVA.....230

30- **A PEDAGOGIA NA PROMOÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO.....235

31- **ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES**
JACQUELINE ALVES MOTA.....243

32- **A ARTE COMO LINGUAGEM INVESTIGATIVA: BASES PARA UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
JADE BRAZ RANGON.....251

33- **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**
JAILSON BARBOSA.....257

34- **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL I**
JÔELY MARTINS BONFIM DOS ANJOS.....264

35- **INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA.....270

36- **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM ESTUDANTES IMIGRANTES**
JULIANA GOMES LIMA 275

37- **ALFABETIZAÇÃO MÉTODO REFLEXIVO**
KARINA SILVA CASSAIO.....283

38- **A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA VIDA COTIDIANA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**
KÁTIA RIVATO 291

39- **A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDA- MENTAL (EMEF) JARDIM SILVA TELES, LOCALIZADA NO ITAIM PAULISTA, ZONA LESTE DE SÃO PAULO, COM FOCO NA HERANÇA INDÍGENA DO BAIRRO**
LILIAN LUNA TAKACS 297

40- **ESGOTAMENTO EMOCIONAL E SAÚDE MENTAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
LUANI DAMACENO DO PRADO.....307

41- **A FUNÇÃO DO ARTISTA VISUAL NO MUSEU DIGITAL: ENTRE MATERIALIDADE, OBJETOS E MEMÓRIA CULTURAL**
LUCILENE FERNANDES DE ALMEIDA LIMA.....315

42- **A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO**
LUÍS ROBERTO BISPO.....323

43- **A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR**
MADIA DE SOUZA RIBEIRO 328

44- **OS SOFRIMENTOS SOBRE O LUTO E O PROFESSOR COMO MEDIADOR**
MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL.....338

45- **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DOCENTES**
MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ.....344

46- **AFETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO NA APRENDIZAGEM: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO**
MARIA DE FATIMA FERREIRA BRAGA.....351

47- **GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CIDADÃ: O CONSELHO DE ESCOLA COMO ESPAÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE PARTICIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
MARIA DO SOCORRO GALDINO CHAVES.....358

48- **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS**
MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA.....366

49- **ENSINO DE VALORES, ÉTICA, SAÚDE E MEIO AMBIENTE: A IMPORTÂNCIA DOS TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO**
MARTA PEREZ GONÇALVES.....373

50- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
MILENE GOMES PRIMO.....382

51- **AS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL**
MÔNICA CATÃO DE LIMA YONEDA.....390

52- **A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS**
NAIR APARECIDA MACHADO.....397

53- **APRENDIZAGEM BASEADA EM BRINCADEIRA: MEDIAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS LÚDICAS E IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
PATRÍCIA COELHO CERQUEIRA NUNES.....405

54- **O PAPEL DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**
PRISCILA AVILLAR OLIVER.....415

55- **EDUCAÇÃO ALIMENTAR ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE**
RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE.....423

56- **DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE**
ROBERTA YOSHIHARA.....429

57- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PRÁTICA DA DIVERSIDADE**
ROSÂNGELA FREIRES SILVA.....436

58- **A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: INTERAÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NEURODESENVOLVIMENTO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**
SAMARA SOUZA ARAÚJO.....443

59- **INCLUSÃO E DIVERSIDADE**
SANDRA REGINA ALVES DE PAULA.....452

60- **A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO.....461

61- **O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO VIVO DE APRENDIZAGEM**
SIMONE CREPALDI DE VASCONCELOS.....469

62- **A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS.....476

63- **O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA**
SIMONE MOLINA DA PAIXÃO.....483

64- **O LÚDICO COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**
SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO.....493

65- **O BRINCAR E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS**
TAISE DE MELO FERREIRA.....499

66- **A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO**
TATIANE INGRID MARQUES CUSTODIO DE OLIVEIRA....505

67- **A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TATIANE VIEIRA VALÉRIO.....512

68- **CONFLITOS EM SALA DE AULA**
VANDERLEI JOSÉ DA SILVA.....519

69- **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**
VERA LUCIA COSTA CHAVES.....527

CORPO, SAÚDE E HIGIENE

ADRIANA HONORATO PAIVA PRIMO

Resumo:
O trabalho com o tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois contribui para a construção da identidade, do autocuidado e de hábitos saudáveis desde a infância. O conhecimento das partes do corpo permite que a criança reconheça a si mesma e desenvolva consciência corporal. Os hábitos de higiene, como lavar as mãos e escovar os dentes, auxiliam na prevenção de doenças e promovem o bem-estar. A alimentação saudável também desempenha um papel essencial no crescimento e desenvolvimento infantil. A escola é um espaço privilegiado para estimular práticas de cuidado com o corpo. Por meio de atividades lúdicas, a criança aprende de forma significativa. O cuidado diário fortalece a autonomia infantil. A repetição dos hábitos contribui para a formação de rotinas saudáveis. A valorização do corpo promove autoestima. A higiene está relacionada à saúde e à qualidade de vida. A criança aprende observando e praticando. O educador atua como mediador desse processo. A família complementa essas aprendizagens. Corpo e saúde estão diretamente ligadas. O autocuidado é aprendido desde cedo. A escola contribui para a prevenção. O respeito ao próprio corpo é essencial. O cuidado com o corpo reflete bem-estar. A infância é o momento ideal para aprender hábitos saudáveis. Assim, educar para a saúde é educar para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo; Saúde; Higiene.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa essencial do desenvolvimento humano, pois é nesse período que a criança começa a construir sua identidade, sua autonomia e sua relação com o próprio corpo. O tema “Corpo, Saúde e Higiene” assume grande relevância nesse contexto, uma vez que envolve aspectos fundamentais para o crescimento saudável e o bem-estar infantil. Ao conhecer o próprio corpo, a criança passa a reconhecê-lo como parte de sua identidade, desenvolvendo consciência corporal e autoestima.

O cuidado com o corpo está diretamente relacionado à saúde, sendo indispensável que a criança compreenda, desde cedo, a importância de hábitos de higiene e autocuidado. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, pois oferece oportunidades de aprendizagem que complementam as orientações familiares. Por meio de práticas pedagógicas adequadas, a criança aprende a cuidar de si de maneira progressiva e responsável.

É fundamental compreender que, na Educação Infantil, as ações de cuidado não são meramente assistencialistas, mas profundamente pedagógicas. Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o binômio "cuidar e educar" constitui uma unidade indissociável. Isso significa que, ao auxiliar uma criança em sua higiene pessoal ou ao orientá-la durante a alimentação, o educador está promovendo o desenvolvimento de noções de autovalorização e respeito ao próximo. A escola, portanto, ao organizar espaços e tempos voltados para a saúde, está efetivamente cumprindo sua função sociopolítica e pedagógica de garantir os direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de que a criança possa "conhecer-se", um dos direitos de aprendizagem que sustenta a construção da identidade e da autonomia. Ao explorar o próprio corpo e perceber-se como um ser único, o aluno começa a distinguir suas necessidades e a manifestar desejos e desconfortos. O trabalho com a higiene e a saúde, portanto, atua como um facilitador desse processo de autodescoberta, per-

mitindo que a criança compreenda que seu corpo é o suporte de sua existência e que zelar por ele é um ato de preservação da vida e da dignidade.
Além disso, a introdução de hábitos saudáveis nos primeiros anos de vida fundamenta-se na plasticidade do desenvolvimento infantil, período em que as rotinas são internalizadas com maior facilidade e se transformam em estilos de vida permanentes. A abordagem pedagógica deve, então, transcender a visão técnica da higiene, inserindo-a em um contexto de bem-estar coletivo e consciência ambiental. Quando o aluno compreende, por exemplo, a relação entre a limpeza das mãos e a manutenção da saúde da sua turma, ele desenvolve a percepção de que o cuidado individual impacta diretamente no "nós".
Por fim, cabe ressaltar que o sucesso dessa empreitada pedagógica depende da escuta ativa e da observação sensível do docente. Entender que cada criança traz de seu núcleo familiar um repertório de cuidados diferenciado permite que a escola atue de forma inclusiva, respeitando as particularidades socioculturais sem renunciar à promoção de conhecimentos científicos básicos sobre saúde. Assim, a introdução do tema Corpo, Saúde e Higiene no currículo escolar não serve apenas para prevenir enfermidades, mas para empoderar o sujeito, tornando-o consciente de seu papel como agente principal de sua própria qualidade de vida desde a mais tenra idade.
A abordagem das partes do corpo permite que a criança compreenda suas funções e desenvolva noções básicas de coordenação, movimento e percepção corporal. Essas aprendizagens contribuem para o desenvolvimento motor e cognitivo, além de favorecerem a construção da imagem corporal. A consciência do corpo também auxilia na prevenção de situações de risco e no fortalecimento da autonomia.
Os hábitos de higiene, como lavar as mãos, escovar os dentes e manter o corpo limpo, são essenciais para a promoção da saúde e prevenção de doenças. Quando trabalhados de forma lúdica e contínua, esses hábitos tornam-se parte da rotina infantil. A repetição e a vivência prática contribuem para a internalização dessas ações no cotidiano da criança.
A alimentação saudável é outro aspecto fundamental abordado nesse tema, pois influencia diretamente o crescimento e o desenvolvimento infantil. A criança aprende a reconhecer alimentos saudáveis e a compreender sua importância para o funcionamento do corpo. A escola, ao promover práticas alimentares adequadas, contribui para a formação de hábitos positivos que podem se estender por toda a vida.
Dessa forma, trabalhar o tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil significa promover o cuidado consigo mesmo, o respeito ao próprio corpo e a valorização da saúde. A educação para o autocuidado contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e preparados para viver de forma saudável em sociedade.

DESENVOLVIMENTO

O corpo é o primeiro meio de interação da criança com o mundo, sendo por meio dele que ela explora, experimenta e aprende. Na Educação Infantil, o trabalho com as partes do corpo possibilita o desenvolvimento da consciência corporal e da percepção de si. Ao reconhecer seu corpo, a criança desenvolve noções de identidade, limites e coordenação motora.
A exploração das partes do corpo pode ocorrer por meio de atividades lúdicas, músicas, brincadeiras e jogos corporais, que favorecem o aprendizado de forma natural e prazerosa. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional da criança, além de fortalecerem a autoestima e a autoconfiança.
Os hábitos de higiene são fundamentais para a manutenção da saúde e devem ser trabalhados de forma contínua no ambiente escolar. Lavar as mãos antes das refeições, após o uso do banheiro e após brincadeiras é uma prática essencial para a prevenção de doenças. A escovação dos dentes, quando incentivada desde cedo, contribui para a saúde bucal e para o bem-estar geral.
A escola deve oferecer condições adequadas para que a criança pratique esses hábitos diariamente, transformando-os em parte da rotina escolar. O exemplo dos adultos e

a orientação constante são fatores determinantes para a consolidação dessas aprendizagens. A criança aprende observando e imitando comportamentos.

A alimentação saudável é um aspecto essencial do cuidado com o corpo, sendo importante que a criança compreenda a relação entre alimentação e saúde. Ao conhecer diferentes alimentos, a criança desenvolve preferências e aprende a valorizar escolhas mais saudáveis. A escola pode contribuir promovendo atividades que envolvam a exploração dos alimentos e a reflexão sobre seus benefícios.

O cuidado com o corpo também envolve o descanso, a prática de atividades físicas e o respeito aos limites do próprio organismo. A Educação Infantil deve proporcionar momentos de movimento e brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento físico e a saúde. Essas experiências contribuem para o equilíbrio corporal e emocional da criança.

A continuidade do trabalho com corpo, saúde e higiene fortalece a construção de hábitos saudáveis e conscientes. A repetição das práticas de autocuidado no cotidiano escolar contribui para a internalização desses comportamentos pela criança. Ao compreender a importância dessas ações, a criança passa a realizá-las de forma mais autônoma.

O papel do educador é fundamental nesse processo, pois cabe a ele planejar atividades que despertem o interesse da criança e promovam aprendizagens significativas. O professor atua como mediador, orientando e incentivando práticas de cuidado com o corpo de maneira respeitosa e acolhedora.

A participação da família é essencial para reforçar as aprendizagens desenvolvidas na escola. Quando os hábitos de higiene e saúde são valorizados tanto no ambiente escolar quanto no familiar, a criança compreende a importância dessas práticas em diferentes contextos. Essa parceria fortalece o desenvolvimento integral.

A educação para a saúde na infância contribui para a prevenção de doenças e para a melhoria da qualidade de vida. Crianças que aprendem a cuidar do próprio corpo desde cedo tendem a manter esses hábitos ao longo da vida. Assim, a escola cumpre seu papel social ao promover uma educação voltada ao bem-estar.

O respeito ao próprio corpo também envolve o desenvolvimento da autoestima e da imagem corporal positiva. A criança precisa sentir-se valorizada e respeitada em suas características individuais. A escola deve promover um ambiente seguro e acolhedor, no qual a criança se sinta confortável para se expressar.

Dessa forma, o trabalho com o tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil contribui para a formação de indivíduos conscientes, responsáveis e preparados para cuidar de si mesmos. Ao integrar práticas pedagógicas significativas, a escola favorece o desenvolvimento pleno da criança, promovendo saúde, bem-estar e qualidade de vida.

A continuidade do trabalho com o tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil reforça a importância do autocuidado como prática diária e consciente, contribuindo para a formação integral da criança. Ao vivenciar situações que envolvem o cuidado com o próprio corpo, a criança passa a compreender que sua saúde está diretamente relacionada às escolhas e hábitos adotados no cotidiano. Essas aprendizagens, quando construídas de forma gradual e significativa, tornam-se parte da rotina infantil.

O reconhecimento das partes do corpo permite que a criança desenvolva maior controle sobre seus movimentos e compreenda as possibilidades e limites do próprio corpo. Esse conhecimento contribui para o desenvolvimento motor e para a coordenação, além de favorecer a autonomia nas atividades diárias. A consciência corporal também auxilia na construção da imagem corporal positiva, fortalecendo a autoestima e o respeito por si mesma.

As práticas de higiene devem ser trabalhadas de forma contínua, respeitando a faixa etária e o ritmo de aprendizagem da criança. Lavar as mãos corretamente, escovar os dentes após as refeições e manter o corpo limpo são ações simples, mas fundamentais para a prevenção de doenças. Quando essas práticas são incorporadas à rotina escolar, a criança aprende por meio da repetição e da observação, tornando o aprendizado mais efetivo.

O ambiente escolar deve oferecer condi-

ções adequadas para a prática dos hábitos de higiene, como pias acessíveis, materiais apropriados e momentos organizados para o autocuidado. A presença desses recursos facilita a aprendizagem e incentiva a criança a realizar as ações de forma independente. O incentivo à autonomia fortalece a confiança da criança em suas próprias capacidades.
A alimentação saudável é um aspecto essencial do cuidado com o corpo e deve ser trabalhada de forma educativa na Educação Infantil. Ao conhecer diferentes alimentos, suas cores, sabores e texturas, a criança amplia seu repertório alimentar e aprende a valorizar escolhas mais saudáveis. A escola pode contribuir promovendo momentos de conversa e atividades que envolvam a exploração dos alimentos de maneira lúdica.
A compreensão da relação entre alimentação e saúde auxilia a criança a desenvolver hábitos mais equilibrados. Ao perceber que os alimentos influenciam o funcionamento do corpo, a criança passa a compreender a importância de uma alimentação variada. Essas aprendizagens contribuem para a prevenção de problemas de saúde e para o bem-estar geral.
O cuidado com o corpo também envolve o respeito aos limites físicos e emocionais da criança. A Educação Infantil deve proporcionar momentos de descanso, movimento e relaxamento, respeitando as necessidades individuais. A alternância entre atividades mais dinâmicas e momentos de tranquilidade contribui para o equilíbrio físico e emocional.
As brincadeiras e atividades corporais são fundamentais para o desenvolvimento da saúde infantil, pois estimulam o movimento, a coordenação e o fortalecimento do corpo. Ao brincar, a criança explora suas habilidades físicas e desenvolve noções de espaço, tempo e equilíbrio. Essas experiências contribuem para a construção de hábitos ativos e saudáveis.
O professor exerce um papel central na mediação das aprendizagens relacionadas ao corpo e à saúde. Cabe ao educador planejar atividades que despertem o interesse da criança e promovam a reflexão sobre o autocuidado. A postura do professor, baseada no respeito e no acolhimento, influencia diretamente a forma como a criança percebe o próprio corpo.
A observação constante do comportamento infantil permite ao educador identificar dificuldades, necessidades e avanços relacionados aos hábitos de higiene e saúde. Essa observação é fundamental para planejar intervenções adequadas e respeitar o ritmo de cada criança. A avaliação deve ocorrer de forma contínua e qualitativa, considerando o processo de aprendizagem.
A participação da família no trabalho com corpo, saúde e higiene é indispensável para garantir a continuidade das práticas aprendidas na escola. Quando os hábitos saudáveis são incentivados também no ambiente familiar, a criança compreende a importância do autocuidado em diferentes contextos. A parceria entre escola e família fortalece o desenvolvimento infantil.
A comunicação entre educadores e familiares permite a troca de informações sobre os hábitos da criança, favorecendo um acompanhamento mais efetivo. Reuniões, orientações e projetos conjuntos contribuem para o fortalecimento dessa relação. A criança se beneficia quando percebe que escola e família compartilham os mesmos objetivos.
A educação para a saúde na infância contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis. Crianças que aprendem a cuidar do próprio corpo desde cedo tendem a manter esses hábitos ao longo da vida. Essas aprendizagens refletem diretamente na qualidade de vida e no bem-estar futuro.
O respeito ao próprio corpo também está relacionado à compreensão de limites e à prevenção de situações de risco. Ao conhecer seu corpo, a criança aprende a identificar sensações de desconforto e a comunicar suas necessidades. Essa consciência contribui para a segurança e para o desenvolvimento da autonomia.
A escola deve promover um ambiente acolhedor, no qual a criança se sinta segura para aprender e se desenvolver. O cuidado com o corpo deve ser tratado de forma natural e respeitosa, sem imposições ou constrangimentos. O respeito às diferenças corporais é fundamental para a construção de uma educação inclusiva.

A valorização da saúde física e emocional contribui para o desenvolvimento integral da criança. Ao integrar práticas de autocuidado ao cotidiano escolar, a Educação Infantil cumpre seu papel de promover bem-estar e qualidade de vida.

Essas ações refletem diretamente no processo de aprendizagem.

A construção de hábitos saudáveis ocorre de forma gradual e depende da repetição e da vivência constante. A escola deve atuar como um espaço de referência, incentivando atitudes positivas e oferecendo oportunidades para que a criança pratique o autocuidado. O exemplo dos adultos é determinante nesse processo.

Dessa forma, a continuidade do trabalho com Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil reforça a importância da educação para o autocuidado desde a infância. Ao promover práticas pedagógicas significativas e contextualizadas, a escola contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, autônomos e preparados para cuidar de si mesmos. Assim, a Educação Infantil desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais saudável, equilibrada e comprometida com o bem-estar coletivo.

A consolidação dos hábitos relacionados ao corpo, à saúde e à higiene na Educação Infantil ocorre a partir da vivência constante dessas práticas no cotidiano escolar. A criança aprende principalmente por meio da repetição, da observação e da experimentação, sendo fundamental que o ambiente educativo favoreça situações que estimulem o autocuidado de forma natural e prazerosa. Ao participar ativamente dessas rotinas, a criança passa a compreender que cuidar do corpo é uma forma de preservar a própria saúde e bem-estar.

O conhecimento do corpo humano contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia infantil, pois permite que a criança reconheça suas necessidades básicas e aprenda a expressá-las. Ao identificar partes do corpo e compreender suas funções, a criança desenvolve maior controle corporal e segurança em suas ações. Essa consciência corporal é essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional, além de auxiliar na prevenção de acidentes.

As atividades pedagógicas que envolvem o corpo devem respeitar as características da infância, utilizando recursos lúdicos que tornem o aprendizado significativo. Brincadeiras corporais, músicas, jogos e histórias favorecem a aprendizagem de forma dinâmica, despertando o interesse da criança. Essas práticas contribuem para a construção do conhecimento de maneira integrada, considerando o corpo como parte fundamental do processo educativo.

Os hábitos de higiene, quando incorporados à rotina escolar, tornam-se práticas naturais para a criança. Lavar as mãos, escovar os dentes e cuidar da limpeza pessoal são ações que, quando orientadas e acompanhadas pelo educador, passam a ser realizadas com maior autonomia. A criança aprende que essas práticas não são apenas obrigações, mas cuidados necessários para manter a saúde e evitar doenças.

A organização do ambiente escolar é um fator determinante para o sucesso do trabalho com higiene e saúde. Espaços adequados, materiais acessíveis e momentos planejados para o autocuidado facilitam a aprendizagem. Quando a criança encontra condições favoráveis, sente-se estimulada a realizar as ações de forma independente, fortalecendo sua autoconfiança.

A alimentação saudável deve ser abordada de maneira positiva, respeitando as preferências e o ritmo de cada criança. Ao explorar os alimentos por meio de atividades sensoriais, a criança desenvolve curiosidade e interesse por novos sabores e texturas. Essas experiências contribuem para a ampliação do repertório alimentar e para a construção de hábitos mais equilibrados.

A compreensão da importância da alimentação para o funcionamento do corpo auxilia a criança a desenvolver atitudes mais conscientes em relação à saúde. Ao perceber que os alimentos fornecem energia e auxiliam no crescimento, a criança passa a valorizar escolhas mais saudáveis. Esse aprendizado, quando iniciado na infância, pode influenciar positivamente os hábitos alimentares ao longo da vida.

O cuidado com o corpo também envolve a prática de atividades físicas e o estímulo ao

movimento. A Educação Infantil deve proporcionar momentos de brincadeiras que favoreçam o desenvolvimento motor e a saúde corporal. O movimento é essencial para o crescimento saudável e contribui para o equilíbrio físico e emocional da criança.

O descanso e o relaxamento também fazem parte do cuidado com a saúde, sendo importantes para o desenvolvimento infantil. Respeitar os momentos de pausa e tranquilidade contribui para o bem-estar da criança e para a organização de sua rotina. A alternância entre atividades dinâmicas e momentos de descanso favorece a concentração e o aprendizado.

O educador desempenha um papel fundamental na construção de hábitos saudáveis, atuando como exemplo e mediador das aprendizagens. A postura do professor, baseada no respeito e no cuidado, influencia diretamente o comportamento das crianças. Ao demonstrar atitudes positivas em relação ao autocuidado, o educador contribui para a internalização desses valores.

A observação constante do desenvolvimento infantil permite identificar avanços e dificuldades relacionados aos hábitos de saúde e higiene. Essa observação é essencial para o planejamento de intervenções adequadas e para o acompanhamento do processo de aprendizagem. A avaliação deve considerar não apenas o conhecimento adquirido, mas também as atitudes e comportamentos demonstrados pela criança.

A participação da família no trabalho com corpo, saúde e higiene fortalece as aprendizagens desenvolvidas na escola. Quando os hábitos saudáveis são incentivados também no ambiente familiar, a criança compreende a importância dessas práticas em diferentes contextos. A parceria entre escola e família contribui para a formação integral da criança.

A comunicação entre educadores e familiares permite a troca de informações sobre a rotina e os hábitos da criança, favorecendo um acompanhamento mais efetivo. Orientações e ações conjuntas fortalecem o compromisso com a saúde infantil. A criança se beneficia quando percebe que os adultos ao seu redor compartilham os mesmos cuidados.

A educação para a saúde na infância contribui para a prevenção de doenças e para a melhoria da qualidade de vida. Crianças que aprendem a cuidar do próprio corpo desde cedo tendem a manter esses hábitos ao longo da vida. Essas aprendizagens refletem diretamente no bem-estar físico e emocional.

O respeito ao próprio corpo também está relacionado ao desenvolvimento da autoestima e da imagem corporal positiva. A criança precisa sentir-se aceita e valorizada em suas características individuais. A escola deve promover um ambiente inclusivo, no qual todas as crianças se sintam respeitadas e seguras.

A abordagem do tema Corpo, Saúde e Higiene deve ocorrer de forma integrada às demais áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem contextualizada. Ao relacionar o cuidado com o corpo às experiências do cotidiano, a criança compreende melhor o significado dessas práticas. Essa integração torna o aprendizado mais significativo.

A formação de hábitos saudáveis ocorre de maneira gradual e depende da continuidade das ações educativas. A escola deve atuar como um espaço de referência, incentivando atitudes positivas e oferecendo oportunidades para a prática do autocuidado. O exemplo dos adultos é essencial para a consolidação dessas aprendizagens.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho com o corpo, a saúde e a higiene dialogam diretamente com os campos de experiências denominados "O eu, o outro e o nós" e "Corpo, gestos e movimentos". Para que a criança alcance a autonomia pretendida, o planejamento pedagógico deve assegurar os seis direitos fundamentais de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nesse sentido, quando a criança participa ativamente da organização do momento do lanche ou auxilia na higienização dos materiais e brinquedos de uso comum, ela não está meramente executando uma tarefa mecânica, mas sim exercendo sua cidadania e compreendendo a dimensão social do cuidado, que abrange tanto o bem-estar individual quanto o coletivo.

Ademais, a ludicidade deve ser estabelecida como o eixo condutor de todas as estratégias pedagógicas. A utilização de espelhos no ambiente escolar, por exemplo, constitui uma ferramenta pedagógica poderosa para a construção da autoimagem e do esquema corporal. Ao observar-se e, simultaneamente, observar as características do colega, a criança passa a perceber as singularidades físicas de cada indivíduo, o que promove o respeito à diversidade e auxilia no combate a preconceitos desde a mais tenra idade. Projetos complementares, como a "Horta Escolar" ou a "Culinária Pedagógica", apresentam-se como extensões valiosas desse tema, uma vez que permitem ao aluno manipular alimentos in natura, explorar diferentes texturas, cores e odores, superando resistências alimentares de forma orgânica e lúdica, sem a imposição de pressões externas coercitivas.

Outro ponto de extrema relevância reside na abordagem da higiene para além do estrito aspecto biológico, inserindo-a como um ato de preservação ambiental e de consciência global. Ao ensinar o uso racional e consciente da água durante o processo de escovação dentária, ou ao orientar sobre o descarte correto de resíduos sólidos após as refeições, a escola conecta a saúde pessoal à saúde do planeta. Sob essa ótica, o educador transcende o ato de ensinar a lavar as mãos, passando a formar um sujeito ecológico. Este, por sua vez, compreende que o zelo com o "corpo-casa" é uma extensão do cuidado com o meio ambiente em que habita, consolidando uma formação integral que une saúde, ética e sustentabilidade.

Dessa maneira, a continuidade do desenvolvimento do tema Corpo, Saúde e Higiene na Educação Infantil reforça a importância da educação para o autocuidado desde os primeiros anos de vida. Ao promover práticas pedagógicas significativas, a escola contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, responsáveis e preparados para cuidar de si mesmos. Assim, a Educação Infantil cumpre seu papel social ao promover saúde, bem-estar e qualidade de vida, colaborando para a construção de uma sociedade mais saudável e equilibrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação de hábitos, valores e atitudes que acompanham a criança ao longo de sua vida. O trabalho com o tema Corpo, Saúde e Higiene possibilita o desenvolvimento da consciência corporal e do autocuidado desde a infância. Ao conhecer o próprio corpo, a criança fortalece sua identidade e autoestima.

Os hábitos de higiene e alimentação saudável contribuem significativamente para a promoção da saúde e prevenção de doenças. Quando trabalhados de forma contínua e lúdica, tornam-se parte da rotina infantil. A escola, enquanto espaço educativo, assume a responsabilidade de promover essas aprendizagens de maneira significativa.

A parceria entre escola e família é essencial para o sucesso desse processo, pois garante a continuidade das práticas de cuidado em diferentes contextos. O professor atua como mediador, incentivando atitudes positivas e respeitando o ritmo de cada criança.

Nesse sentido, o sucesso de uma proposta educativa voltada à saúde reside, primordialmente, na sensibilidade do olhar docente frente às necessidades biológicas e subjetivas dos pequenos. Quando a criança percebe que seu corpo é respeitado em seus ritmos naturais e em suas particularidades, ela desenvolve uma base emocional sólida, essencial para o engajamento e o aprendizado de outros saberes complexos. A educação para a saúde, sob essa ótica, transcende a simples prevenção de patologias, convertendo-se em uma ferramenta de empoderamento infantil. Tal abordagem permite que o indivíduo em desenvolvimento floresça com a consciência crítica de que é o principal agente de sua própria qualidade de vida e bem-estar.

Em suma, o trabalho pedagógico com o corpo e a higiene deve ser transversal e humanizado, reconhecendo que o cuidado é um ato educativo por excelência. Ao integrar as práticas de autocuidado ao currículo de forma lúdica e respeitosa, a Educação Infantil cumpre seu papel social de promover o desenvolvimento pleno, garantindo que a criança construa uma relação positiva com sua própria identidade e com o coletivo.

Conclui-se que investir na educação para a saúde na Educação Infantil é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ao promover o cuidado com o corpo, a escola contribui para o bem-estar infantil e para a construção de uma sociedade mais saudável.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar na educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

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

RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

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

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR: PLANEJANDO ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS PARA INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA MARIA DE SANTANA FERREIRA

RESUMO:
A organização do ambiente na Educação Infantil vai além de sua função prática, sendo reconhecida, a partir de referenciais como a abordagem de Reggio Emilia, como um "terceiro educador". Este artigo sustenta a premissa de que a estruturação intencional dos espaços, tempos e materiais é um ato pedagógico decisivo para a promoção de interações significativas e para o desenvolvimento integral da criança. O estudo tem como objetivo geral analisar a influência do ambiente planejado como componente curricular na qualidade das experiências na Educação Infantil. Seus objetivos específicos incluem: investigar os fundamentos teóricos que articulam ambiente, desenvolvimento e aprendizagem; examinar a concepção de espaço, tempo e materiais conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e discutir a responsabilidade do professor na criação de ambientes estimulantes. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e método bibliográfico, fundamentada na análise crítica de produções acadêmicas, obras de autores de referência e documentos normativos nacionais. A análise demonstra que um ambiente intencionalmente organizado, que considere a ergonomia, a estética, a acessibilidade e a flexibilidade, potencializa a autonomia, a criatividade e as interações sociais das crianças. Conclui-se que o planejamento ambiental é, portanto, indissociável da ação pedagógica, exigindo do educador uma postura reflexiva, sensível e investigativa para transformar espaços físicos em ambientes vivos, ricos em possibilidades de aprendizagem e de constituição de uma infância plena.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Educativo. Educação Infantil. Espaço Escolar. Interações. Terceiro Educador.

1 INTRODUÇÃO

A organização do ambiente na Educação Infantil representa muito mais do que um cenário físico onde ocorrem as atividades pedagógicas - configura-se como um elemento curricular dinâmico e potente, que comunica valores, estimula descobertas e influencia diretamente a qualidade do desenvolvimento infantil. A metáfora do "ambiente como terceiro educador", consagrada pela abordagem de Reggio Emilia, sintetiza a compreensão de que espaços, tempos e materiais, quando intencionalmente planejados, convertem-se em poderosos aliados do processo educativo, capazes de acolher, desafiar e promover aprendizagens significativas. Este artigo sustenta a premissa de que a estruturação ambiental é, em si mesma, uma prática pedagógica profundamente reflexiva, que dialoga constantemente com as concepções de infância, currículo e desenvolvimento humano, podendo tanto potencializar quanto limitar as interações, a autonomia e a construção de conhecimentos pelas crianças.

Neste contexto, emerge como questão central de investigação: de que maneira o planejamento integrado de espaços, tempos e materiais pode efetivamente fomentar interações significativas e contribuir para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil? A pergunta desdobra-se em outros questionamentos relevantes: como transformar espaços físicos em ambientes educativos propositivos? Que arranjos espaciais favorecem a autonomia e a cooperação entre as crianças? De que forma a organização temporal pode respeitar os ritmos infantis sem abrir mão de intencionalidades pedagógicas?
O presente estudo tem como objetivo geral analisar as potencialidades educativas do ambiente na Educação Infantil, compreendendo-o como "terceiro educador" e investigando suas múltiplas dimensões na promoção de interações significativas. Para tanto, estabelecem- se os seguintes objetivos específicos: investigar os fundamentos teóricos

e legais que embasam a relação entre espaço, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância; examinar criticamente as interfaces entre a organização dos espaços, tempos e materiais com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular; identificar princípios e estratégias pedagógicas que efetivem ambientes estimulantes, acolhedores e desafiadores; e analisar a responsabilidade do professor como mediador e organizador intencional do ambiente educativo.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e qualitativa, desenvolvida por meio de revisão sistemática e análise crítica de um corpus composto por produções acadêmicas recentes, documentos normativos nacionais e obras de autores de referência nas áreas da Educação Infantil, Pedagogia, Psicologia do Desenvolvimento, Arquitetura Escolar e Design Ergonômico. O percurso metodológico incluiu as seguintes etapas: identificação e seleção de fontes relevantes publicadas predominantemente entre 1998 e 2023; leitura exploratória e analítica do material selecionado; categorização temática dos conteúdos; e sistematização das discussões em eixos articulados. Foram priorizadas publicações que abordam especificamente a tríade espaços-tempos-materiais e suas implicações para as interações infantis, com especial atenção às contribuições de Horn (2017), Carvalho (2004; 2010), Forneiro (1998) e às orientações oficiais do Ministério da Educação.

A pesquisa justifica-se pela urgência em se compreender a organização ambiental como elemento indissociável do projeto político-pedagógico das instituições de Educação Infantil, visando qualificar tanto a prática docente quanto as experiências oferecidas às crianças nessa etapa fundamental de seu desenvolvimento. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o repertório teórico-prático de educadores e gestores, subsidiando a criação de ambientes mais democráticos, sensíveis e potentes, que verdadeiramente honrem a criança como sujeito de direitos e protagonista de sua aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Infância, planejamento e organização

A construção de uma proposta curricular comprometida com a infância exige que a concepção de espaço esteja coerentemente articulada à visão de criança assumida pela instituição educativa. A perspectiva adotada neste trabalho compreende a criança como sujeito histórico, social e cultural, cidadã de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem, posição respaldada pelo conjunto de legislações brasileiras referentes à proteção e garantia dos direitos infantis, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) reconhecem a criança como sujeito ativo, que se desenvolve nas relações com outros indivíduos e com o ambiente que a cerca, atribuindo significações próprias ao mundo. Nesse sentido, a infância corresponde a um período marcado por especificidades e necessidades singulares, influenciadas pelo contexto histórico e cultural no qual a criança está inserida. Tal compreensão considera a infância como fase fundamental na formação humana, com forte impacto no desenvolvimento futuro em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2009).

Dessa forma, organizar o trabalho pedagógico implica reconhecer a centralidade da criança no planejamento curricular, conforme orientam a DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Essa perspectiva requer que os princípios educacionais materializem-se na construção de um Projeto Político-Pedagógico e de um planejamento espacial que dialogue com os sujeitos que o utilizam. A Resolução nº 04/2010 destaca a relevância dessa adequação ao afirmar que é necessário assegurar "a organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e finalidade da educação" (BRASIL,

2010, art. 44).
Assim, ao planejar espaços educativos, torna-se imprescindível considerar as singularidades de cada faixa etária, uma vez que ambientes destinados a bebês, a crianças de dois e três anos ou de quatro e cinco anos apresentam finalidades e necessidades distintas. Como observa Horn (2017, p. 21), "o espaço para crianças não será sempre o mesmo. Suas necessidades físicas, sociais e intelectuais, ao se modificarem, incidem em modificações também no meio em que estão inseridas". A autora também enfatiza que o comportamento infantil é diretamente influenciado pelo ambiente, tanto físico quanto social. A construção do conhecimento ocorre na dinâmica de interações entre sujeitos e objetos (HORN, 2017).

Essa concepção encontra respaldo nas teorias sociointeracionistas, que reconhecem o papel social das relações no processo de formação do pensamento e da aprendizagem. Conforme destaca Machado (2010, p. 26), tais teorias "partem do princípio de que a possibilidade de apropriação de conhecimento se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo". Para a autora, aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes e dinâmicos, pois:
"Para o sociointeracionismo, aprendizagem, ensino, e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente. Eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem" (MACHADO, 2010, p. 30).
Partindo desse entendimento, a DCNEI (BRASIL, 2009) estabelece a interação e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas educativas na Educação Infantil. Isso implica reconhecer que a organização do espaço, quando planejada a partir de princípios éticos, políticos e estéticos, favorece experiências significativas que articulam ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Colabora com essa visão Lima (2015, p. 48), ao afirmar que as relações com o espaço se constroem no encontro com o outro e com os objetos nele presentes, constituindo um processo que "envolve o agir em interação num movimento dialético de construção de significados que além de aguçarem a curiosidade e a sensibilidade desde a infância contribuem para incentivar a autoconfiança e a capacidade de perceber-se sujeito num contexto histórico".
Nesse caminho, a BNCC (2017) orienta a criação de condições que assegurem o direito de aprender e de se desenvolver emocional, social e intelectualmente por meio da participação ativa em experiências diversificadas. A Base enfatiza que é necessário construir:
"Condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural" (BRASIL, 2017, p. 35).
Ao reconhecer a potência da interação e da brincadeira, a educação infantil amplia oportunidades de autonomia, criatividade, socialização e construção identitária. A BNCC reforça ainda que:
"a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas" (BRASIL, 2017, p. 39).
Em síntese, a organização do espaço e do tempo constitui parte fundamental do currículo e deve ser planejada de modo intencional, garantindo condições para que as

crianças convivam, brinquem, participem, explorem, expressem-se e conheçam-se, conforme previsto pela BNCC (BRASIL, 2017). Nesse movimento contínuo, o ambiente educativo torna- se lugar de encontro, descoberta e construção coletiva, onde a criança exerce sua subjetividade e protagonismo na experiência social da infância.

2.2. O espaço como componente curricu-

lar na Educação Infantil

A compreensão do espaço físico nas instituições destinadas à Educação Infantil tem sido objeto de crescente interesse nas políticas públicas e nas investigações acadêmicas. Esse debate emerge a partir da necessidade de reconhecer que o ambiente não atua apenas como pano de fundo, mas como uma dimensão estruturante da prática pedagógica e mediadora das interações e aprendizagens. Assim, pensar sobre como os espaços são organizados significa também refletir sobre que concepção de infância se pretende consolidar e quais experiências formativas se deseja proporcionar às crianças pequenas (BRASIL, 2009).

Conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo deve ser compreendido como um conjunto de práticas que articula os conhecimentos já experienciados pelas crianças com outras aprendizagens que se relacionam aos contextos socioculturais, científicos, artísticos e tecnológicos. O documento oficial determina que o trabalho pedagógico tenha como finalidade o desenvolvimento integral de bebês e crianças de até cinco anos, valorizando as vivências e o protagonismo infantil, o que exige a organização criteriosa do espaço, dos materiais e do tempo (BRASIL, 2009). Além disso, as Diretrizes ressaltam que a estruturação dos ambientes educativos deve considerar as especificidades de cada faixa etária, o ritmo pessoal de desenvolvimento e as singularidades das crianças com deficiência ou necessidades específicas. Dessa forma, o espaço assume uma função curricular ao criar condições concretas para que a aprendizagem aconteça, favorecendo experiências diversas, brincadeiras, movimentos e interações qualificadas entre pares e entre crianças e adultos (BRASIL, 2009).

A literatura especializada aponta que o espaço educativo compõe múltiplas dimensões, física, funcional, temporal e relacional e, portanto, jamais pode ser interpretado como neutro ou meramente decorativo. Horn (2017), apoiando-se em pressupostos histórico- culturais, enfatiza a relevância da organização espacial na constituição das aprendizagens e no desenvolvimento infantil. A autora explica que:

"[...] quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens [...] à medida que vão crescendo, as crianças vão estabelecendo novas e cada vez mais complexas relações, fruto de

importantes modificações no plano mental e social. Assim outros móveis, objetos e acessórios se tornam indispensáveis para povoar o espaço que habitam, dando novas nuances e possibilidades de ação no ambiente que constroem [...]." (HORN, 2017, p. 103).

Essa concepção atribui ao professor um papel que ultrapassa a função de organizador externo e controlador das ações. O docente assume a posição de pesquisador atento às necessidades e interesses do grupo, promovendo situações educativas e reconfigurações ambientais que estimulem autonomia, cooperação e novas possibilidades de investigação por parte das crianças (HORN, 2017).

Autores como Gallardini (1996 apud GUIMARÃES; LEITE, 1999) defendem que o ambiente escolar comunica valores, significados e expectativas relativos à infância e ao próprio projeto educativo que orienta a instituição. Em suas palavras, o espaço torna-se um agente educativo, porque "[...] o espaço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças" (GALLARDINI, 1996, n.p. apud GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 13).

Nesse sentido, Frago e Escolano (2001) argumentam que a organização espacial, as delimitações e os usos atribuídos a cada ambiente revelam escolhas pedagógicas, refletindo concepções de currículo e modelos de gestão institucional. Como afirmam os autores:

"[...] uma determinada distribuição e designação, entre várias outras possíveis, de funções e usos de alguns espaços também determinados. Há ordenações do espaço, configurações do mesmo, adequadas ou

inadequadas, segundo o modelo de organização educativa, método de ensino ou clima institucional que se pretendem adotar." (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 78).

A disposição dos móveis, a acessibilidade aos materiais e a flexibilidade dos ambientes podem favorecer ou limitar as interações sociais, bem como promover autonomia ou reforçar práticas de controle e disciplina. Assim, o espaço expressa concepções de infância e de educação, podendo constituir-se como um "terceiro educador" quando organizado para incentivar participação ativa, imaginação e liberdade de movimento (STEINBACH, 2014).

Portanto, reconhecer o espaço como dimensão curricular implica assumir que ele educa, influencia comportamentos, estabelece relações e produz significados simbólicos e afetivos. Assim, quando planejado de forma intencional e fundamentada em uma perspectiva democrática, torna-se instrumento fundamental para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento integral das crianças no contexto da Educação Infantil (STEINBACH, 2014).

2.3. .Ambientes estimulantes e o papel do brincar na aprendizagem infantil

A elaboração de ambientes educativos intencionalmente planejados constitui um fator essencial para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Para que isso se concretize, é necessário que o espaço esteja organizado para favorecer a autonomia, permitindo que os materiais, brinquedos e pertences pessoais estejam ao alcance das crianças e possam ser utilizados de maneira independente. Essa acessibilidade incentiva a socialização e respeita as particularidades individuais de cada criança, garantindo vivências significativas para seu crescimento (HANK, 2006).

Além de acessíveis, os ambientes devem ser construídos de forma a desafiar continuamente as capacidades cognitivas, sociais e motoras. É indispensável possibilitar experiências corporais amplas, como correr, saltar, subir e equilibrar-se, que desenvolvam consciência corporal e habilidades motoras mais complexas. Também é essencial que tais ambientes ofereçam oportunidades sensoriais diversas, permitindo às crianças explorar texturas, temperaturas, sons e aromas, promovendo a integração entre corpo, emoção e conhecimento. Nesse sentido, o espaço estimula o pensamento, a criatividade e os processos mentais envolvidos na aprendizagem ativa (HANK, 2006).

A brincadeira, enquanto experiência espontânea e simbólica, emerge como elemento central nas interações infantis e no desenvolvimento emocional e social. Por meio do faz-de- conta, as crianças recriam situações do cotidiano, reelaboram conflitos e emoções e exercitam papéis sociais, fortalecendo sua imaginação e autonomia. Como destaca Hank (2006), o brincar permite que a criança experimente sentimentos como alegria, medo ou frustração em uma perspectiva transformada, o que favorece a construção de significados pessoais e coletivos.

"Particularmente importante nesta faixa etária é a possibilidade de a criança envolver-se em brincadeiras. Estas auxiliam a criança a examinar os papéis sociais que ela desempenha no faz-de-conta criando novas significações para os mesmos e com isso desenvolvendo sua imaginação e autonomia. Nesse processo ela revive de forma mais distanciada da realidade original situações que antes lhe causaram alegria, medo, raiva etc. É nas brincadeiras infantis que se pode acompanhar com redobrado interesse as interações que as crianças estabelecem entre si e que são mediador fundamental do seu desenvolvimento." (HANK, 2006).

Para que esse processo se concretize plenamente, torna-se fundamental a existência de espaços bem projetados, que considerem a escala da criança, com móveis adequados, áreas diversificadas e condições estruturais como boa ventilação, iluminação e cuidados acústicos. Um ambiente pedagogicamente planejado opera como dispositivo de aprendizagem e de cuidado integral, atendendo às necessidades de expressão, movimento, ludicidade e convivência (HANK, 2006).

Maluf (2003) reforça a compreensão de que a brincadeira constitui uma fonte essencial

de aprendizagem desde os primeiros anos

de vida. O vínculo estabelecido por meio de interações lúdicas com familiares e educadores viabiliza o desenvolvimento de competências sociais fundamentais para a vida adulta e fortalece capacidades cognitivas e emocionais. Brincar funciona como linguagem simbólica e como caminho para a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico (MALUF, 2003).

Reconhecendo o valor da ludicidade, Colla (2019) ressalta que a educação infantil não deve prescindir do brincar, uma vez que atividades significativas são aquelas que despertam prazer e engajamento. Para as crianças pequenas, a brincadeira representa uma experiência de autoprodução, através da qual se constroem e se reinventam. O lúdico, portanto, torna-se eixo estruturante do processo educativo e do desenvolvimento subjetivo (COLLA, 2019).

Fochi (2015) aponta que a exploração de espaços e objetos constitui um processo lúdico que favorece a descoberta de si e do outro. Assim, a organização do ambiente e a mediação do adulto desempenham papel decisivo: podem estimular investigações e descobertas ou, ao contrário, restringir iniciativas e autonomia. O olhar pedagógico sensível deve compreender a importância do protagonismo infantil e possibilitar momentos livres e compartilhados de brincadeira (FOCHI, 2015).

Brincar significa, sobretudo, estar presente no espaço e estabelecer relações. Um ambiente acolhedor, que respeite tempos e modos de interação, fortalece a identidade e o pertencimento. Fochi (2015) defende a criação de espaços planejados para promover encontros e experiências individuais e coletivas, reconhecendo que a singularidade de cada criança deve ser protegida e valorizada dentro da dinâmica grupal.

Nesse contexto, autores como Vygotsky (1998) e Kishimoto (2011) defendem que o lúdico funciona como ferramenta cultural que impulsiona o desenvolvimento infantil ao mobilizar funções psicológicas superiores, como atenção, memória e imaginação. Através do brincar, são estabelecidas pontes entre o mundo real e o mundo simbólico, ampliando as possibilidades de aprendizagem mediada.

Mayumi Souza Lima (2017) destaca ainda a importância da escola como espaço público de convivência, especialmente em cidades marcadas por transformações urbanas e sociais. Como afirma a autora:

"a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial". (LIMA, 2017).

Para muitas famílias, a escola representa o único local em que as crianças podem vivenciar plenamente a infância, experimentar liberdade e brincar em ambientes seguros e estimulantes, reafirmando a educação infantil como direito social e cultural (LIMA, 2017).

2.4. Noções de ergonomia na organização de ambientes escolares

A construção de espaços educativos depende profundamente da compreensão das necessidades físicas, sensoriais e psicológicas das crianças. A presença do contato com a natureza, aliada ao cuidado com aspectos ergonômicos, tem sido reconhecida como elemento fundamental para promover experiências educativas saudáveis e integradas ao desenvolvimento infantil. Ambientes que dialogam com o mundo natural tendem a expandir a curiosidade, a criatividade e o bem-estar, favorecendo um desenvolvimento cognitivo mais equilibrado. Nesse sentido, o papel do arquiteto ultrapassa o planejamento técnico e alcança a responsabilidade ética de integrar a arquitetura às dimensões ambientais vivas, especialmente nos espaços destinados à educação (SILVA, 2014).

A concepção do projeto arquitetônico escolar deve considerar as relações entre corpo e espaço, reconhecendo que cada ambiente corresponde a funções específicas e deve acolher necessidades diferenciadas. Para Kowaltowski (2011), a arquitetura escolar precisa oferecer identidade e pertencimento aos usuários, de modo que o espaço estimule a aprendizagem e favoreça experiências significativas. Essa identidade passa pela adaptação das escalas e proporções do

espaço e dos objetos, respeitando as medidas corporais infantis (KOWALTOWSKI, 2011; NEUFERT, 2013).

Como reforça Neufert (2013, p. 200), "no projeto de edifícios destinados para crianças deve-se observar a adequação às necessidades infantis além das relações adequadas de medidas". Ou seja, a ergonomia não deve ser vista como detalhe secundário, mas como diretriz essencial para o desenvolvimento saudável.

A literatura indica que as diferenças corporais entre as faixas etárias são consideráveis, o que exige atenção redobrada ao dimensionamento dos móveis utilizados pelas crianças. Oliveira (2013) esclarece que:

"Há uma grande variável de dimensões corporais, entre as faixas etárias. Assim, o mobiliário com o qual a criança tem contato direto, não pode manter as mesmas proporções nos diversos tamanhos. Logo, este mobiliário deve ser adaptado para cada idade e estatura das crianças. O design de mobiliário infantil deve ter em conta as características dimensionais das crianças que o irão utilizar, para não comprometer o seu desenvolvimento físico e não dificultar o processo de aprendizagem causado pela falta de concentração decorrente de um desconforto músculo-esquelético." (OLIVEIRA, 2013, p. 4).

Portanto, mobiliários inadequados podem causar desconforto, afetar a postura, prejudicar a concentração e interferir diretamente na aprendizagem, demonstrando a urgência de ambientes ergonomicamente planejados (OLIVEIRA, 2013).

Pesquisas recentes têm evidenciado a relação direta entre o uso da cor e o comportamento infantil. Estudos conduzidos por Heidi e Maki (2009) demonstram que salas de aula com paredes coloridas em contraste com espaços totalmente brancos reduzem

índices de ansiedade, favorecem o bem-estar e aumentam o nível de atenção e engajamento das crianças. Os autores também identificam preferência infantil por cores quentes e intensas, capazes de estimular emoções positivas e incentivar a interação social (HEIDI; MAKI, 2009). Considerando que a percepção visual é determinante para a exploração e interpretação do meio, o uso das cores em ambientes educativos deve ser cuidadosamente planejado. Tons vibrantes e alegres podem ser utilizados em áreas destinadas ao brincar e à experimentação, enquanto cores suaves e neutras são recomendadas para espaços que exigem concentração, como salas de aula ou leitura, contribuindo para atmosferas tranquilas e acolhedoras (HEIDI; MAKI, 2009).

A iluminação desempenha papel estratégico nos ambientes escolares, uma vez que influencia o conforto visual, os estímulos sensoriais e o desempenho cognitivo das crianças. Para Silva (2014), a iluminação adequada torna o espaço mais agradável e favorece o engajamento, visto que interfere diretamente nas percepções sensoriais e na qualidade das atividades pedagógicas. Ambientes com iluminação deficiente tendem a gerar desconfortos físicos e perda de atenção, dificultando processos de aprendizagem (SILVA, 2014).

A utilização da luz natural, sempre que possível, representa uma alternativa viável e saudável, proporcionando equilíbrio térmico e visual, além de promover relação com o ambiente externo. A variação luminosa natural mobiliza os sentidos e cria um dinamismo ambiental que contribui para experiências mais vivas e estimulantes ao longo do dia, favorecendo o bem-estar e o envolvimento das crianças nas atividades propostas (SILVA, 2014).

2.5. O espaço que o transforma em ambiente

A compreensão sobre o papel do espaço na educação infantil ultrapassa a simples interpretação de sua materialidade. Conforme argumenta Forneiro (1998), o espaço corresponde inicialmente à estrutura física, composta por elementos construtivos, mobiliário e decoração; porém, quando nele se constituem relações humanas, transforma-se em ambiente. Esse ambiente reúne dimensões objetivas e subjetivas, ou seja, une o material ao simbólico, representado por interações, afetos e experiências que ocorrem dentro e através desse espaço. O autor afirma que tal ambiente educativo é constituído por quatro dimensões essenciais: físi-

ca, funcional, temporal e relacional (FORNEIRO, 1998).

A dimensão física refere-se aos ambientes existentes na instituição salas de aula, banheiros, refeitórios, parquinhos e demais espaços coletivos incluindo tanto sua estrutura arquitetônica quanto os objetos que os compõem, como equipamentos e mobiliário (FORNEIRO, 1998). Essa dimensão contempla também a organização dos objetos, o que remete ao conceito de arranjo espacial discutido por Legendre (1989), utilizado amplamente

em pesquisas sobre educação infantil. O posicionamento do mobiliário interfere diretamente no modo como crianças e adultos interagem no ambiente, podendo facilitar ou limitar experiências de exploração e convivência. Nesse sentido, Carvalho e Rubiano (2010, p. 128) enfatizam que tais arranjos "podem favorecer ou dificultar a ocorrência de interações, principalmente entre crianças pequenas em ambientes coletivos, tais como em creches".

Os autores descrevem três tipos principais de organização espacial: semiaberto, aberto e fechado (CARVALHO; RUBIANO, 2010). O arranjo semiaberto caracteriza-se pela presença de pequenas áreas delimitadas por móveis baixos, divisórias baixas ou mudanças de nível de piso, formando zonas circunscritas, o que possibilita maior circulação e variedade de experiências. Essa configuração vem sendo considerada a mais adequada para ambientes de educação infantil, pois permite que as crianças se aproximem e interajam com maior autonomia e segurança. Sobre os benefícios dessa organização, Forneiro (2011, p.154) destaca que:

"A zona circunscrita [...] oferece proteção e privacidade, auxilia a criança a prestar atenção na atividade e no comportamento do colega, aumenta assim a chance de brincarem juntos e desenvolverem a mesma atividade por mais tempo [...] quanto mais áreas circunscrita tem um ambiente, menos a criança solicita a atenção do educador."

O arranjo aberto, como explica Legendre (1989) apud Carvalho e Rubiano (2010), distribui o mobiliário encostado nas paredes, mantendo um grande espaço central desocupado. Embora pareça favorecer movimentos amplos e evitar acidentes, essa organização tende a concentrar o foco das crianças na figura do professor, dificultando a exploração autônoma do ambiente e reduzindo interações horizontais. Já o arranjo fechado utiliza barreiras mais altas como divisórias internas, provocando a fragmentação visual do espaço e diminuindo significativamente as interações entre pares infantis, uma vez que os obstáculos físicos centralizam a atenção também no adulto mediador (CARVALHO; RUBIANO, 2010).

Além do aspecto físico, Forneiro (1998) também aborda a dimensão funcional, referente ao modo como os materiais, objetos e espaços são utilizados pelas crianças, considerando se seu uso é orientado pelo professor ou se emerge de iniciativas espontâneas. Carvalho (2004) reforça que a potência criativa da criança a leva a transformar objetos e ambientes conforme suas necessidades e interesses, atribuindo-lhes novos significados e funções diversas, que nem sempre coincidem com as intenções do professor.

A dimensão relacional, por sua vez, está vinculada às formas de interação estabelecidas entre crianças e adultos no ambiente educativo. Essa dimensão envolve as normas de convivência, a constituição dos grupos, o papel assumido pelo professor e as dinâmicas das experiências vividas, impactando diretamente a qualidade das relações pedagógicas (CARVALHO, 2004).

Por fim, a dimensão temporal ocupa papel central no planejamento educacional, pois refere-se à organização do tempo cotidiano e à distribuição dos períodos de exploração livre ou dirigida. A gestão adequada do tempo, articulada à organização espacial, contribui para um ambiente propício ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, garantindo segurança, conforto e autonomia para as crianças (CARVALHO, 2004).

Assim, compreende-se que o ambiente educativo deve ser construído intencionalmente para favorecer experiências significativas e relações humanas qualificadas. Como conclui Forneiro (1998), o ambiente é um espaço socialmente construído e carregado de significado cultural e pedagógico, sendo, portanto, dinâmico e vivo, pois expressa concep-

ções e valores dos sujeitos que o constituem diariamente.

A organização do espaço na educação infantil ultrapassa a simples disposição física de móveis e materiais. Um ambiente só se torna verdadeiramente educativo quando há intencionalidade pedagógica e atuação consciente do professor que nele atua. Dessa forma, a estrutura física, por si só, não garante aprendizagens ou desenvolvimento se não estiver acompanhada de um profissional que compreenda a criança como centro do processo educativo e que planeje experiências significativas para ela (ORTIZ; CARVALHO, 2012). Nessa perspectiva, o espaço transforma-se em ambiente apenas quando articulado ao olhar sensível e ao compromisso docente, considerando que a mediação e o acompanhamento das vivências infantis são fundamentais para torná-lo oportuno e formativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu comprovar que o ambiente na Educação Infantil constitui-se, de fato, como um "terceiro educador" quando planejado com intencionalidade pedagógica e fundamentado em concepções que reconhecem a criança como sujeito ativo, competente e produtor de cultura. A investigação demonstrou que a organização integrada de espaços, tempos e materiais transcende a esfera meramente física ou funcional, convertendo-se em uma poderosa ferramenta curricular que either potencializa ou limita as experiências de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A revisão bibliográfica realizada evidenciou que os espaços educativos comunicam valores e concepções sobre a infância, influenciando diretamente as interações sociais, a autonomia e a construção da identidade das crianças. Conforme demonstrado, ambientes organizados em arranjos semiabertos, com zonas circunscritas e materiais acessíveis, favorecem significativamente a cooperação entre pares, a concentração nas atividades e a redução da dependência do adulto. Por outro lado, espaços com arranjos fechados ou excessivamente abertos tendem a centralizar as interações na figura do professor e a limitar

as explorações autônomas.

A pesquisa também destacou a importância da dimensão temporal como componente essencial da organização ambiental. Ritmos acelerados e tempos excessivamente fragmentados mostram-se incompatíveis com as necessidades infantis de exploração, repetição e aprofundamento de suas descobertas. A flexibilização da rotina, com períodos mais longos para o brincar livre e a investigação, revelou-se crucial para o desenvolvimento da criatividade, da persistência e da autorregulação.

No que concerne aos materiais, constatou-se que sua seleção e disposição devem considerar critérios que vão além da segurança e adequação etária. Materiais não estruturados, elementos naturais e recursos que desafiam as capacidades infantis em diferentes níveis mostram-se particularmente potentes para estimular a imaginação, a resolução de problemas e a construção de conhecimentos significativos. A ergonomia e o design dos móveis e equipamentos também se revelaram fatores determinantes para o conforto, a saúde postural e o engajamento das crianças nas atividades. O estudo permitiu identificar que a atuação do professor como organizador intencional do ambiente representa um dos aspectos mais críticos para o sucesso das propostas educativas. Cabe ao educador desenvolver um olhar sensível e investigativo para observar como as crianças utilizam os espaços, interagem com os materiais e vivenciam os tempos, realizando ajustes constantes que respondam aos seus interesses e necessidades emergentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO-PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.

Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Texto final de Zilma Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009.

CARVALHO, M. C. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: CARVALHO, M. C. Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 181-196.

CARVALHO, M. C.; MENEGHINI, R. Estruturando a sala. In: ROSSETTI- FERREIRA, M. C. et al. Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2011. p. 150-152.

CARVALHO, M. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré- escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-142.

COLLA, J. O brincar como experiência de criação. São Paulo: Cortez, 2019. FOCHI, A. Espaço, tempo e interação na Educação Infantil. Curitiba: PUCPR, 2015. FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M.
A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALLARDINI, A. Apud GUIMARÃES, C.; LEITE, M. I. Educação infantil: espaços e tempos de aprender. São Paulo: Cortez, 1999.

GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês nos corredores da creche: num espaço entre espaços, explorações e acolhimento. Revista Eventos Pedagógicos, v. 6, n. 3, p. 95-115, ago./out. 2015.

GUIMARÃES, D. O.; LEITE, M. I. A Pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPED, 1999.

HANK, V. Ambientes de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HEIDI, M.; MAKI, K. Color and learning in children's environments. New York: Springer, 2009.

HORN, M. G. S. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas; a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HORN, M. G. S.; HADDAD, L. A criança quer mais do que espaço. Revista Educação Infantil, São Paulo, Editora Segmento, set. 2011. Edição especial.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. São

Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, D. D. R. S. Clube de Ciências da UFPA e docência: experiências formativas desde a infância. 2015. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2015.
LIMA, M. S. A arquitetura escolar e os espaços da infância. São Paulo: Moderna, 2017.
MACHADO, A. L. A. Educação infantil e sociointeracionismo. In: OLIVEIRA, Z. M.
R. Educação infantil: muitos olhares. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 25-53.

MAJEM, T.; PEPA, O. Descobrir Brincando. Coleção Formação de professores, série educação infantil em movimento. Campinas: Autores Associados, 2001.

MALUF, I. M. Brincar e aprender. São Paulo: Moderna, 2003.

NEUFERT, E. Arte de projetar em arquitetura. 18. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

OLIVEIRA, D. Design e ergonomia em mobiliário escolar infantil. 2013. Dissertação (Mestrado em Design) - Universidade do Porto, Porto, 2013.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. Interações: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação. In: ALVES, M. C. C. L. (org.). Coleção InterAções. São Paulo: Blucher, 2012.

SILVA, R. S. Luz e percepção sensorial no ambiente escolar. 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

STEINBACH, F. T. Ação pedagógica e norma: compreendendo o processo de significação dos espaços e materiais na Educação Infantil. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014. Disponível
em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196278/Fl%C3%A-1via%20Tatiani
%20Steinbach.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGICAS PEDAGÓGICAS, SUPORTE EMOCIONAL E PROMOÇÃO DA CIDADANIA

ALESSANDRA SILVA COUTINHO

RESUMO
A parceria entre escola e família é amplamente reconhecida como essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes na Educação Básica, influenciando tanto o desempenho acadêmico quanto a formação de valores, a socialização, a cidadania e as habilidades socioemocionais. Este estudo teórico analisa a atuação da escola em articulação com a família, considerando estratégias pedagógicas, suporte emocional e promoção da cidadania, com base em três estudos recentes (NOGUEIRA; COUTINHO, 2025; CARVALHO, 2004; SILVA; ELIAS, 2022) e nos documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e Currículo da Cidade (2015). O artigo destaca como a participação familiar impacta diretamente a aprendizagem, a autoestima, a resiliência, a empatia e a tomada de decisões responsáveis. Estratégias como atividades lúdicas, rodas de conversa, projetos colaborativos, oficinas e acompanhamento conjunto das aprendizagens mostram-se eficazes. A análise também aborda desafios, como barreiras comunicacionais, diferenças culturais, falta de tempo e desigualdades socioeconômicas, indicando caminhos de integração e mediação. Conclui-se que a parceria escola-família é decisiva para a construção de um ambiente acolhedor e de suporte emocional, favorecendo a aprendizagem integral e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, em consonância com a BNCC e o Currículo da Cidade. Essa articulação contínua também contribui para prevenir problemas socioemocionais e reduzir a evasão escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Parceria escola-família; aprendizagem; valores; desenvolvimento integral; Educação Básica; socioemocional.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Básica busca desenvolver indivíduos capazes de aprender, conviver socialmente e agir com responsabilidade, integrando habilidades cognitivas, socioemocionais e éticas. A parceria entre escola e família se mostra essencial para consolidar a aprendizagem, promover o desenvolvimento integral e assegurar socialização, autoestima e saúde emocional. Estudos demonstram que o envolvimento familiar ativo impacta positivamente o desempenho acadêmico, hábitos de estudo, comportamento e habilidades sociais (NOGUEIRA; COUTINHO, 2025; CARVALHO, 2004). A BNCC (2017) destaca que a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando experiências escolares e familiares são articuladas, considerando dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. O Currículo da Cidade (2015) orienta práticas pedagógicas que incentivem a participação familiar em atividades escolares, promovendo vínculos afetivos, culturais e sociais. Exemplos incluem rodas de conversa, oficinas colaborativas, projetos comunitários e atividades lúdicas, permitindo às crianças e adolescentes compreender e lidar com emoções, desenvolver empatia e construir relações saudáveis. O objetivo deste artigo é analisar como a parceria escola-família contribui para aprendizagem, desenvolvimento integral, socialização, cidadania, autoestima e saúde emocional, identificando estratégias e desafios para sua implementação em diferentes etapas da Educação Básica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Infantil: Bases para o Desenvolvimento Integral e Socioemocional

A Educação Infantil constitui o primeiro ambiente institucional em que a criança interage de forma sistemática com práticas educativas intencionais. É nessa etapa que se consolidam estruturas essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, estabelecendo as bases sobre as quais se construirão todas as aprendizagens posteriores. A criança, ao chegar à escola, ainda depende intensamente do apoio e da mediação de adultos para interpretar o mundo, organizar suas emoções e relacionar-se com o outro de maneira construtiva

(SILVA; ELIAS, 2022). Nesse sentido, a parceria entre escola e família desempenha papel estruturante, pois garante continuidade educativa entre os espaços doméstico e escolar. O Currículo da Cidade (2015) orienta que a Educação Infantil deve priorizar experiências que promovam vínculos afetivos, segurança emocional e familiaridade com o ambiente pedagógico. Ao considerar a realidade cultural e social das famílias, a escola torna-se um espaço mais acolhedor, possibilitando que a criança se sinta compreendida e respeitada em sua singularidade. Da mesma forma, a BNCC (2017) destaca que a aprendizagem na infância deve partir do brincar, das interações e do protagonismo infantil, favorecendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como autoestima, confiança, curiosidade, capacidade de comunicação e convivência. As atividades lúdicas e cooperativas realizadas com participação dos responsáveis ampliam a qualidade das interações e reforçam o sentimento de pertencimento. Jogos de construção, dramatizações e atividades simbólicas possibilitam à criança explorar papéis sociais, desenvolver linguagem e observar modelos positivos de comportamento. Quando a família participa, a escola cria um ambiente de troca emocional e cognitiva que fortalece o vínculo afetivo entre as crianças e seus responsáveis. As rodas de conversa, envolvendo pais, responsáveis e crianças, funcionam como importantes espaços de escuta, expressão e validação emocional. Professores orientam as famílias sobre como ajudar a criança a reconhecer e nomear sentimentos, processo fundamental para o desenvolvimento da regulação emocional. A presença de adultos significativos nesses momentos mostra à criança que suas emoções têm valor e que ela pode expressá-las de forma segura. As atividades artísticas e musicais ampliam a sensibilidade estética e permitem que a criança explore diferentes formas de expressão. Quando a família acompanha essas atividades, reforça-se a valorização das produções infantis. O incentivo recebido dos pais contribui diretamente para a formação de uma autopercepção positiva, aspecto essencial para o desenvolvimento socioemocional. Os projetos de rotina compartilhada, como registros coletivos, murais de experiências e diários ilustrados, ajudam a integrar o cotidiano familiar e escolar. Esses instrumentos favorecem a construção de memórias e permitem que a criança se reconheça como sujeito ativo de sua própria trajetória. Além disso, os registros ajudam professores e famílias a compreenderem a evolução das habilidades cognitivas, afetivas e motoras. Os impactos observados incluem avanços significativos na capacidade da criança de lidar com conflitos, expressar sentimentos, interagir com colegas e estabelecer vínculos afetivos sólidos. A segurança emocional promovida por práticas colaborativas resulta em maior disponibilidade para aprender, participar e criar. NOGUEIRA e COUTINHO (2025) confirmam que o envolvimento familiar ampliado contribui para o desenvolvimento de comportamento pró-social, resiliência e maior preparo para futuras aprendizagens formais.

2.2 Ensino Fundamental: Consolidação da Aprendizagem, Valores e Cidadania

No Ensino Fundamental, que abrange dos 6 aos 14 anos, a criança passa por importantes transformações cognitivas, sociais e emocionais. É nessa fase que se consolidam competências intelectuais e padrões de convivência que acompanharão o estudante durante toda a vida escolar. A parceria entre escola e família torna-se ainda mais estratégica, pois contribui para orientar os estudantes na construção de hábitos, responsabilidades e valores essenciais para o exercício da cidadania (CARVALHO, 2004). A BNCC (2017) reforça que o Ensino Fundamental deve promover aprendizagens significativas, articuladas com vivências familiares e comunitárias. Isso permite que o estudante estabeleça relações entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana, desenvolvendo postura ativa diante dos desafios e ampliando sua visão de mundo. O Currículo da Cidade (2015) destaca a importância da participação familiar nas ações pedagógicas, em especial em projetos que envolvem cooperação, compromisso social e reflexão sobre valores. Os projetos colaborativos e comunitários, como hortas escolares, feiras de ciências e campanhas ambientais, funcionam como laborató-

rios de aprendizagem integral. A participação das famílias nessas atividades fortalece vínculos entre escola, comunidade e estudantes, ampliando o impacto educativo. Os pais, ao contribuírem com conhecimentos, habilidades práticas ou vivências culturais, enriquecem o processo de aprendizagem e demonstram, na prática, valores como solidariedade, cuidado com o meio ambiente e responsabilidade. O monitoramento do desempenho escolar, realizado conjuntamente, é um dos fatores mais importantes para a permanência e o sucesso acadêmico. Pais que acompanham tarefas, leituras, avaliações e projetos colaboram com a formação de hábitos de estudo e disciplina. O diálogo constante entre professores e famílias permite identificar dificuldades precocemente, evitando lacunas e desmotivação. O feedback pedagógico orienta as famílias sobre estratégias de estudo que podem ser adotadas em casa, garantindo continuidade entre os espaços educativo e doméstico. As oficinas de valores e cidadania contribuem para o desenvolvimento ético e moral. Ao envolver pais, estudantes e professores em discussões sobre empatia, respeito, solidariedade e resolução de conflitos, a escola cria um ambiente de diálogo em que crianças e adultos aprendem a negociar, argumentar e tomar decisões coletivas. Essas práticas promovem comportamentos mais cooperativos e fortalecem o clima escolar. A integração tecnológica amplia oportunidades de comunicação e acompanhamento. Plataformas digitais, aplicativos e grupos de mensagens permitem que a família se mantenha informada sobre o progresso escolar, mesmo em contextos de baixa disponibilidade de tempo. Essa flexibilização amplia a participação das famílias e contribui para uma escola mais inclusiva. Os impactos dessa parceria são amplos: os estudantes desenvolvem autonomia, responsabilidade e autoestima; melhoram seu desempenho acadêmico e seu engajamento em atividades escolares; consolidam habilidades socioemocionais como empatia, resiliência e autocontrole (NOGUEIRA; COUTINHO, 2025).

CARVALHO (2004) reforça que o envolvimento familiar contínuo favorece a motivação, a adaptação social e a consolidação de hábitos de estudo, refletindo diretamente na formação integral.

Social

2.3 Ensino Médio: Autonomia, Preparação para a Vida e Responsabilidade

O Ensino Médio marca o início da transição para a vida adulta e é caracterizado

por escolhas importantes relacionadas ao futuro acadêmico, profissional e pessoal. Nesse contexto, a parceria entre escola e família assume papel determinante para orientar os estudantes em momentos de decisões complexas, fortalecer sua autonomia e apoiar a construção de sua identidade (SILVA; ELIAS, 2022). A BNCC (2017) destaca que o Ensino Médio deve promover o pensamento crítico, a análise ética e a capacidade de tomada de decisões responsáveis, preparando os jovens para enfrentar os desafios da vida contemporânea. O Currículo da Cidade (2015) orienta que a escola ofereça ações integradas de orientação vocacional, suporte socioemocional, participação comunitária e acompanhamento individualizado, assegurando que cada estudante receba apoio adequado às suas necessidades. As reuniões de planejamento acadêmico e orientação vocacional são fundamentais para que os estudantes compreendam suas potencialidades, interesses e trajetórias possíveis. A participação da família nesses encontros contribui para reflexões mais amplas, ajudando o jovem a equilibrar suas expectativas pessoais com as oportunidades reais disponíveis. Esse processo de autoconhecimento fortalece a autonomia e reduz inseguranças típicas dessa fase. Os projetos de intervenção social ampliam a percepção dos estudantes sobre seu papel na sociedade. Ao participar, junto da família e da comunidade, de ações culturais, ambientais ou solidárias, o jovem desenvolve senso de pertencimento, responsabilidade social e empatia. Essas experiências formam cidadãos críticos e engajados, capazes de participar ativamente da

construção de uma sociedade mais justa. O suporte emocional torna-se

extremamente relevante no Ensino Médio, especialmente diante de pressões acadêmicas, preocupações com o vestibular e conflitos sociais. A parceria entre escola e família possibilita acompanhamento mais próximo e humanizado, permitindo identificar sinais de ansiedade, estresse ou dificuldades emocionais. A orientação socioemocional articula estratégias de enfrentamento, fortalecendo autoestima, resiliência e autoconfiança. As atividades de reflexão ética e cidadã, mediadas pela escola e compartilhadas com as famílias, incentivam debates maduros sobre questões de relevância social. Discussões sobre ética, responsabilidade, convivência, direitos, deveres e impacto social das escolhas contribuem para formar jovens conscientes e preparados para a vida adulta. Os impactos observados incluem maior autonomia, engajamento escolar, desempenho acadêmico aprimorado e desenvolvimento de habilidades socioemocionais mais sofisticadas. Os estudantes apresentam também maior clareza em relação ao futuro e maior motivação para concluir a escolaridade básica. Costa e Souza (2019, citado em SILVA; ELIAS, 2022) evidenciam que adolescentes com envolvimento familiar consistente apresentam menor evasão, maior participação social e melhor adaptação às exigências escolares.

2.4 Desafios e Estratégias de Consolidação da Parceria

Apesar dos inúmeros benefícios, a consolidação da parceria entre escola e família enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se as limitações de tempo dos responsáveis, diferenças culturais e socioeconômicas, barreiras linguísticas, dificuldades de comunicação e desconhecimento das práticas pedagógicas. Esses fatores podem gerar afastamento, mal-entendidos e impedir que a família participe efetivamente da vida escolar. Para superar essas dificuldades, a comunicação constante e multicanal é essencial. A escola deve diversificar os meios de contato, oferecendo reuniões presenciais e virtuais, bilhetes informativos, grupos de comunicação e plataformas digitais. Quanto mais acessível for a comunicação, maior será a aproximação com as famílias. As oficinas e formações oferecidas aos responsáveis permitem que conheçam as práticas pedagógicas e compreendam o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Esse conhecimento facilita o apoio em casa e fortalece a parceria com a escola. Os projetos colaborativos envolvendo escola, comunidade e família reforçam o sentimento de pertencimento e ampliam a participação. A convivência em espaços educativos cultivados coletivamente promove vínculos duradouros e favorece a corresponsabilidade. O apoio socioemocional integrado, envolvendo atividades de autoconhecimento, regulação emocional, empatia e autocontrole, contribui para o bem-estar dos estudantes e fortalece suas relações com a família e com a escola. A flexibilidade e a personalização das estratégias permitem atender à diversidade de contextos familiares. Essas práticas ampliadas permitem consolidar valores, fortalecer vínculos, promover cidadania e ampliar a autoestima dos estudantes. Além disso, contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e para o desenvolvimento integral, resultando em uma formação mais humanizada e significativa.

3. CONCLUSÃO

A parceria entre escola e família é essencial para a aprendizagem, o desenvolvimento integral, a socialização, a formação de valores, a cidadania e as habilidades socioemocionais dos estudantes. A participação familiar vai além do acompanhamento acadêmico, envolvendo suporte emocional, integração em atividades lúdicas, pedagógicas e culturais, além de colaboração em projetos escolares. Essa articulação favorece um ambiente educativo acolhedor, seguro e estimulante, no qual o estudante se sente valorizado e motivado a participar ativamente de seu processo de aprendizagem.

No plano cognitivo, a parceria contribui para o desempenho acadêmico, aquisição de hábitos de estudo, disciplina, engajamento e consolidação de competências. No âmbito socioemocional, fortalece autoestima, empatia, resiliência, autocontrole e capacidade

de lidar com frustrações, promovendo relações interpessoais saudáveis e colaborativas (NOGUEIRA; COUTINHO, 2025). Além disso, favorece a construção de valores éticos e sociais, preparando os estudantes para agir com responsabilidade e consciência social.

A BNCC (2017) e o Currículo da Cidade (2015) reforçam que a educação integral deve articular escola, família e comunidade, abrangendo dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. A implementação eficaz dessa parceria requer planejamento estratégico, comunicação constante, uso de recursos tecnológicos, estratégias pedagógicas adaptadas a cada etapa da Educação Básica e engajamento de professores, estudantes e familiares.

Os impactos dessa integração são observáveis em todas as etapas da Educação Básica: na Educação Infantil, melhora a regulação emocional, a empatia e os vínculos afetivos (SILVA; ELIAS, 2022); no Ensino Fundamental, fortalece autonomia, disciplina, responsabilidade e desempenho acadêmico (CARVALHO, 2004); e no Ensino Médio, orienta escolhas vocacionais, promove reflexão ética, reduz evasão e prepara para a vida adulta (SILVA; ELIAS, 2022; Costa e Souza, 2019, citado em SILVA; ELIAS, 2022).

Apesar dos benefícios, a parceria enfrenta desafios como falta de tempo, diferenças culturais e socioeconômicas, barreiras de comunicação e desconhecimento de práticas pedagógicas. Superá-los exige comunicação diversificada, oficinas para familiares, projetos colaborativos, suporte socioemocional integrado e flexibilidade para atender às especificidades de cada estudante e família. Quando bem implementada, a parceria promove aprendizado, engajamento social, desenvolvimento ético e socioemocional e prevenção de problemas emocionais e comportamentais.

Em síntese, a parceria escola-família é fundamental para a educação integral, formando indivíduos críticos, autônomos, socialmente responsáveis e emocionalmente equilibrados, capazes de tomar decisões conscientes, construir relações saudáveis e exercer a cidadania de forma plena. Essa integração fortalece a educação humanizada, inclusiva e significativa, garantindo que os estudantes estejam preparados para enfrentar os desafios da vida contemporânea com segurança, responsabilidade e empatia.

REFERÊNCIAS

NOGUEIRA, Maria Alice; COUTINHO, Priscila de Oliveira. Relações família-escola na contemporaneidade: novas configurações sociais e os desafios dos contextos educacionais em transformação. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, e98626, 2025.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

SILVA, Eliza França; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. Educação em Revista, v. 38, e26627, 2022.

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

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2015.

ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E ESTRATÉGIAS EFICAZES PARA SUPERAR AS LACUNAS DE APRENDIZAGEM

ALINE PAIVA LEMES

RESUMO

O artigo analisa os desafios contemporâneos da alfabetização na idade certa e apresenta estratégias eficazes para superar as lacunas de aprendizagem que afetam estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Examina autores da área, documentos oficiais e estudos recentes que discutem a importância da alfabetização como base estrutural para o desenvolvimento escolar e para a participação cidadã. Expõe como desigualdades sociais, fragilidades pedagógicas, falta de práticas sistemáticas de leitura e escrita e os impactos pós-pandemia contribuem para ampliar os índices de crianças que não alcançam o nível alfabético no tempo previsto. Adota a pesquisa bibliográfica como método e fundamenta sua análise em obras clássicas e contemporâneas que tratam da psicogênese da escrita, do ensino do sistema alfabético e das políticas de alfabetização. Apresenta resultados que evidenciam a existência de lacunas relacionadas à consciência fonológica, ao reconhecimento do valor sonoro das letras, ao vocabulário restrito e à permanência prolongada em níveis pré-silábicos e silábicos. Discute a necessidade de intervenções pedagógicas planejadas, diagnósticos contínuos, práticas intencionais e ambientes alfabetizadores que integrem alfabetização e letramento. Argumenta que a alfabetização eficaz exige formação docente sólida, planejamento intencional, mediação qualificada e políticas públicas consistentes que garantam infraestrutura e equidade. Conclui que alfabetizar na idade certa depende da articulação entre práticas pedagógicas fundamentadas, acompanhamento individualizado e ambientes que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Afirma que superar as lacunas não é apenas uma meta curricular, mas um compromisso ético e social, essencial para garantir justiça educacional e ampliar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Lacunas de aprendizagem; Ensino Fundamental; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The article analyzes the contemporary challenges of achieving literacy at the appropriate age and presents effective strategies for overcoming learning gaps that affect students in the early years of elementary education. It examines authors in the field, official documents, and recent studies that highlight literacy as a structural foundation for school development and citizenship. It explains how social inequalities, pedagogical limitations, the lack of systematic reading and writing practices, and post-pandemic impacts contribute to the growing number of children who do not reach the alphabetic level within the expected time. It adopts bibliographical research as its method and bases its analysis on classical and contemporary works addressing the acquisition of written language, the alphabetic system, and literacy policies. It presents results that reveal gaps related to phonological awareness, sound-letter correspondence, restricted vocabulary, and prolonged permanence in pre-syllabic and syllabic stages. The discussion emphasizes the need for planned pedagogical interventions, continuous diagnosis, intentional practices, and literacy-rich environments integrating reading and writing. It argues that successful literacy depends on solid teacher training, intentional planning, qualified mediation, and consistent public policies that ensure equity and adequate infrastructure. The article concludes that guaranteeing literacy at the right age requires coordinated actions between pedagogical practices, individualized monitoring, and environments that foster reading and writing development. It affirms that overcoming learning gaps is not only a curricular goal but an ethical and social commitment essential for promoting educational justice and expanding lifelong learning opportunities.

KEY-WORDS: Literacy; Reading and writing skills; Learning gaps; Elementary education; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é entendida como um processo essencial na formação das crianças, constituindo a base sobre a qual se estruturam as demais aprendizagens ao longo da vida escolar. Com a ampliação das discussões sobre qualidade da educação, garantir que todos os estudantes estejam alfabetizados na idade certa tornou-se uma prioridade nacional, prevista em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em políticas como o Programa Nacional de Alfabetização (PNA). Entretanto, os desafios que permeiam essa etapa demonstram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para assegurar que a leitura e a escrita sejam de fato um direito universal. Soares (2017) afirma que alfabetizar envolve a inserção da criança em um universo cultural mediado pela escrita, exigindo práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e contextualizadas que favoreçam a construção do sistema alfabético e o desenvolvimento de competências leitoras e escritoras. Esse entendimento reforça que a alfabetização é simultaneamente um processo cognitivo, social e cultural, e não apenas a aprendizagem mecânica de códigos.

Quando o autor faz parte da frase, a citação indireta deve ser apresentada com o sobrenome em minúsculas seguido da data. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que a criança elabora hipóteses sobre a escrita antes mesmo de dominar seu funcionamento convencional, o que revela um percurso de construção ativa, no qual o estudante interpreta, experimenta e reorganiza suas próprias ideias sobre como se escreve. Quando o autor não faz parte da frase, utiliza-se o sobrenome em maiúsculas. Assim, as pesquisas pioneiras sobre psicogênese demonstram que o avanço nas hipóteses de escrita depende diretamente da mediação pedagógica, das interações com o ambiente alfabetizador e das práticas de leitura e escrita presentes no cotidiano da sala de aula (MORTATTI, 2015).

Nos últimos anos, fatores como desigualdade social, baixa oferta de materiais impressos, fragilidades na formação docente, heterogeneidade das turmas e instabilidades decorrentes da pandemia contribuíram para ampliar as lacunas de aprendizagem na alfabetização. Esse cenário exige reflexões profundas sobre como planejar intervenções eficazes e sobre quais estratégias pedagógicas podem contribuir para que todos os estudantes avancem no tempo adequado. Conforme Severino (2010, p. 122), “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos”, o que implica compreender que a produção científica sobre alfabetização deve dialogar criticamente com a prática docente e com os desafios reais vivenciados nas escolas.

Além disso, torna-se necessário refletir sobre o papel da escola como espaço de promoção da cultura escrita e como agente central na garantia do direito de aprender. De acordo com Antunes (2011, p. 123):

A alfabetização não se restringe ao domínio de técnicas de leitura e escrita, mas constitui um processo de formação que envolve compreensão, interação e participação efetiva do estudante no universo da linguagem. A escola deve assumir a responsabilidade de proporcionar experiências ricas de uso da escrita, reconhecendo a diversidade linguística, o contexto sociocultural e os ritmos individuais de aprendizagem. É preciso, portanto, planejar práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da autonomia intelectual. Assim, a alfabetização na idade certa configura-se não apenas como uma exigência legal, mas como um compromisso ético, social e educacional, cujo objetivo central é assegurar que todas as crianças tenham acesso a oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento. A ampliação das lacunas de aprendizagem observadas nas séries iniciais reforça a urgência de se analisar como os processos de ensino podem ser aprimorados e como as metodologias adotadas pelas escolas podem favorecer a progressão contínua dos estudantes.

Diante desse contexto, o presente artigo tem por objetivo analisar os desafios contemporâneos relacionados à alfabetização na idade certa e identificar estratégias pedagógicas eficazes para superar as lacunas de

aprendizagem apresentadas pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio de pesquisa bibliográfica, busca-se compreender de que forma práticas pedagógicas intencionais, avaliações diagnósticas contínuas, ambientes alfabetizadores e formação docente consistente podem contribuir para garantir o avanço dos estudantes e fortalecer o processo alfabetizador.

Assim, esta introdução situa o tema, justifica sua relevância e estabelece o percurso teórico que orientará as discussões apresentadas nas seções seguintes.

2. DESENVOLVIMENTO

Esta seção compreende a parte central e mais extensa do artigo, reunindo a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos utilizados e a análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica que embasa o estudo sobre os desafios e as estratégias relacionados à alfabetização na idade certa. Como o desenvolvimento tem a função de articular conceitos, interpretações e análises, sua construção requer aprofundamento teórico, precisão conceitual e diálogo constante com a literatura especializada, de modo a garantir que a argumentação seja consistente, atual e fundamentada. Por essa razão, esta parte organiza-se em subseções que tratam, de forma interligada, da metodologia adotada, dos resultados sintetizados a partir das obras consultadas e da discussão crítica desses achados à luz de referenciais teóricos contemporâneos.

É importante ressaltar que o desenvolvimento de um artigo científico deve evitar qualquer forma de reprodução literal não autorizada, uma vez que a utilização indevida de textos, ideias ou formulações de outros autores configura violação de direitos autorais, conforme previsto no artigo 184 do Código Penal, que trata dos Crimes Contra a Propriedade Intelectual. Assim, este texto foi elaborado a partir de análise interpretativa da literatura consultada, o que significa que as ideias presentes nas obras foram estudadas, comparadas, relacionadas e reescritas a partir da compreensão do autor, preservando fidelidade ao pensamento original, porém apresentadas com formulação própria, crítica e contextualizada. Essa postura assegura que o trabalho se mantenha dentro dos parâmetros éticos da pesquisa científica, respeitando a produção intelectual dos autores estudados.

Além disso, o desenvolvimento deste artigo busca não apenas apresentar conceitos teóricos, mas integrá-los à realidade educacional contemporânea, especialmente no que diz respeito à necessidade de superar lacunas de aprendizagem na alfabetização inicial. Desse modo, esta seção articula a teoria com os desafios práticos vivenciados pelas escolas, professores e estudantes, permitindo que os resultados da pesquisa bibliográfica iluminem questões essenciais da prática pedagógica. Ao estabelecer essa relação entre o abstrato e o concreto, o texto fortalece o caráter científico do estudo e evidencia a relevância da alfabetização como processo complexo que exige ações planejadas, metodologias adequadas e políticas públicas consistentes.

Outro aspecto central nesta seção é a compreensão de que a alfabetização na idade certa não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve múltiplas dimensões cognitivas, linguísticas, culturais e sociais. Assim, a fundamentação teórica explora perspectivas que tratam da psicogênese da língua escrita, da relação entre alfabetização e letramento, do papel da escola como mediadora da cultura escrita e das condições estruturais e pedagógicas que influenciam o sucesso ou as dificuldades dos estudantes. A literatura também permite identificar estratégias amplamente reconhecidas como eficazes para garantir avanços significativos nos anos iniciais, tais como práticas de leitura diária, atividades sistemáticas de consciência fonológica, avaliações diagnósticas e intervenções pedagógicas orientadas pelo acompanhamento contínuo do desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, o desenvolvimento deste trabalho amplia a compreensão sobre o fenômeno da alfabetização ao integrar teoria, método e análise crítica, o que possibilita uma visão abrangente sobre a importância de garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever no tempo adequado. A partir

dessa base teórica e metodológica, as subseções seguintes detalham os materiais e métodos utilizados, os resultados organizados a partir da revisão bibliográfica e a discussão que confronta tais achados com a literatura especializada, contribuindo para uma reflexão aprofundada sobre o tema.

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, metodologia amplamente reconhecida na produção científica por permitir o exame aprofundado de um fenômeno a partir da análise, seleção e interpretação de obras que compõem o acervo teórico sobre o tema investigado. A pesquisa bibliográfica constitui-se como um processo sistemático de levantamento, leitura e organização de referências que discutem os desafios da alfabetização na idade certa, oferecendo subsídios para a construção de análises fundamentadas, críticas e coerentes com a literatura existente. A opção por esse método justifica-se pelo fato de que a alfabetização é um campo amplamente estudado, envolvendo abordagens psicolinguísticas, históricas, pedagógicas e socioculturais, o que exige a integração de diferentes perspectivas teóricas para a compreensão do fenômeno.

Os materiais utilizados incluem livros clássicos e contemporâneos de referência na área da alfabetização, artigos científicos publicados em periódicos especializados, capítulos de obras acadêmicas, documentos normativos nacionais — como a BNCC e o PNA —, além de relatórios técnicos elaborados por organismos internacionais, como a UNESCO, que apresentam análises sobre as desigualdades educacionais e os impactos da pandemia na aprendizagem das crianças. Foram consultadas tanto produções de caráter teórico, que discutem os fundamentos da aquisição da língua escrita, quanto estudos empíricos que investigam práticas pedagógicas e resultados de processos de alfabetização em diferentes contextos escolares.

Para compor o corpus teórico, priorizou-se obras que abordam temas essenciais ao processo alfabetizador, como a psicogênese da língua escrita, as etapas de aquisição do sistema alfabético, a relação entre alfabetização e letramento, e as interferências de fatores sociais, culturais e econômicos no desenvolvimento da leitura e escrita. Autores como Ferreiro e Teberosky, Soares, Mortatti e Cagliari foram contemplados, considerando sua relevância científica e a profundidade de suas contribuições para a área. Além disso, foram incluídos estudos recentes que tratam dos efeitos da pandemia e de estratégias eficazes para a superação de lacunas de aprendizagem, permitindo que a pesquisa dialogue com as demandas mais atuais do cenário educacional.

A escolha da pesquisa bibliográfica também se fundamenta na possibilidade de analisar o fenômeno sob diferentes ângulos, ampliando o entendimento sobre a complexidade que envolve alfabetizar na idade certa. Esse método possibilita identificar convergências e divergências entre os autores, mapear os principais desafios apontados pela literatura e sistematizar estratégias pedagógicas consideradas eficazes. A busca pelos materiais seguiu critérios rigorosos de relevância, qualidade e pertinência ao tema, priorizando publicações entre 1999 e 2023, buscando articular teorias clássicas da alfabetização com discussões emergentes, especialmente aquelas relacionadas às lacunas identificadas no processo pós- pandemia.

O processo metodológico incluiu etapas sucessivas de leitura exploratória, seletiva e interpretativa. Na leitura exploratória, foram identificadas obras e estudos com potencial contribuição para o objetivo da pesquisa. Na leitura seletiva, foram escolhidos textos que apresentavam maior profundidade teórica e aderência ao tema central. Por fim, a leitura interpretativa permitiu construir relações entre os conteúdos, selecionar argumentos relevantes, identificar categorias de análise e elaborar sínteses críticas que estruturam as seções posteriores do artigo. A análise dos materiais foi conduzida com base em critérios de coerência teórica, consistência metodológica e alinhamento com os objetivos da investigação, garantindo o rigor científico necessário à elaboração do trabalho.

Assim, os materiais e métodos empregados

neste estudo asseguram que as interpretações e resultados apresentados nas subseções seguintes estejam fundamentados em bases sólidas, amparados pela literatura especializada e orientados pelos princípios éticos da pesquisa científica.

2.2 RESULTADOS

A análise do conjunto de obras, relatórios e documentos examinados permitiu identificar três grandes eixos de resultados que se destacam na literatura referente à alfabetização na idade certa: as lacunas de aprendizagem, os fatores que intensificam tais lacunas e as estratégias pedagógicas consideradas eficazes para promover avanços significativos nos estudantes dos anos iniciais. É importante salientar que os resultados apresentados não são fruto de experimentação empírica, mas emergem da sistematização crítica e interpretativa de estudos consolidados sobre alfabetização, configurando-se como uma síntese analítica das principais contribuições encontradas na literatura especializada.

Os achados mostram que a alfabetização, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, enfrenta desafios complexos que exigem atenção e intervenções pedagógicas consistentes. A seguir, são detalhados os três grupos de resultados identificados.

A) Lacunas de Aprendizagem Mais Frequentes

A pesquisa bibliográfica revelou que um número crescente de crianças dos anos iniciais demonstra dificuldades significativas no processo de alfabetização, especialmente após os impactos da pandemia de Covid-19. Diversos estudos indicam que essas dificuldades se manifestam de forma recorrente em aspectos relacionados ao domínio do sistema alfabético e à compreensão do funcionamento da língua escrita. Entre as lacunas mais frequentemente apontadas pela literatura, destacam-se:

- compreensão limitada do valor sonoro das letras, evidenciando dificuldades na correspondência fonema-grafema;
- fragilidade nas habilidades de consciência fonológica, particularmente na segmentação de sílabas e identificação de sons iniciais e finais;
- manutenção prolongada da leitura no nível silábico, sem progressão para níveis mais avançados, como o silábico-alfabético e o alfabético;
- vocabulário oral reduzido, o que afeta diretamente a compreensão leitora;
- escrita com baixa correspondência entre sons e grafias, caracterizada por produções incoerentes, instáveis ou não representativas do valor sonoro.

Essas lacunas indicam um atraso no desenvolvimento das habilidades fundamentais da alfabetização e comprometem a progressão das crianças em atividades mais complexas de leitura e escrita, afetando também sua autoestima e seu engajamento com as práticas escolares.

B) Fatores que Intensificam os Desafios da Alfabetização

Além das dificuldades próprias do processo de alfabetização, a literatura destaca fatores externos e internos ao ambiente escolar que contribuem para o agravamento das lacunas. A análise dos materiais consultados revela que os desafios enfrentados pelos estudantes são potencializados por elementos como:

- desigualdade social, que limita o acesso a livros, materiais impressos, interações de linguagem e experiências culturais que favorecem o desenvolvimento da leitura e escrita;
- impactos pedagógicos da pandemia, que ocasionaram interrupções prolongadas das aulas presenciais, reduziram as interações escolares e geraram perdas significativas na aprendizagem;
- formação docente insuficiente, especialmente no que diz respeito ao domínio das teorias da alfabetização, das práticas fonológicas e do acompanhamento das hipó-

teses de escrita;
- ausência de práticas sistematizadas de leitura e escrita, que impede a construção de uma rotina consistente de atividades necessárias ao avanço no processo alfabetizador;
- turmas heterogêneas e extensas, que dificultam o acompanhamento individualizado e reduzem as oportunidades de intervenção direcionada;
- falta de apoio pedagógico contínuo, como assessorias escolares, monitoramento institucional e programas específicos para alfabetização.

Esses fatores contribuem para a ampliação das dificuldades enfrentadas pelas crianças e evidenciam a necessidade de políticas públicas, formações docentes e práticas pedagógicas estruturadas para garantir o direito à alfabetização.

C) Estratégias Eficazes para Superar Lacunas

A literatura especializada converge em apontar um conjunto de estratégias pedagógicas consideradas eficazes para promover avanços na alfabetização e superar as lacunas identificadas. São práticas amplamente reconhecidas por sua capacidade de favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, quando aplicadas de forma intencional e sistemática. Entre as estratégias mais destacadas, estão:

- atividades sistemáticas de consciência fonológica, que contribuem para o desenvolvimento do reconhecimento sonoro, da segmentação e da manipulação de fonemas e sílabas;
- leitura diária mediada pelo professor, incluindo leitura em voz alta, leitura compartilhada e reconto, práticas que ampliam o vocabulário, aprimoram a compreensão e aproximam a criança da função social da escrita;
- uso de avaliações diagnósticas contínuas, que permitem identificar o nível de escrita das crianças e orientar o planejamento de intervenções adequadas ao desenvolvimento individual;
- sequências didáticas bem estruturadas, que integram atividades de leitura, escrita e oralidade em torno de gêneros textuais diversos, promovendo situações reais de uso da língua escrita;
- grupos de intervenção pedagógica, direcionados a estudantes com maiores dificuldades, possibilitando acompanhamento mais próximo e atividades específicas para suas necessidades;

- ambientes alfabetizadores ricos, com materiais gráficos, livros, cartazes, jogos fonológicos e textos variados, que estimulam a curiosidade e ampliam as oportunidades de aprendizagem.

Quando aplicadas de maneira consistente e articulada, essas estratégias têm demonstrado impactos positivos no avanço dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica, a progressão nas hipóteses de escrita, a ampliação do vocabulário e a construção da autonomia leitora.

2.3 DISCUSSÃO

A discussão dos resultados evidencia que os desafios da alfabetização na idade certa não podem ser compreendidos isoladamente, pois estão relacionados a dimensões pedagógicas, sociais e estruturais. Ao confrontar os dados encontrados na literatura com a análise crítica desenvolvida ao longo da pesquisa, torna-se claro que a aprendizagem da leitura e da escrita depende não apenas da ação individual do professor, mas também da organização curricular da escola, da formação continuada e de políticas públicas que assegurem equidade.
Os resultados obtidos mostram que a permanência prolongada dos estudantes em níveis iniciais de escrita está diretamente ligada à falta de práticas pedagógicas sistemáticas e à ausência de intervenções individualizadas. Autores da área defendem que a alfabetização exige acompanhamento constante, uso intencional de diagnósticos e estratégias que considerem as hipóteses de escrita de cada criança. Assim, práticas como leitura diária, atividades fonológicas e sequências didáticas estruturadas tornam-

-se fundamentais para promover avanços.
Ao mesmo tempo, os estudos demonstram que fatores externos à escola influenciam profundamente o processo alfabetizador. A desigualdade social, a falta de acesso a materiais de leitura e os efeitos pós-pandemia criam barreiras adicionais que exigem da escola respostas pedagógicas planejadas e sensíveis às realidades dos estudantes.
Portanto, a discussão evidencia que alfabetizar na idade certa requer um conjunto de ações coordenadas que envolvem o professor, a escola, a família e as políticas públicas. O diálogo entre os resultados obtidos e a literatura consultada demonstra que práticas fundamentadas, mediadas por intencionalidade pedagógica e apoiadas por políticas de equidade são essenciais para garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender no tempo adequado.

3. CONCLUSÃO

O estudo evidencia que alfabetizar na idade certa é um desafio que envolve fatores sociais, pedagógicos, estruturais e históricos. As lacunas de aprendizagem observadas nas escolas brasileiras se intensificaram nos últimos anos e exigem ações urgentes e planejadas. A pesquisa demonstrou que práticas pedagógicas intencionais, avaliação contínua, formação docente qualificada e ambientes alfabetizadores são determinantes para garantir o avanço dos estudantes.

A alfabetização é uma etapa decisiva para a vida escolar e social da criança e deve ser compreendida como um compromisso ético, político e pedagógico. Superar as lacunas não é apenas uma obrigação normativa, mas a base para assegurar equidade, inclusão e justiça educacional. Para que todos os estudantes atinjam o nível alfabético no tempo adequado, a escola precisa reorganizar práticas, fortalecer o papel do professor e promover intervenções consistentes que assegurem o direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. BRASIL. Política Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília: MEC, 2019. CAGLIARI, L. C. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 2010.
CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Alfabetização: método fônico. 9. ed. São Paulo: Memnon, 2017.
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. Campinas: Pontes, 2008.
MORAIS, A. G. Consciência fonológica na educação infantil e no início do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização. São Paulo: Cortez, 2015.

ROJO, R. H. R. Letramento e multiletramentos: desafios da contemporaneidade. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. São Paulo: Penso, 2017.
SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.
UNESCO. Relatório Global de Educação 2022: Reimaginar Nossos Futuros Juntos. Paris: UNESCO, 2022.

CULTURA AFRO-BRASILEIRA: E SUA CONTEXTUALIZAÇÃO DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA CRISTINA SILVA DOS SANTOS PURCINO

RESUMO
O estudo das culturas africana, afro-brasileira e indígena na educação infantil é fundamental para a formação de cidadãos conscientes da diversidade e riqueza cultural do Brasil. Ao integrar esses conhecimentos desde cedo, as crianças aprendem a valorizar as contribuições históricas, sociais e artísticas desses povos, fortalecendo sua compreensão sobre a pluralidade cultural do país. Esse processo educativo amplia o respeito às diferenças e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e menos preconceituosa, onde as tradições e saberes desses grupos são reconhecidos como parte essencial da identidade nacional. Além disso, a inserção das culturas africana, afro-brasileira e indígena na educação infantil estimula o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, promovendo um aprendizado mais diversificado e dinâmico. Ao vivenciar histórias, músicas, brincadeiras e rituais dessas culturas, os alunos desenvolvem empatia e uma visão mais ampla do mundo. Esse aprendizado também contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, formando indivíduos capazes de valorizar as diferenças e de participar ativamente na luta pela igualdade e justiça social. Este artigo aborda a legislação relacionada ao estudo das culturas Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas, com foco especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, devido ao seu notável empenho em tratar dessas temáticas, incluindo a oferta de cursos de capacitação para docentes nas Diretorias Regionais de Educação (DREs). A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica e na análise da legislação pertinente, com o objetivo de destacar os desafios que ainda persistem nas escolas quanto à implementação dessas temáticas, desde a Educação Infantil. A criatividade, a sensibilidade, a ludicidade, a arte e a técnica, entre outros aspectos, são elementos centrais nas relações cotidianas, contribuindo para a compreensão do ser humano em sua totalidade e complexidade. Assim, este artigo busca explorar o tema por meio de uma revisão da literatura. Os resultados indicam que, embora haja avanços, ainda existem desafios nas escolas, reforçando a importância da correta aplicação da legislação para garantir que as crianças tenham acesso a esse conhecimento.

Palavras-chave: Cultura Indígena; Cultura Africana; Cultura Afro-brasileira; Legislação.

INTRODUÇÃO

A cultura africana desempenhou, e ainda desempenha, um papel significativo na formação da cultura brasileira, estando profundamente incorporada em diversos aspectos da sociedade. Sua influência começou com a chegada dos escravizados africanos trazidos ao Brasil durante o período do tráfico negreiro. A diversidade cultural africana está diretamente relacionada à variedade de etnias dos escravizados, cada uma com sua própria língua e tradições distintas, o que resultou na contribuição de um vasto repertório cultural ao Brasil.

Apesar dos séculos de sofrimento, os africanos mantiveram suas raízes culturais vivas, enriquecendo a cultura brasileira em várias esferas, como a dança, a música, a religião, a culinária e até mesmo o idioma. Essa influência é perceptível em diversas regiões do país, como Bahia, Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

A música brasileira, por exemplo, foi fortemente influenciada pela cultura africana, com gêneros como o lundu, que serviu de base rítmica para o maxixe, samba, choro, entre outros. Instrumentos musicais como o berimbau, o afoxé e o agogô também têm suas origens na matriz africana.

Por outro lado, a cultura indígena no Brasil ganhou maior visibilidade com a promulgação da Lei Federal nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de Educação Básica. Até então, a história indígena era frequentemente retratada de maneira superficial e estereotipada,

através de imagens e narrativas contidas nos livros escolares, focando principalmente no "descobrimento" do Brasil, seguido pela colonização, catequização e escravidão.
Este artigo tem como objetivo discutir os desafios enfrentados pelas escolas, com destaque para as ações da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no sentido de promover e disseminar essas culturas entre os estudantes. A pesquisa segue uma abordagem indutiva e descritiva, utilizando-se de pesquisa documental para análise.
A relevância deste estudo reside na necessidade de integrar a diversidade cultural não apenas no Ensino Fundamental e Médio, mas também na Educação Infantil. Dessa forma, torna-se imperativo desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as culturas Indígena, Africana e Afro-brasileira, não apenas pela sua riqueza, mas também como um meio de combater a exclusão, discriminação, racismo e preconceito.
O objetivo geral deste trabalho é discutir como a legislação referente a essas culturas está sendo aplicada nas escolas. Como objetivo específico, busca-se demonstrar as iniciativas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e as ações que vêm sendo implementadas em relação a esse tema.

LEGISLAÇÃO E A SOCIEDADE BRASILEIRA

A sociedade brasileira foi profundamente influenciada por um regime escravocrata e uma perspectiva eurocêntrica dominante. Após o fim da escravidão, como uma tentativa de minimizar e corrigir os erros históricos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) implementou modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da Lei nº 10.639/03 (SILVA, 2007).
O Parecer CNE/CP 003/04 estabeleceu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana", vinculando essa diretriz à Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino desse conteúdo em todas as escolas brasileiras, independentemente da rede de ensino.
Verrangia e Silva (2010) argumentam que a promulgação da lei foi essencial para promover aprendizagens significativas, trocas de experiências, a quebra de paradigmas e a criação de projetos que visassem ao desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e justa.
Nesse contexto, a escola assumiu um papel central, sendo crucial para que as culturas Indígena, Africana e Afro-brasileira fossem ensinadas de maneira autêntica, sem distorções, e que se enfatizassem as contribuições desses povos para a formação da sociedade brasileira.
O artigo 79-B da Lei nº 9.394, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também determinou que o dia 20 de novembro seja incluído nos calendários escolares como o Dia Nacional da Consciência Negra, obrigando as escolas a incorporarem essa data em suas programações pedagógicas.
No âmbito municipal, especialmente na cidade de São Paulo, foi elaborado o documento Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial (2008), desenvolvido pela Prefeitura da Cidade de São Paulo e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece orientações específicas para a educação étnico-racial nas escolas da rede municipal.
Nesse sentido:

> [...] A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (Parecer CNE n° 003/2004, p.1-2).

A educação no município de São Paulo adota a legislação referente ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, demonstrando um claro compromisso com as questões étnico-raciais em toda a sua rede. Desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, que modificou a Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem implementado diversas iniciativas para integrar essa temática ao cotidiano das escolas.
Há quinze anos, em 2005, a SME ofereceu o curso *História e Cultura Afro-brasileira – Ensinar e Aprender na Diversidade*, ministrado pelo Museu Afro-Brasil, proporcionando

formação para 150 professores da rede municipal. No ano seguinte, em 2006, o *Projeto A Cor da Cultura* foi lançado, alcançando 450 educadores e distribuindo materiais audiovisuais e apostilas para 119 escolas. Além disso, a SME promoveu a *Mostra do Cinema Negro e Indígena*, com o objetivo de fomentar debates e discussões sobre a temática étnico-racial.

O ano de 2008 marcou um avanço significativo nas discussões étnico-raciais na Prefeitura, com a produção e publicação do material *Orientações Curriculares: Expectativa de Aprendizagem para a Educação Etnicorracial*. Em 2009, foi promovida a formação continuada em Educação Etnicorracial (ERER) para educadores e gestores das unidades escolares pertencentes às Diretorias Regionais de Educação da Zona Sul e Leste.

Em 2010, a SME encaminhou à Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação o Ofício nº 054/10, contendo o Relatório das Ações da Secretaria Municipal de Educação relativas à Educação Etnicorracial, com base nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Esse relatório foi elaborado conforme os eixos do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A partir disso, a portaria SME nº 4.738/09, de 19/10/2010, criou o Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Cultural e Racial. Esse grupo tem como função elaborar propostas pedagógicas que promovam a compreensão e o respeito à diversidade étnico-cultural e racial, implementar políticas públicas que favoreçam a construção da identidade da população indígena, negra e de outros grupos historicamente discriminados, e garantir a equidade.

Além disso, o grupo promove cursos de formação étnico-racial para todos os membros da equipe escolar, organiza seminários, exposições e simpósios, desenvolve pesquisas e materiais de apoio, e acompanha e avalia os resultados de projetos realizados em parceria com outras secretarias municipais.

No que diz respeito à comunidade indígena, a Lei nº 11.645/08 tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas de Educação Básica. Essa medida visa uma reparação histórica e cultural, promovendo um debate profundo sobre a valorização da contribuição indígena na cultura brasileira e nos contextos acadêmicos (LUCIANO, 2006).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu políticas sustentáveis para promover a diversidade e instrumentalizar mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações interculturais. No entanto, ainda é necessário reconhecer que essa agenda encontra pouca ressonância nas práticas pedagógicas concretas (BRASIL, 2002).

Assim, fica claro que:

> Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira (BONIN, 2008, p. 318).

Candau e Moreira (2008), no texto “Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas”, abordam os desafios que as escolas enfrentam ao lidar com questões para as quais não estão devidamente preparadas. O que se observa, na prática, é um silêncio nas instituições de ensino em relação a esses temas, quando, na verdade, deveriam ocorrer discussões e debates sobre a diversidade sociocultural:

> Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, garantindo assim que a igualdade se explicite nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2011, p. 28).

Ou seja, a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo demonstra uma clara preocupação com as questões étnico-raciais, promovendo debates, encontros, cursos, formações, materiais e projetos que integram efetivamente a disseminação dessas culturas na prática escolar.

E A EDUCAÇÃO INFANTIL?

A escola desempenha um papel essencial na educação dos estudantes sobre as diversidades étnicas, de raça, gênero, religião, origem, entre outras. Isso se torna ainda mais relevante em uma sociedade multicultural que ainda enfrenta desafios para aprender a conviver e respeitar suas diferenças.

A família desses estudantes também é parte fundamental desse processo, pois sua visão e valores, transmitidos no ambiente familiar, influenciam diretamente a formação das crianças. Muitas vezes, isso gera um hibridismo cultural, resultando em confusão para a criança entre o que aprende na escola e o que vivencia em casa:

As lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e das escolas são divergentes e muitas vezes contrastantes: para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis (BARBOSA, 2011, p. 12).

Por isso, trabalhar a diversidade cultural desde a Educação Infantil é fundamental. Uma prática pedagógica que valorize as culturas indígena, africana e afro-brasileira, reconhecendo sua riqueza histórica, contribui para combater a discriminação e o preconceito, além de promover equidade, respeito e reconhecimento por parte das crianças.

Assim, o docente pode abordar esses temas por meio de atividades e projetos que ajudem a desenvolver, desde cedo, o respeito às diferenças (COSTA, 2018).

Segundo o autor, no artigo intitulado "A importância da cultura indígena na Educação Infantil: Relato de prática pedagógica", é fundamental discutir a diversidade cultural na Educação Infantil. Propostas pedagógicas voltadas à valorização da cultura indígena não só favorecem sua difusão, mas também reduzem a exclusão, discriminação, racismo e preconceito. Os docentes da Educação Infantil devem se empenhar em projetos que incentivem a aceitação e o respeito às diferenças, independentemente de raça, gênero, etnia, cultura ou religião.

O professor pode contribuir para o ensino das culturas africana, afro-brasileira e indígena por meio da literatura, utilizando livros, contos e histórias que abordem essas identidades culturais. Isso ajuda a desenvolver nas crianças a compreensão de que essas histórias fazem parte das raízes que constituem o povo brasileiro.

Na Educação Infantil, o ato de cuidar e educar deve incluir atividades planejadas que estimulem a imaginação, curiosidade, empatia e respeito, reconhecendo as crianças como agentes ativos no processo de aprendizagem. Elas são plenamente capazes de entender e respeitar as diferenças existentes entre os grupos sociais que conhecem.

No entanto, o que muitas vezes se observa nas escolas são abordagens limitadas a datas comemorativas, que tratam de forma simplificada ou até equivocada o vasto legado que essas culturas deixaram na sociedade brasileira.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, por exemplo, existe o Agosto Indígena. Em 2018, foi realizado um seminário que destacou o protagonismo indígena em diversas áreas – histórica, social e política – com o objetivo de incluir de maneira efetiva no currículo escolar a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Ainda em 2018, a Secretaria Municipal de Educação promoveu a III Mostra Cultural Agosto Indígena, celebrando a cultura indígena nas unidades educacionais da rede. No Centro Educacional Infantil (CEI) Cidade Dutra, pertencente à Diretoria Regional de Ensino (DRE) Capela do Socorro, os trabalhos realizados com os professores incluíram pesquisas sobre os valores culturais indígenas, culminando em exposições e festas te-

máticas.
Em 2019, foi realizado o Festival do Jogo da Onça e Outras Brincadeiras Indígenas, cuja proposta foi aprimorar atitudes, habilidades e competências, promovendo a integração e o intercâmbio das crianças, além de ampliar as oportunidades de socialização, autoestima e integração social e cultural.
Diante disso, o docente da Educação Infantil deve repensar sua prática pedagógica, buscando incluir diferentes elementos que permitam às crianças não só observar, mas também interagir com esses temas. É essencial que aprendam desde cedo que, além de sua própria cultura, existem outras que devem ser valorizadas e reconhecidas, pois as contribuições indígenas, africanas e afro-brasileiras são fundamentais na formação da identidade brasileira:

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo Incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma versão ampliada da criança. (NUNES, 2002, p. 275-276).

A infância é uma fase em que as crianças aprendem de forma lúdica, por meio de brincadeiras, imitação dos mais velhos, participação em tradições orais, atividades do cotidiano e rituais próprios de sua cultura. Dessa maneira, elas assimilam as regras para o convívio social. No caso das crianças indígenas, suas relações com a comunidade são percebidas e valorizadas ao longo das vivências nas aldeias, onde são ensinadas com base em perspectivas de tolerância, paciência e bom humor.
Essas práticas garantem a integridade da cultura indígena, não apenas nos espaços voltados à Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental.

ENSINO DE HISTÓRIA
Nesse contexto, o ensino de História, contextualizado no currículo, segundo Bittencourt (1998), foi um processo de redemocratização da educação após o período da ditadura militar, que teve início na década de 1980. Esse período trouxe debates sobre quais conteúdos deveriam compor o novo currículo da disciplina.
A definição de que o conteúdo deveria ser pautado em uma nova produção sociocultural trouxe a necessidade de que o estudante compreenda a História não como uma verdade absoluta, mas como uma ferramenta para entender os acontecimentos, mudanças e a sociedade em que vivemos. Isso inclui o reconhecimento de múltiplas perspectivas sobre um mesmo fato.
Para que esse entendimento seja alcançado, o professor deve promover a autonomia do aluno, incentivando a formulação de hipóteses, a leitura e reflexão crítica, a busca pela contextualização e a comparação entre diferentes períodos e realidades. Essas práticas ajudarão a desenvolver habilidades e competências que transformem o estudante em um cidadão crítico e consciente das situações adversas que o mundo enfrenta.
O ensino de História deve ser percebido como um elemento essencial na formação da cidadania. Ele deve abranger a responsabilidade social e fomentar a criticidade por meio de todas as formas possíveis. O estudo dos contextos históricos, tanto internacionais quanto nacionais, permite ao estudante perceber-se como parte desse cenário, compreendendo os processos que moldaram a civilização e que culminaram nos resultados que vemos atualmente.
De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é necessário alterar a visão do ensino de História como algo passivo e meramente obrigatório. Deve-se buscar práticas diferenciadas que despertem a curiosidade do estudante e promovam debates, trocas de experiências, projetos, contextualização e interdisciplinaridade. Isso reforça a ideia de que a história está interligada a outras disciplinas e está sempre presente no cotidiano.
Além disso, no ensino de História atual, não cabe mais trabalhar com métodos tradicionais baseados apenas na oralidade e no uso exclusivo de livros didáticos. A sociedade do conhecimento demanda que os docentes

utilizem diferentes formas de expressão e recursos. Isso inclui o uso de letras de músicas, cartazes, artigos científicos, textos variados, jornais, documentários, fotografias, gravuras, filmes e outros materiais que possam enriquecer as aulas e despertar a curiosidade, estimulando a participação ativa dos alunos.

Em relação ao material didático, é comum observar, no contexto escolar, que muitos professores escolhem livros didáticos baseando-se principalmente nas gravuras e imagens que eles contêm, sem uma análise profunda do conteúdo em si. Embora as imagens sejam importantes para ilustrar e contextualizar o que está escrito, é fundamental refletir se elas realmente transmitem o que se deseja que o estudante compreenda.

Ou seja, é necessário questionar conscientemente as imagens a serem trabalhadas, refletindo sobre sua origem, significado e os objetivos para os quais foram escolhidas:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITENCOURT, 2003, p. 89).

Outra maneira de aprimorar o ensino de História é incentivar os estudantes a realizarem pesquisas, desenvolvendo e apresentando os resultados em seminários e trabalhos em grupo. Esse processo não só aprofunda o conteúdo histórico, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades como o uso de tecnologias, permitindo que os alunos criem materiais em diversos formatos, como slides, vídeos, mapas conceituais, entre outros.

Além disso, projetos envolvendo ludicidade podem ser incorporados ao ensino de História. Brincar é uma das formas mais naturais de aprendizado e desenvolvimento humano, e no Ensino Fundamental muitos alunos ainda sentem falta das brincadeiras que faziam parte da Educação Infantil. Segundo Ide, o uso de atividades lúdicas é fundamental para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes:

O jogo não pode ser visto, apenas como um divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral (....). As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem: sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente (IDE, 1993, p. 96).

Outra ideia bastante interessante, que pode ser aplicada no ensino de História e ainda desperta o interesse dos estudantes, é o uso da música no contexto escolar. A música torna as aulas mais dinâmicas e, através de suas letras, é possível contextualizar momentos históricos, como os que o país viveu em determinadas épocas.

Além disso, o ensino por projetos pode ser uma ferramenta poderosa para abordar a História, e as questões étnico-raciais são um excelente exemplo de tema que pode ser explorado dessa forma. Historicamente, o ensino de História focava em uma perspectiva eurocêntrica, retratando negros e indígenas de forma estereotipada, muitas vezes como "inferiores", e enfatizando os aspectos negativos vividos por eles durante a colonização portuguesa (BARBOSA e HORN, 2008).

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o ensino étnico-racial passou a promover aprendizagens mais significativas, destacando as contribuições dessas culturas e buscando construir uma sociedade mais justa e igualitária.

No ensino tradicional, a história dos indígenas era contada principalmente por meio de livros didáticos, que retratavam o descobrimento do Brasil e os povos indígenas nativos sob a ótica da colonização, catequização e escravidão.

Assim:

[...] predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos

indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 56).

A abordagem do tema é fundamental para minimizar a ocorrência de racismo, desrespeito e discriminação. Portanto, é essencial que as escolas promovam debates sobre essas questões para ajudar os alunos a compreenderem sua história social e cultural, conhecendo melhor seu contexto e aprendendo a valorizar o outro.
O processo é complexo e deve considerar, entre outros aspectos, os conhecimentos prévios dos estudantes. Eles se desenvolverão plenamente ao participarem ativamente, vivenciarem experiências, sentirem, agirem e resolverem problemas. O que permanece é o impacto das experiências vividas, os desafios enfrentados e as ações tomadas (MARTINS, 2007).

CONCLUSÃO

A pesquisa realizada demonstra que as Culturas Indígena, Africana e Afro-brasileira devem e estão, em certa medida, sendo valorizadas nas escolas. No entanto, para que essa valorização seja efetiva, é crucial a contribuição da comunidade, que deve reconhecer a riqueza dessas culturas e entender que seu estudo pode enriquecer não apenas a formação cultural, mas também a social dos alunos.
Ainda há muitos desafios a serem enfrentados, e o preconceito e a discriminação persistem, mesmo com a existência de legislação adequada. Por isso, é fundamental discutir a diversidade cultural desde a Educação Infantil. Propostas pedagógicas que valorizem a cultura indígena, por exemplo, não apenas ajudam a disseminar esse conhecimento, mas também podem contribuir para a redução ou eliminação da exclusão, discriminação, racismo e preconceito.
Portanto, é de extrema importância trabalhar esses temas na Educação Infantil através de projetos que promovam a aceitação e o respeito às diferenças, independentemente de raça, gênero, etnia, religião ou cultura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L.M.A. (Org.). Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar:
fundamentos, representações e ações. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.

BARBOSA, M.C.H; HORN, M.G. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. -Porto Alegre: Artmed, 2008.

BECKER, F. O que é construtivismo. Ideias, São Paulo, n. 20, p. 87-93,
1993.

BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In, BARRASO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.

BITTENCOURT, C (org.). O saber histórico na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, C.M.F. Propostas curriculares de história:
Continuidades e transformações. In: Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras[S.l: s.n.], 1998.

BONIN, I.T. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infantojuvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). Estudos culturais para professor@s. Canoas: Editora da Ulbra, 2008. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16_04.pdf Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In, CANDAU, Vera Maria (Org.). Diferenças culturais e educação: construindo caminhos. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011, p. 13-34.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In, MOREIRA, Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria, (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 13-37.

COSTA, J.C.S.C. "A importância da valorização da cultura indígena na educação infantil: relato de prática pedagógica". In: ANAIS DO CONGRESSO INFANTIL DE EDUCAÇÃO INFANTIL / CONGRESSO DE CRECHES UNIVERSITÁRIAS DA AMERICA LATINA E CARIBE/UDUAL, 2016. Anais eletrônicos... Campinas, GALOÁ, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/coneinf-concuni/trabalhos/a-importancia-da-valorizacao-da-cultura-indigena-na-educacao-infantil-relato-de-pratica-pedagogica. Acesso em: 14 set. 2024.

IDE, S.M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO,Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo. 2005. p. 89.

LUCIANO, G.S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECADI/LACED, 2006.

MARTINS, J.S. Projetos de pesquisa: Estratégias de ensino em sala de aula. 2ed. Campinas: Armazém do Ipê (autores Associados), 2007. 184 p.

NUNES, Â. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da et al. (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, P.B.G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, 2007.

VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

_____. Parecer CNE nº 201/10 - Prefeitura de São Paulo. Disponível em:http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fRF9xSale4cJ:www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/Par_CME_201-10.doc+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 13 set. 2024.

A DISLEXIA E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

ANDREIA PIERRE MAGRINI DOS SANTOS

RESUMO

O presente estudo aborda a legislação educacional brasileira que garante o direito à inclusão e ao atendimento adequado dos alunos com dislexia. Parte- se do princípio de que a escola deve ser um espaço democrático, humanizado e comprometido com o desenvolvimento integral do ser humano. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, juntamente com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Declaração de Salamanca de 1994, estabelece diretrizes voltadas à educação inclusiva, assegurando a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças individuais. No entanto, o texto ressalta que, apesar de haver uma base legal consolidada, a efetivação dessas normas enfrenta desafios, como o despreparo dos educadores, a ausência de políticas públicas eficazes e a falta de sensibilidade quanto às necessidades específicas dos alunos disléxicos. Conclui-se que a legislação representa um avanço significativo para a educação inclusiva, mas sua aplicação depende de ações concretas no ambiente escolar, de formação continuada dos professores e do compromisso coletivo em garantir o direito à aprendizagem. Assim, mais do que leis, é preciso promover uma mudança de postura pedagógica que reconheça e valorize a diversidade como parte essencial do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia; Inclusão; Legislação Educacional.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de todos os cidadãos e deve ser pautada por princípios de igualdade, inclusão e respeito à diversidade. Nesse contexto, a escola deve se configurar como um espaço humanizado e democrático, comprometido com a formação integral do ser humano e com a valorização das diferenças. A consolidação de uma educação inclusiva no Brasil é resultado de um processo histórico e legal que busca garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioeconômicas.

Entre os marcos legais que sustentam essa perspectiva estão a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, e, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que reafirma o direito à educação de qualidade e a importância do atendimento educacional especializado. Essas legislações defendem que a escola deve promover um ensino centrado no aluno, oferecendo meios adequados para atender às suas necessidades específicas, como no caso dos estudantes com dislexia.

A dislexia, considerada uma dificuldade específica de aprendizagem relacionada à leitura e à escrita, exige um olhar sensível e estratégias pedagógicas diferenciadas que garantam a efetiva aprendizagem do aluno. A legislação educacional brasileira oferece respaldo para esse atendimento, definindo responsabilidades das instituições de ensino, assegurando autonomia pedagógica e promovendo a flexibilidade curricular e avaliativa. No entanto, a simples existência das leis não assegura a inclusão plena: é necessário que a prática pedagógica seja reflexiva, colaborativa e comprometida com a valorização das diferenças.

Assim, este estudo tem como objetivo discutir a legislação de apoio para o atendimento ao disléxico, analisando os principais dispositivos legais que norteiam a educação inclusiva no Brasil e refletindo sobre os desafios de sua efetivação no cotidiano escolar. Busca-se compreender de que forma as leis e políticas públicas podem contribuir para uma educação mais justa, democrática e humanizadora, que reconheça e respeite a singularidade de cada aprendiz.

LEGISLAÇÃO DE APOIO PARA ATENDIMENTO AO DISLÉXICO

Que a escola seja um espaço humanizado, democrático, onde se cultiva o diálogo e a afetividade, onde se pratica a observação e a garantia dos direitos humanos, é o que se deseja.

Na prática o que se espera da escola é que ela assuma um papel educativo e proporcione através de uma visão sistêmica, a integração de todos os agentes envolvidos no processo, bem como o acesso das novas gerações a herança cultural (acumulada) vista como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades e transformar o ser humano. Para que essa educação seja legitimada e se concretize deve-se cultivar, sobre tudo entre os professores, uma postura de interesse pelas metas, realizações e os problemas das especificidades dos alunos. Essas ideias nos fazem pensar nas políticas de educação, principalmente nas políticas de inclusão, desenhadas para integrar alunos que apresentam diferenças ou deficiências. Para que o educador possa estabelecer as prioridades no seu contexto de atuação, temos a legislação vigente que serve de apoio para o atendimento ao aluno e suas especificidades como no caso da dislexia. A Lei 9.394/96 (LDB) que deixa claro que o sistema educacional deve estar centrado nos alunos, independente de suas características.

O direito de todos à educação é uma conquista recente e importante. Está expresso, por exemplo, na Declaração dos Direitos Humanos (1948), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em nossa atual Constituição Brasileira (1988) e, mais recentemente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Com isso, pretende-se que a escola seja para todos e que nela os alunos possam formar valores, normas e atitudes favoráveis a sua cidadania e dominarem competências e habilidades para o mundo do trabalho e da vida social, nos termos em que hoje se expressam.

A LDB também define a educação especial como a educação escolar e reafirma o provimento preferencial na rede regular (Art. 58), além de prescrever a oferta de serviço de apoio especializado na própria escola. O Plano Nacional de Educação (2001) afirma, entre outras metas: o desenvolvimento e a ampliação de programas educacionais em todos os municípios, o trabalho em parceria com as áreas de saúde e assistência social, a realização de ações preventivas nas áreas visual e auditiva, a generalização do atendimento na rede regular de ensino ou em classes e escolas especiais, a educação continuada dos professores em exercício e formação de professores em instituições do ensino superior. A inclusão é mencionada pela primeira vez, tendo como base para sua elaboração a Declaração de Salamanca (1994), onde a ideia é que todas as escolas deveriam acomodar todos os alunos e encontrar uma maneira de educá-los com êxito. O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, esclarece que os alunos com dislexia estão efetivamente, abrangidos pela educação especial, podendo se beneficiar de vários apoios ao longo de sua vida escolar.

Temos, portanto, uma legislação e um conjunto de documentos norteadores da educação que orientam e organizam o ensino. A Lei distribui funções, atribuições e responsabilidades, sendo sinalizadora dos caminhos a percorrer, porém ela não pode ser tomada como um fim, em si mesma, ou como remédio para curar as deficiências de nosso sistema de ensino. O seu conjunto de diretrizes e as bases, devem fundamentar a ação pedagógica, proporcionando, portanto, um ensino democratizado, atualizado, adequado às necessidades de cada clientela, uma vez que as bases dessa responsabilidade social não estão no seu texto, e sim na ação de cada professor, de cada escola, de cada centro educativo.

A ideia de inclusão é colocada como princípio, (um valor), um processo contínuo e permanente nos termos de igualdade e oportunidade, uma vez que inúmeros alunos com dificuldades de aprendizagem podem ser considerados em situação de deficiência, decorrente de condições sociais e econômicas adversas, bloqueadoras de seu pleno desenvolvimento, mesmo sem apresentarem perturbações no nível biológico como: cegueira, surdez, retarda mental, paralisia cerebral,

por exemplo. Dentre outros, os aprendizes com manifestações de transtornos invasivos do desenvolvimento e aqueles com dislexia, cujas origens são aceitas por muitos estudiosos, mas não por todos. Portanto, acreditamos que Leis, Decretos, Projetos Políticos Pedagógicos garantem uma parte do processo de ensino, garantem acesso e organização das atividades educacionais, mas não garantem aprendizagem e desenvolvimento. Para que esta aconteça são necessárias ações efetivas para aprofundamento e reflexão dos educadores na prática escolar e um olhar mais abrangente e sensível para com as crianças com dificuldades de aprendizagem, incluindo as com dislexia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 representa um marco regulatório fundamental na história da educação brasileira. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB estabelece as normas gerais da educação nacional, definindo princípios, diretrizes e competências para os diversos níveis e modalidades de ensino. Ela busca assegurar o direito à educação de qualidade, pautada em valores democráticos, inclusão social e formação integral do cidadão. Dentre os dispositivos legais que compõem a lei, destacam-se os artigos 12, 23 e 24, que tratam, respectivamente, das incumbências das instituições de ensino, da organização da educação básica e dos critérios de avaliação da aprendizagem.

O artigo 12 da LDB dispõe sobre as responsabilidades atribuídas aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino ao qual pertencem. Entre as incumbências definidas, o inciso I determina que as instituições devem "elaborar e executar sua proposta pedagógica".

Essa prerrogativa reforça a importância da autonomia pedagógica, entendida como a capacidade de cada escola definir seus objetivos, métodos e estratégias de ensino em consonância com sua realidade sociocultural.

A proposta pedagógica é, portanto, um instrumento de identidade institucional. Ela reflete os valores, concepções e práticas que orientam o processo educativo, integrando o currículo, a metodologia e a avaliação. Mais do que um documento formal, constitui-se como um projeto político e pedagógico, que expressa o compromisso da escola com a formação humana, ética e cidadã dos estudantes. Conforme Libâneo (2013), a proposta pedagógica deve ser construída coletivamente, envolvendo professores, equipe gestora, estudantes e comunidade, de modo a garantir a democratização das decisões e a corresponsabilidade pelo processo educativo.

O mesmo artigo, em seu inciso V, estabelece que cabe aos estabelecimentos de ensino "prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento". Esse dispositivo reforça o princípio da equidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem adequadas às suas necessidades. Dessa forma, a recuperação paralela ou contínua se torna parte integrante do processo pedagógico, e não uma ação isolada ou punitiva. Essa medida está em consonância com a função social da escola, que deve promover o desenvolvimento integral do educando, respeitando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

No que se refere à estrutura da educação básica, o artigo 23 da LDB prevê uma flexibilidade organizacional que permite adequar o ensino às diversas realidades do país. O texto legal dispõe que:

"A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar." (BRASIL, 1996).

Esse artigo representa um avanço significativo na legislação educacional, ao romper com o modelo rígido e tradicional de seriação. A flexibilidade proposta visa promover uma educação centrada no sujeito, reconhecendo a diversidade dos estudantes e as especificidades de cada contexto. Ao possibilitar diferentes formas de organização, como ciclos de aprendizagem, blocos pedagógicos ou turmas não seriadas, a LDB incentiva a

superação da lógica meramente classificatória, baseada em aprovação e reprovação.
Segundo Arroyo (2011), a adoção de ciclos e outras formas alternativas de organização do tempo escolar favorece uma visão mais processual e inclusiva da aprendizagem. O foco deixa de ser o cumprimento de conteúdos em um determinado período e passa a ser o desenvolvimento contínuo das competências e habilidades dos alunos. Essa perspectiva reforça o compromisso com uma escola que valoriza a trajetória do estudante e busca construir percursos educativos mais significativos e democráticos.
Complementando essa concepção de ensino flexível e inclusivo, o artigo 24 da LDB, em seu inciso V, alínea "a", estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar: "Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período." (BRASIL, 1996).
Esse dispositivo representa uma mudança paradigmática no campo da avaliação escolar. A LDB propõe uma avaliação formativa, que acompanha o processo de aprendizagem do aluno de modo contínuo, considerando não apenas os resultados numéricos, mas também o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social ao longo do tempo. A prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos rompe com a lógica meramente classificatória e punitiva, centrada em notas e exames finais.
Para Hoffmann (2014), a avaliação deve ser compreendida como uma prática de reflexão sobre a aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor. Ela deve orientar o planejamento pedagógico, identificar avanços e dificuldades, e promover a melhoria das estratégias de ensino. Assim, avaliar não é apenas medir o desempenho, mas compreender o percurso do educando e intervir para potencializar seu desenvolvimento.
Além disso, a avaliação cumulativa permite uma visão mais ampla e justa do aprendizado, ao considerar o conjunto das experiências e produções do aluno durante todo o período letivo. Essa perspectiva valoriza o esforço, a evolução e o engajamento do estudante, em vez de restringir sua trajetória a um único momento de verificação. Dessa forma, a LDB estabelece um marco fundamental para a construção de práticas avaliativas coerentes com os princípios de uma educação democrática e inclusiva.
Os artigos 12, 23 e 24 da LDB nº 9.394/96, ao tratarem respectivamente da autonomia das escolas, da flexibilidade organizacional e da avaliação da aprendizagem, evidenciam uma visão de educação voltada para a formação integral do ser humano. A lei propõe uma escola que reconhece a diversidade, valoriza o processo de ensino e aprendizagem e busca superar práticas excludentes e fragmentadas.
A autonomia para elaborar a proposta pedagógica confere às escolas a capacidade de definir seus objetivos, metodologias, estratégias de ensino e formas de acompanhamento do aprendizado, considerando a realidade sociocultural de sua comunidade e as necessidades específicas de seus alunos. Essa liberdade permite que cada instituição construa um projeto educativo que vá além do cumprimento formal da legislação, tornando o processo de ensino mais flexível, participativo e sensível às diferenças individuais, incluindo estudantes com dislexia ou outras dificuldades de aprendizagem.
A liberdade de organizar o currículo e os tempos escolares de acordo com as características e ritmos dos alunos é outro elemento central para uma educação inclusiva. Ao possibilitar a adoção de ciclos de aprendizagem, turmas não seriadas ou blocos pedagógicos diferenciados, a LDB rompe com o modelo rígido e tradicional, que muitas vezes marginaliza alunos que não se adaptam a padrões homogêneos. Essa flexibilidade possibilita atender a diversidade cognitiva e emocional dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de competências de forma gradual e contínua, sem prejudicar o ritmo individual de aprendizagem.
A adoção de uma avaliação contínua e qualitativa completa esse conjunto de pilares, ao substituir o foco exclusivo em notas e exames finais por um acompanhamento integral do processo de aprendizagem. Essa abordagem permite identificar dificuldades precoces, ajustar estratégias pedagógicas e valorizar progressos parciais, estimulando o engajamento e a autoestima do aluno.

Para estudantes com dislexia, por exemplo, a avaliação contínua possibilita a aplicação de medidas de apoio adequadas e reforça a função educativa da escola como promotora de equidade.

Dessa forma, a LDB não se limita a regulamentar aspectos administrativos ou formais da educação; ela inspira uma prática pedagógica reflexiva, humanizadora e transformadora. Ao articular autonomia, flexibilidade curricular e avaliação formativa, a lei reafirma o papel da escola como espaço de construção do conhecimento, da cidadania e da inclusão social, promovendo um ambiente educativo capaz de acolher a diversidade, valorizar as singularidades e desenvolver integralmente cada estudante.

O debate sobre a democratização da educação e a garantia dos direitos de aprendizagem também encontra respaldo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O artigo 53 do ECA assegura que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores. (BRASIL, 1990).

Esses dispositivos reforçam a perspectiva de que a educação é um direito humano fundamental, condição essencial para o desenvolvimento pessoal e social. O inciso I garante o princípio da igualdade de oportunidades, assegurando que todos tenham acesso e permanência na escola, o que dialoga diretamente com os princípios de equidade e inclusão presentes na LDB.

Essa prerrogativa encontra sintonia com o artigo 24 da LDB, que valoriza os aspectos qualitativos e processuais da avaliação. Ambos os textos legais indicam a necessidade de práticas avaliativas transparentes, democráticas e formativas, que garantam o direito de aprender e a justiça educacional. Assim, o ECA e a LDB convergem na defesa de uma escola inclusiva, participativa e comprometida com o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente.

Diante do exposto, a educação especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos. (...) A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art.208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estar integrado na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestar em apoio aos programas de integração.

Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de aten-

ção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá- los como se precisassem de atendimento especial.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 destaca que "O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional."

Na perspectiva da legislação o aluno disléxico tem todo um apoio, porém o legislador deixou sob a responsabilidade da escola e de toda a sua equipe a definição do projeto de educação, de metodologia e de avaliação a serem desenvolvidas. Em consequência disso temos hoje uma educação de baixa qualidade, que desmotiva e exclui. Encontramos na escola, educadores que se dizem e se sentem compromissados com o seu fazer profissional, mas mostram-se cegos para as suas ações, principalmente quando questionados sobre a existência do fracasso escolar. É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte dos profissionais da escola sobre a presença de crianças com dificuldades de aprendizagem, dentre elas as disléxicas no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo dos educadores para lidarem com os alunos disléxicos, evidencia também seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com elesdiariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades.

Com isso, fica claro que a leis são ignoradas nesse contexto, uma vez que falta a criação de políticas publicas voltada ao atendimento das demandas em nível da dimensão educacional, do processo formativo dos sujeitos e coletividades, devendo, para tanto necessariamente contemplar a compreensão do contexto sócio político a partir do qual se organizar a educação e seu processo geral e coletivo. Um exemplo disso é a educação especial, destinada a pessoas com necessidades especiais de aprendizagem, mas que não atende as demandas existentes, uma vez que falta a integração, atendendo apenas alguns casos específicos mais visíveis e ignorando outros que exigem um olhar mais abrangente de toda a comunidade escolar, como no caso das crianças portadoras de dislexia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a legislação brasileira disponha de instrumentos importantes para garantir a inclusão dos alunos com dislexia, sua aplicação prática ainda enfrenta desafios significativos. A LDB e o ECA e demais normas correlatas oferecem respaldo legal para a construção de uma educação democrática, equitativa e centrada no aluno, assegurando direitos e orientando práticas pedagógicas. No entanto, a simples existência dessas leis não garante, por si só, a inclusão efetiva; é necessária a apropriação ética, reflexiva e pedagógica por parte dos educadores e gestores escolares.

A aplicação desses dispositivos legais exige compreensão aprofundada das especificidades da dislexia, incluindo suas manifestações cognitivas, emocionais e sociais. Muitos professores ainda carecem de formação continuada que os capacite a identificar sinais precoces, adaptar estratégias didáticas e utilizar recursos pedagógicos adequados, garantindo que cada estudante possa desenvolver plenamente suas habilidades. A falta de preparo técnico e conceitual limita a concretização do ideal de inclusão, transformando as normas legais em meros documentos formais, sem impacto real no cotidiano escolar.

Além disso, a inclusão não se restringe à adequação curricular ou ao fornecimento de recursos auxiliares; ela envolve transformação cultural e institucional. É necessário que a escola se configure como um espaço humanizado, em que o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e o acolhimento das singularidades de cada aluno

sejam princípios norteadores. Isso demanda reflexão crítica permanente, planejamento coletivo, ações pedagógicas inovadoras e articulação entre professores, famílias e demais profissionais de apoio.

Portanto, garantir a inclusão dos alunos com dislexia requer mais do que o cumprimento da legislação: exige compromisso ético, formação continuada, sensibilidade e criatividade pedagógica, além de políticas escolares que incentivem a prática inclusiva. Somente por meio de um esforço conjunto e consistente será possível transformar a escola em um ambiente verdadeiramente inclusivo, capaz de oferecer oportunidades iguais de aprendizagem, desenvolvimento integral e efetiva participação social a todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. K. Educação Inclusiva: o que é? Como fazer? São Paulo: Cortez, 2011.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília: MEC, 2001. BRASIL. Decreto nº 3.006, de 7 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento a alunos com dislexia. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
CULTURA (UNESCO). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

PSICOMOTRICIDADE NOS PRIMEIROS 3 ANOS DE VIDA

ANDRÉIA REBEQUE DA MOTTA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar a importância da psicomotricidade nos primeiros três anos de vida, período considerado crucial para o desenvolvimento global do ser humano. A psicomotricidade, compreendida como a integração entre movimento, cognição e emoção, é essencial para a construção de habilidades motoras, afetivas e sociais na primeira infância. Por meio de uma abordagem teórica e de revisões bibliográficas, esta pesquisa discute os aspectos do desenvolvimento psicomotor, destacando como as experiências corporais e sensoriais impactam diretamente o desenvolvimento neurológico, emocional e cognitivo da criança.

O estudo também analisa o papel do educador e da família no estímulo adequado às potencialidades infantis, enfatizando que intervenções psicomotoras, quando bem orientadas, favorecem não apenas o controle corporal, mas também a autoconfiança, a linguagem e a socialização. Com base em autores como Wallon, Vygotsky e Le Boulch, evidencia-se que o corpo é a principal via de aprendizagem nos primeiros anos e que o movimento está diretamente ligado à construção do pensamento. A pesquisa aponta a importância da psicomotricidade como base para o desenvolvimento integral e sugere práticas que podem ser adotadas em ambientes educativos e familiares.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Aprendizagem; Criança.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida representam uma das fases mais significativas do desenvolvimento humano. É nesse período que ocorrem as mais rápidas e intensas transformações neurológicas, motoras, afetivas e sociais. Diante dessa realidade, torna-se essencial compreender os processos que influenciam esse desenvolvimento e, principalmente, como o ambiente e as interações podem potencializar ou comprometer o crescimento da criança. A psicomotricidade surge nesse contexto como um campo fundamental para a promoção do desenvolvimento integral, pois articula o corpo, o movimento, a emoção e a cognição como elementos interdependentes e indissociáveis no processo de construção da identidade infantil.

A psicomotricidade não trata apenas da motricidade em seu aspecto físico ou mecânico, mas sim do corpo em movimento como meio de expressão, de interação com o outro e com o mundo. Ela compreende que, nos primeiros anos de vida, o corpo é o principal canal de comunicação da criança, e que por meio das experiências sensoriais, motoras e afetivas é possível construir os primeiros esquemas mentais, afetivos e sociais. Dessa forma, é impossível dissociar o desenvolvimento motor do emocional e do cognitivo, especialmente na primeira infância, quando a criança ainda não domina a linguagem verbal e utiliza o corpo como forma primordial de expressão.

Entre o nascimento e os três anos de idade, a criança passa por transformações significativas que envolvem a aquisição do controle postural, o desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina, o equilíbrio, a noção de espaço, a lateralidade e a percepção temporal. Esses aspectos não se desenvolvem de maneira isolada, mas sim por meio da interação com o meio e com os adultos responsáveis por seu cuidado. O ambiente físico, social e emocional em que a criança está inserida exerce influência direta sobre suas possibilidades de explorar, se movimentar e expressar-se livremente.

A psicomotricidade, nesse sentido, assume papel relevante não apenas na educação, mas também na saúde e na construção de vínculos afetivos. Quando o adulto compreende a importância das vivências corporais e sensoriais nos primeiros anos, passa a valorizar momentos de brincadeira, exploração e movimento como oportunidades pedagógicas e terapêuticas. O brincar livre, o contato com diferentes texturas, objetos, espaços

e movimentos favorecem o amadurecimento do sistema nervoso central e contribuem para a organização psíquica e emocional da criança.
Autores como Henri Wallon reforçam a ideia de que o desenvolvimento infantil é global e que a emoção, o movimento e o intelecto se desenvolvem de maneira interligada. Wallon destacou a importância das expressões corporais e emocionais como base da comunicação e da construção da subjetividade. Da mesma forma, Vygotsky valorizou a interação social como meio de desenvolvimento, apontando que o corpo da criança é mediado pelo outro e pelo ambiente, sendo o movimento uma ferramenta essencial para a aprendizagem e a internalização de conceitos.
Outro autor amplamente referenciado na área da psicomotricidade é Jean Le Boutch, que propôs uma abordagem psicomotora voltada à educação corporal consciente, fundamentada na relação entre o corpo e o pensamento. Le Boucth defende que a criança aprende através do movimento e que o corpo não pode ser separado das funções cognitivas. Assim, a estimulação psicomotora adequada nos primeiros anos de vida é indispensável para o desenvolvimento das habilidades escolares futuras, como a leitura, a escrita, a atenção e a organização espacial.
Considerando esse embasamento teórico, o presente trabalho busca analisar os principais aspectos da psicomotricidade no desenvolvimento infantil até os três anos de idade, destacando sua importância para a constituição do sujeito em sua totalidade. Serão abordados os principais marcos do desenvolvimento psicomotor nesse período, bem como os fatores que podem favorecê-lo ou prejudicá-lo. Além disso, a pesquisa discute o papel do educador, da escola e da família na criação de ambientes estimulantes e afetivamente seguros que permitam à criança vivenciar o corpo e o movimento como formas legítimas de expressão e aprendizagem.
É também objetivo deste trabalho apresentar sugestões de práticas psicomotoras que podem ser adotadas no cotidiano da educação infantil, respeitando as fases de desenvolvimento e as necessidades de cada criança. A promoção de atividades que envolvam a exploração corporal, a coordenação motora, o equilíbrio, o ritmo e a orientação espacial contribui significativamente para o desenvolvimento saudável e para a prevenção de dificuldades futuras. Dessa forma, investir em psicomotricidade na primeira infância é investir na base do desenvolvimento humano, no fortalecimento dos vínculos afetivos e na formação de sujeitos autônomos, criativos e seguros de si.
Em um contexto onde os desafios do desenvolvimento infantil são cada vez mais visíveis, especialmente diante das limitações impostas por ambientes urbanos, excesso de estímulos eletrônicos e relações afetivas fragilizadas, torna-se urgente recuperar o valor do corpo e do movimento na infância. A psicomotricidade, portanto, não deve ser vista como uma atividade complementar ou opcional, mas como parte essencial de qualquer proposta educativa voltada para a primeira infância. Com esse entendimento, o presente trabalho propõe contribuir para a reflexão e a valorização das práticas psicomotoras nos primeiros anos de vida, reafirmando seu papel como fundamento para o desenvolvimento integral da criança.

DESENVOLVIMENTO

A psicomotricidade é um campo fundamental para o desenvolvimento infantil, pois integra os aspectos motores, cognitivos e emocionais, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor e aprenda por meio do movimento. Desde os primeiros anos de vida, o corpo é o principal instrumento de comunicação e interação com o ambiente, e é por meio dele que a criança desenvolve a coordenação, o equilíbrio e a percepção espacial. Cada gesto, movimento e brincadeira contribui para o aperfeiçoamento de suas habilidades, ajudando-a a compreender seu próprio corpo e a interagir melhor com outras pessoas. O desenvolvimento psicomotor é essencial para que a criança ganhe autonomia e confiança em suas ações, fatores que impactam diretamente sua autoestima e capacidade de aprendizado.
A relação entre corpo e mente é um dos pilares da psicomotricidade, pois, ao aprimorar seus movimentos, a criança também fortalece sua capacidade de raciocínio e resolu-

ção de problemas. Atividades que envolvem coordenação motora grossa, como correr, pular e subir escadas, ajudam a melhorar o equilíbrio e a postura, enquanto exercícios de coordenação motora fina, como desenhar, pintar e manipular pequenos objetos, são fundamentais para o desenvolvimento da escrita e outras habilidades acadêmicas. Dessa forma, a psicomotricidade não se limita apenas ao contexto físico, mas também influencia o desempenho escolar da criança, facilitando a aprendizagem e a adaptação ao ambiente educacional.

Além disso, a psicomotricidade desempenha um papel fundamental na socialização da criança, pois muitas das atividades motoras são realizadas em grupo, estimulando a cooperação, o respeito ao outro e a comunicação. Brincadeiras coletivas, jogos e dinâmicas permitem que a criança experimente diferentes papéis sociais e aprenda a lidar com regras, limites e emoções. A interação com outras crianças favorece o desenvolvimento da empatia, da paciência e do espírito de equipe, habilidades essenciais para a convivência em sociedade. O brincar, nesse sentido, é uma ferramenta poderosa, pois permite que a criança aprenda enquanto se diverte, explorando seu corpo e o ambiente de maneira espontânea e prazerosa.

No ambiente escolar, a psicomotricidade pode ser trabalhada de diversas formas, seja por meio de atividades lúdicas, circuitos motores, dança, música ou exercícios específicos para aprimorar determinadas habilidades. Professores e educadores devem estar atentos ao desenvolvimento psicomotor das crianças, pois dificuldades nessa área podem impactar o aprendizado e a adaptação escolar. Crianças que apresentam problemas na coordenação motora podem enfrentar desafios para segurar o lápis corretamente, escrever com fluidez ou até mesmo manter a atenção nas atividades propostas. Por isso, é essencial que o estímulo psicomotor esteja presente no planejamento pedagógico, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades de desenvolver suas habilidades de forma adequada.

A intervenção psicomotora também se mostra eficaz no auxílio a crianças com dificuldades específicas, como transtornos do neurodesenvolvimento, atrasos motores, dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais. O acompanhamento realizado por profissionais especializados, como psicomotricistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, pode fazer uma grande diferença no progresso dessas crianças, oferecendo estratégias personalizadas para melhorar suas habilidades motoras e cognitivas. A psicomotricidade, nesse contexto, pode ser utilizada como um recurso terapêutico para auxiliar no desenvolvimento global da criança, ajudando-a a superar desafios e conquistar maior independência em suas atividades diárias.

A importância da psicomotricidade não se restringe apenas à primeira infância, mas se estende por toda a vida escolar da criança e até mesmo na fase adulta. Durante a infância, o desenvolvimento psicomotor influencia diretamente a forma como a criança aprende, interage e se expressa, mas seus benefícios vão além desse período. Habilidades motoras bem desenvolvidas contribuem para uma postura adequada, uma melhor coordenação nos esportes e atividades físicas, além de favorecer a saúde geral do indivíduo. O estímulo ao movimento deve ser contínuo e adaptado a cada fase do desenvolvimento, garantindo que a criança cresça com um bom domínio corporal e uma percepção espacial bem estruturada.

Os pais também desempenham um papel essencial no incentivo ao desenvolvimento psicomotor dos filhos. Desde os primeiros meses de vida, é importante proporcionar um ambiente rico em estímulos, com espaço para que a criança se movimente livremente, explore objetos e desenvolva sua curiosidade natural. Brinquedos que estimulam a coordenação, como blocos de montar, bolas e quebra-cabeças, são ótimos aliados nesse processo. Além disso, atividades ao ar livre, como correr, pular corda e andar de bicicleta, são fundamentais para o fortalecimento muscular, a melhoria do equilíbrio e o desenvolvimento do senso de espaço. O contato com diferentes tipos de movimentos e experiências sensoriais ajuda a criança a construir uma relação mais saudável com seu corpo e com o ambiente ao seu redor.

Os benefícios da psicomotricidade vão além do desenvolvimento físico e acadêmico, pois também influenciam o bem-estar emocional da criança. Através do movimento, ela aprende a expressar suas emoções, a lidar com frustrações e a desenvolver a resiliência. Crianças que enfrentam dificuldades motoras podem, muitas vezes, apresentar baixa autoestima ou insegurança em relação às suas capacidades. O trabalho psicomotor, nesse caso, ajuda a fortalecer sua autoconfiança, proporcionando experiências de sucesso e superação. O acompanhamento por profissionais qualificados pode ser essencial para que a criança supere essas dificuldades e se sinta mais segura em seu próprio corpo.
Dessa forma, a psicomotricidade se mostra indispensável na educação infantil e no crescimento saudável das crianças. Ao integrar movimento, cognição e emoção, ela permite que a criança se desenvolva de maneira completa, explorando suas potencialidades e adquirindo habilidades essenciais para a vida. O estímulo psicomotor deve ser constante e adaptado às necessidades individuais de cada criança, garantindo que todas tenham a oportunidade de crescer com autonomia, confiança e bem-estar. Pais, educadores e profissionais da saúde devem trabalhar juntos para criar um ambiente que favoreça esse desenvolvimento, reconhecendo a importância do corpo como instrumento de aprendizado e expressão. Assim, a psicomotricidade não apenas auxilia no desenvolvimento motor, mas também contribui para a formação de indivíduos mais seguros, criativos e preparados para enfrentar os desafios da vida.
A psicomotricidade é um elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, pois envolve a relação entre o corpo, o movimento e as funções cognitivas e emocionais. Desde o nascimento, o bebê explora o ambiente por meio dos sentidos e dos movimentos, criando conexões que serão fundamentais para seu crescimento. O desenvolvimento motor acompanha o desenvolvimento neurológico, e a interação entre esses fatores possibilita avanços na coordenação, no equilíbrio e na consciência corporal. Cada fase da infância apresenta desafios e conquistas que são influenciadas diretamente pelo aprimoramento da motricidade, permitindo que a criança se torne mais independente e segura em suas ações.
A relação entre movimento e aprendizado é evidente em diversas atividades do cotidiano infantil. A forma como a criança engatinha, anda, corre e pula reflete diretamente no modo como ela percebe o espaço e interage com o ambiente. Movimentos simples, como segurar um lápis ou encaixar peças de um brinquedo, exigem controle motor fino e precisão, habilidades que serão indispensáveis para o processo de alfabetização. Crianças que apresentam dificuldades motoras podem enfrentar desafios na escrita, na leitura e até na capacidade de manter a atenção, pois a motricidade influencia diretamente a organização do pensamento e a concentração. O desenvolvimento psicomotor, portanto, é um fator determinante para o desempenho escolar e para a adaptação da criança ao ambiente educacional.
Além da relação com a aprendizagem, a psicomotricidade também tem um papel essencial na socialização infantil. Durante os primeiros anos de vida, a criança se comunica não apenas por meio da fala, mas também pelos gestos e pelo movimento do corpo. O brincar é uma das principais ferramentas para que essa interação aconteça de maneira natural e prazerosa, permitindo que a criança experimente novas possibilidades e desenvolva habilidades sociais. Jogos e brincadeiras que envolvem correr, saltar, dançar e imitar gestos estimulam tanto a coordenação motora quanto a cooperação e o respeito pelo outro. A interação social favorece o desenvolvimento emocional, pois ensina a lidar com frustrações, a compartilhar e a compreender as regras da convivência em grupo.
O ambiente em que a criança está inserida influencia diretamente seu desenvolvimento psicomotor. Espaços seguros e estimulantes, onde a criança possa explorar livremente seu corpo e os objetos ao seu redor, são fundamentais para que ela adquira novas habilidades. Escolas e creches devem oferecer atividades que incentivem o movimento e a experimentação, respeitando o ritmo individual de cada criança. Atividades como circuitos motores, dança, artes plásticas

e brincadeiras ao ar livre são exemplos de práticas que favorecem o desenvolvimento psicomotor de maneira lúdica e eficaz. Professores e cuidadores devem estar atentos ao progresso de cada criança, identificando possíveis dificuldades e oferecendo estímulos adequados para superar desafios.

A intervenção psicomotora é especialmente importante para crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento ou dificuldades motoras específicas. Transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), frequentemente estão associados a dificuldades na coordenação motora, no equilíbrio e na percepção espacial. O acompanhamento por profissionais especializados, como psicomotricistas, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, pode proporcionar avanços significativos no desenvolvimento dessas crianças, ajudando-as a melhorar suas habilidades motoras e sua interação com o ambiente. A terapia psicomotora utiliza jogos, exercícios e estímulos sensoriais para fortalecer a conexão entre o corpo e a mente, permitindo que a criança desenvolva maior autonomia e autoconfiança.

A participação dos pais no estímulo ao desenvolvimento psicomotor é fundamental. Em casa, os responsáveis podem incentivar atividades que favoreçam a motricidade, como brincadeiras com bolas, quebra-cabeças, desenhos e atividades ao ar livre. O contato com diferentes texturas, formas e movimentos contribui para o aprimoramento das habilidades sensoriais e motoras. Além disso, é essencial que os pais respeitem o tempo de aprendizado da criança, evitando cobranças excessivas e permitindo que ela explore o mundo de forma espontânea. O apoio e o incentivo dos adultos são determinantes para que a criança se sinta segura e motivada a desenvolver suas habilidades.

O impacto da psicomotricidade não se limita apenas à infância. A forma como uma criança desenvolve suas habilidades motoras influencia seu bem-estar na vida adulta, afetando aspectos como postura, coordenação, equilíbrio e até mesmo habilidades cognitivas. Indivíduos que tiveram um desenvolvimento psicomotor adequado na infância tendem a apresentar maior facilidade na realização de atividades físicas, melhor desempenho em tarefas que exigem precisão manual e maior controle sobre suas emoções e reações ao longo da vida. O estímulo ao movimento, portanto, deve ser contínuo e adaptado a cada fase do crescimento, garantindo que o indivíduo se desenvolva de maneira harmoniosa e equilibrada.

A psicomotricidade também pode ser aplicada em contextos terapêuticos para auxiliar no tratamento de distúrbios emocionais e comportamentais. Crianças que enfrentam dificuldades como ansiedade, timidez excessiva ou problemas de interação social podem se beneficiar de atividades psicomotoras que promovam a expressão corporal e o contato com diferentes experiências sensoriais. O movimento é uma forma de comunicação poderosa, e muitas vezes crianças que têm dificuldade em expressar suas emoções verbalmente encontram no corpo uma maneira de se manifestar e se conectar com o mundo.

Diante de todos esses aspectos, fica evidente que a psicomotricidade é um campo indispensável para o desenvolvimento infantil. Ao integrar movimento, cognição e emoção, ela proporciona à criança um crescimento saudável e equilibrado, preparando-a para os desafios da vida. O estímulo psicomotor deve ser constante e adaptado às necessidades individuais de cada criança, respeitando suas particularidades e incentivando suas potencialidades. Pais, educadores e profissionais da saúde devem atuar de forma conjunta para garantir que a criança tenha acesso a experiências ricas e diversificadas, possibilitando um desenvolvimento pleno e harmonioso. Quando a psicomotricidade é valorizada desde os primeiros anos de vida, os benefícios se estendem por toda a trajetória do indivíduo, contribuindo para a formação de adultos mais confiantes, equilibrados e preparados para enfrentar os desafios do mundo.

A psicomotricidade influencia diretamente a forma como a criança percebe seu próprio corpo, o espaço ao seu redor e a interação com outras pessoas. Desde os primeiros meses de vida, o movimento é a principal ferramenta de comunicação e aprendizado, per-

mitindo que a criança explore o ambiente e desenvolva habilidades essenciais para sua autonomia. Cada experiência motora contribui para a construção da identidade e da autoconfiança, tornando o desenvolvimento psicomotor um fator determinante para a qualidade de vida na infância e na vida adulta. O brincar, elemento fundamental na infância, é um dos principais meios para que a criança desenvolva suas habilidades psicomotoras de maneira natural e prazerosa. Por meio de jogos, danças, corridas e desafios motores, ela fortalece sua coordenação, equilíbrio e ritmo, além de aprimorar sua capacidade de solucionar problemas e lidar com frustrações.

No contexto educacional, a psicomotricidade desempenha um papel essencial na aprendizagem, pois a coordenação motora está diretamente ligada ao desenvolvimento da escrita, da leitura e da atenção. Crianças que apresentam dificuldades motoras podem ter um desempenho escolar inferior ao esperado, o que pode afetar sua autoestima e sua relação com os colegas e professores. Dessa forma, é imprescindível que as escolas ofereçam atividades psicomotoras em seu planejamento pedagógico, garantindo que todas as crianças tenham oportunidades iguais de desenvolver suas habilidades. Aulas de educação física, atividades artísticas, brincadeiras ao ar livre e circuitos motores são exemplos de práticas que estimulam a psicomotricidade e ajudam na formação de crianças mais saudáveis e confiantes. Além disso, é importante que os professores sejam capacitados para identificar sinais de dificuldades psicomotoras e orientar os pais sobre a necessidade de uma intervenção especializada.

A intervenção psicomotora pode ser um recurso valioso para crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou transtornos do neurodesenvolvimento. O acompanhamento realizado por psicomotricistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e outros profissionais especializados pode proporcionar avanços significativos, auxiliando a criança a superar desafios motores, cognitivos e emocionais. Estratégias terapêuticas baseadas no movimento e na estimulação sensorial ajudam a criança a compreender melhor seu corpo e suas capacidades, favorecendo sua adaptação ao ambiente escolar e social. Em muitos casos, a intervenção precoce é essencial para evitar dificuldades futuras e garantir um crescimento mais harmonioso.

O papel da família no estímulo ao desenvolvimento psicomotor é indispensável. Os pais devem incentivar seus filhos a explorar o mundo ao seu redor, permitindo que brinquem, corram, pulem e experimentem diferentes tipos de movimentos. Atividades como desenhar, montar blocos, equilibrar-se em um pé só e dançar ao som de músicas são formas simples, mas extremamente eficazes, de estimular a psicomotricidade no dia a dia. Além disso, os pais devem estar atentos a possíveis dificuldades motoras e buscar apoio profissional quando necessário, garantindo que seus filhos recebam os estímulos adequados para seu crescimento. Um ambiente seguro e acolhedor, onde a criança se sinta incentivada a se movimentar e explorar, contribui significativamente para o desenvolvimento psicomotor saudável.

A psicomotricidade também tem um impacto direto no bem-estar emocional da criança. O movimento é uma forma de expressão e, muitas vezes, crianças que têm dificuldades em verbalizar seus sentimentos encontram no corpo uma maneira de se comunicar. Atividades psicomotoras podem ajudar a reduzir a ansiedade, melhorar o controle emocional e fortalecer a autoestima, permitindo que a criança se sinta mais segura e confiante em suas habilidades. Além disso, o trabalho psicomotor pode ser uma ferramenta terapêutica para crianças com dificuldades emocionais, ajudando-as a desenvolver maior consciência corporal e a lidar melhor com suas emoções. Quando a criança percebe que é capaz de realizar certos movimentos e superar desafios motores, ela ganha mais segurança para enfrentar outras situações da vida, o que reflete positivamente em sua formação como indivíduo.

Dessa forma, investir no desenvolvimento psicomotor da criança é garantir um crescimento saudável e equilibrado, que envolve não apenas o aspecto físico, mas também o emocional, o cognitivo e o social. A psicomotricidade deve ser valorizada em todos os

contextos da infância, desde o ambiente familiar até a escola, passando por atividades esportivas e terapias especializadas quando necessário. O estímulo ao movimento e à exploração do corpo deve ser contínuo e adaptado a cada fase do desenvolvimento, respeitando as particularidades e os ritmos individuais de cada criança. Pais, educadores e profissionais da saúde devem trabalhar juntos para proporcionar experiências ricas e diversificadas, permitindo que cada criança desenvolva seu potencial ao máximo. Quando a psicomotricidade é integrada ao cotidiano infantil de maneira lúdica e prazerosa, os benefícios se estendem por toda a vida, resultando em indivíduos mais confiantes, saudáveis e preparados para enfrentar os desafios do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade é um elemento essencial no desenvolvimento infantil, pois integra os aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais, permitindo que a criança cresça de forma equilibrada e saudável. Desde os primeiros anos de vida, o movimento é a principal forma de interação com o mundo, e cada experiência psicomotora contribui para o aperfeiçoamento da coordenação, da percepção espacial e da autonomia. No ambiente escolar, a psicomotricidade influencia diretamente a aprendizagem, facilitando a escrita, a leitura e a concentração. Além disso, promove a socialização, ajudando a criança a desenvolver habilidades essenciais para a convivência em grupo.

O estímulo psicomotor deve ser incentivado desde a primeira infância, tanto em casa quanto na escola, por meio de brincadeiras e atividades que favoreçam o desenvolvimento corporal e cognitivo. Pais e educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para que a criança explore seu corpo e suas habilidades. Crianças que enfrentam dificuldades motoras ou cognitivas podem se beneficiar do acompanhamento profissional, garantindo um desenvolvimento mais equilibrado e sem prejuízos para sua autoestima e aprendizado.

Dessa forma, a psicomotricidade se mostra indispensável na educação infantil, pois contribui para a formação de indivíduos mais seguros, criativos e preparados para os desafios da vida. Ao integrar corpo e mente, esse campo de estudo possibilita que a criança desenvolva não apenas suas habilidades motoras, mas também sua capacidade de expressão, comunicação e interação com o mundo. Portanto, investir no desenvolvimento psicomotor desde cedo é garantir um futuro mais saudável e pleno para as crianças, permitindo que cresçam com confiança, autonomia e bem-estar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Juliana Medeiros; CARVALHO, Maria Luiza. Psicomotricidade e desenvolvimento infantil: teoria e prática. São Paulo: Editora Vozes, 2020.

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: fundamentos, métodos e aplicações. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

LE BOULCH, Jean. Educação psicomotora na idade escolar: a psicocinética na idade escolar e pré-escolar. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MACHADO, Adriana Soares. Psicomotricidade e aprendizagem: contribuições para a educação infantil e ensino fundamental. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

OLIVEIRA, Marta Regina. O corpo em movimento: psicomotricidade e educação infantil. Campinas: Papirus, 2017.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

BRUNA MARTINS DE AQUINO

RESUMO
A tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais relevante na transformação do cenário educacional, promovendo mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nos ambientes de aprendizagem e na forma como o conhecimento é produzido, acessado e compartilhado. O uso de recursos tecnológicos na educação, como plataformas digitais, aplicativos interativos, lousas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, tem possibilitado maior personalização do ensino, ampliando as possibilidades de inclusão, autonomia e protagonismo dos alunos. Além disso, a integração da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais no século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e letramento digital. Para os educadores, as tecnologias oferecem ferramentas para planejamento, acompanhamento e avaliação mais eficientes, além de possibilitarem formas inovadoras de mediação do conhecimento. Contudo, é fundamental que a inserção da tecnologia esteja alinhada a práticas pedagógicas reflexivas, éticas e contextualizadas, para que seu uso não seja apenas técnico, mas formativo. O papel do professor torna-se ainda mais importante nesse contexto, atuando como mediador e orientador no uso crítico e consciente das tecnologias. Assim, a tecnologia deve ser vista como aliada da educação, e não como substituta da relação humana e do processo pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: tecnologia educacional, ensino digital, inovação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação, como processo dinâmico e contínuo, está em constante transformação, acompanhando os avanços da sociedade em diferentes dimensões. Dentre essas mudanças, destaca-se a incorporação da tecnologia nos ambientes escolares, o que tem provocado uma verdadeira revolução nas formas de ensinar e aprender. A presença da tecnologia na educação não é mais uma tendência futura, mas uma realidade presente que desafia educadores, gestores e alunos a repensarem seus papéis, metodologias e relações dentro do processo educativo. Nesse novo cenário, é imprescindível compreender como as ferramentas tecnológicas podem contribuir de maneira significativa para a construção do conhecimento, sem, no entanto, substituir os aspectos humanos e pedagógicos da educação.

A chamada sociedade da informação, marcada pela globalização, pelo acesso instantâneo a dados e pela comunicação em rede, exige uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdos. Os estudantes do século XXI são imersos em um universo digital desde muito cedo, o que altera sua forma de interagir com o mundo e de aprender. Nesse contexto, a escola não pode se manter alheia às transformações tecnológicas. Ao contrário, ela deve incorporar essas inovações de forma crítica e pedagógica, favorecendo a aprendizagem ativa, o pensamento autônomo e a formação integral do indivíduo.

A tecnologia educacional oferece múltiplas possibilidades para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, por meio de recursos como plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), aplicativos interativos, jogos educativos, inteligência artificial e robótica. Esses instrumentos permitem diversificar as metodologias de ensino, respeitar os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, ampliar o acesso ao conhecimento e promover a inclusão de estudantes com necessidades específicas. Além disso, a tecnologia favorece a comunicação entre professores, alunos e famílias, fortalece a gestão escolar e possibilita o acompanhamento mais eficaz do desempenho discente. No entanto, o uso da tecnologia na educação requer planejamento, formação adequada dos professores e reflexão crítica sobre suas finalidades. Não se trata apenas de substituir o livro pelo tablet ou o quadro negro pela lousa digital, mas de repensar toda

a estrutura do processo educativo com foco na aprendizagem significativa. A tecnologia deve ser vista como uma aliada da pedagogia, e não como um fim em si mesma. O desafio está em promover uma integração intencional e equilibrada, em que as ferramentas digitais estejam a serviço do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos.

É fundamental destacar também que o papel do professor se reinventa nesse novo contexto. De transmissor de informações, ele passa a ser mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem. O educador precisa estar preparado para lidar com novas linguagens, plataformas e demandas, desenvolvendo competências digitais e metodológicas que o capacitem a integrar as tecnologias ao currículo de forma efetiva. Para isso, a formação inicial e continuada dos docentes deve incluir a apropriação crítica das tecnologias, bem como a discussão sobre ética, cidadania digital e responsabilidade no uso dos recursos tecnológicos.

A pandemia de Covid-19 acelerou ainda mais a inserção da tecnologia na educação, forçando instituições de ensino de todo o mundo a adotarem, de forma emergencial, o ensino remoto. Essa experiência evidenciou tanto as potencialidades quanto as fragilidades da educação mediada por tecnologia. De um lado, mostrou que é possível manter o vínculo pedagógico mesmo à distância e que há diversas formas de engajar os alunos por meio de recursos digitais. De outro, escancarou as desigualdades de acesso, a falta de infraestrutura em muitas escolas e a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a conectividade e a formação dos profissionais da educação.

Diante disso, é preciso compreender que a tecnologia, por si só, não garante uma educação de qualidade. Ela deve ser inserida de forma crítica, planejada e contextualizada, respeitando as realidades locais e os objetivos educacionais. A inovação tecnológica precisa caminhar lado a lado com a inovação pedagógica, promovendo metodologias ativas, colaborativas e centradas no aluno. É nesse sentido que surgem propostas como a aprendizagem híbrida, a sala de aula invertida e o uso de objetos de aprendizagem digitais, que procuram aliar o melhor da educação presencial e online em benefício da aprendizagem.

A democratização do acesso às tecnologias e à internet é, portanto, um imperativo para garantir a equidade educacional. Sem conectividade, muitos alunos permanecem à margem das possibilidades oferecidas pelo mundo digital, reforçando desigualdades já existentes. O poder público, as instituições de ensino e a sociedade civil têm responsabilidade conjunta na construção de uma educação tecnológica que seja inclusiva, acessível e significativa para todos os estudantes, independentemente de sua origem social, econômica ou geográfica.

É nesse contexto que o presente trabalho se propõe a refletir sobre o papel da tecnologia na educação contemporânea, analisando seus impactos, benefícios, limitações e possibilidades de transformação. Busca-se compreender como as ferramentas tecnológicas vêm sendo utilizadas no ambiente escolar e de que maneira elas podem contribuir para uma prática pedagógica mais inovadora, crítica e eficaz. A partir de uma abordagem teórica e prática, o estudo pretende colaborar para o debate sobre a integração consciente e responsável da tecnologia à educação, valorizando sempre a formação humana e o desenvolvimento pleno do sujeito. Afinal, mais do que acompanhar a evolução digital, é preciso formar cidadãos capazes de usá-la com ética, criatividade e consciência social.

DESENVOLVIMENTO

A inserção da tecnologia no campo educacional tem promovido profundas transformações nas práticas pedagógicas, nas relações de ensino-aprendizagem e na própria concepção de escola. O uso de recursos tecnológicos não deve ser compreendido apenas como um modismo ou uma resposta às pressões externas, mas como uma exigência da contemporaneidade, que demanda novos saberes, competências e formas de mediação do conhecimento. A tecnologia, ao ser integrada de forma pedagógica e crítica, contribui para o enriquecimento das experiências educativas, potencializando o acesso à informação, a interação entre os sujeitos e a construção colaborativa do saber.

A educação, tradicionalmente centrada na figura do professor como detentor exclusivo do conhecimento, passa a assumir um caráter mais democrático e participativo, em que o aluno também é agente ativo no processo de aprendizagem. Com a mediação tecnológica, o estudante pode explorar diferentes fontes de informação, realizar pesquisas, interagir com conteúdos multimodais e desenvolver projetos com autonomia. Nesse novo contexto, o professor se reposiciona como orientador, mediador e curador de conteúdos, responsável por guiar os alunos no uso responsável, ético e produtivo da tecnologia.
Um dos principais avanços proporcionados pela tecnologia educacional é a personalização do ensino. Com o uso de plataformas digitais adaptativas, é possível acompanhar o desempenho de cada aluno, identificar suas dificuldades e propor atividades mais adequadas ao seu ritmo e estilo de aprendizagem. Essa abordagem individualizada respeita as diferenças e favorece uma aprendizagem mais significativa e eficaz. A inteligência artificial, por exemplo, já está sendo utilizada em alguns contextos para oferecer feedbacks automáticos, identificar padrões de aprendizagem e sugerir trilhas personalizadas, o que representa um grande avanço na gestão do ensino.
As metodologias ativas também encontram na tecnologia um importante aliado. Modelos como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos (ABP), o design thinking e a gamificação se fortalecem com o uso de ferramentas digitais. A sala de aula invertida, por exemplo, permite que o aluno acesse previamente o conteúdo teórico por meio de vídeos, textos ou podcasts, liberando o tempo presencial para atividades práticas, discussões e resolução de problemas. Essa inversão promove maior engajamento, protagonismo e colaboração entre os estudantes.
A gamificação, por sua vez, utiliza elementos de jogos (desafios, recompensas, níveis, rankings) para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e lúdico. Aplicativos educacionais, jogos digitais e plataformas interativas transformam conteúdos escolares em experiências motivadoras, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Além disso, o uso de recursos audiovisuais e animações facilita a compreensão de temas complexos, despertando o interesse e ampliando as formas de representação e expressão do conhecimento.
A tecnologia também desempenha um papel importante na educação inclusiva, ao oferecer recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência. Ferramentas como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa, legendas automáticas e tradutores de Libras tornam os conteúdos mais acessíveis, garantindo o direito à aprendizagem para todos. Nesse sentido, o uso da tecnologia deve estar sempre associado a uma concepção de educação inclusiva, equitativa e de qualidade.
Entretanto, apesar das inúmeras possibilidades e benefícios, a integração da tecnologia na educação também apresenta desafios. Um dos principais é a desigualdade de acesso. Muitos alunos e professores ainda não dispõem de dispositivos adequados, internet de qualidade ou espaços apropriados para o uso das ferramentas digitais. Essa exclusão digital reflete as desigualdades sociais e compromete a democratização do conhecimento. Para que a tecnologia de fato promova inclusão, é fundamental o investimento em infraestrutura, políticas públicas de conectividade e formação continuada dos educadores.
A formação docente, aliás, é um dos pilares fundamentais para o sucesso da tecnologia educacional. Não basta disponibilizar equipamentos e softwares se os professores não estiverem preparados para utilizá-los pedagogicamente. A formação inicial precisa contemplar o uso crítico das tecnologias, a elaboração de projetos interdisciplinares, o planejamento de aulas mediadas por plataformas digitais e o domínio de ferramentas básicas de edição e criação de conteúdo. Já a formação continuada deve oferecer espaços de reflexão, troca de experiências e atualização permanente frente às inovações que surgem a todo momento.
Outro aspecto relevante é o desenvolvimento da cidadania digital. Em um mundo hiperconectado, os alunos precisam aprender a usar as tecnologias de maneira ética, segu-

ra e responsável. Isso envolve temas como privacidade, direitos autorais, combate à desinformação, respeito nas redes sociais e pensamento crítico diante das informações disponíveis na internet. A escola deve assumir o papel de formadora de cidadãos digitais conscientes, capazes de utilizar a tecnologia para o bem comum e para a construção de uma sociedade mais justa.

A pandemia de Covid-19, que forçou a adoção emergencial do ensino remoto, escancarou a importância da tecnologia na educação. Durante esse período, muitos professores e estudantes tiveram que se adaptar rapidamente a novos formatos de ensino, como aulas por videoconferência, envio de atividades por plataformas, uso de ambientes virtuais e comunicação por redes sociais. Apesar das dificuldades, a experiência revelou que é possível, sim, ensinar e aprender a distância, desde que haja condições técnicas, apoio institucional e intencionalidade pedagógica.

Esse momento histórico também provocou uma mudança de mentalidade em relação ao uso das tecnologias. Muitos educadores, que antes tinham receio ou resistência, passaram a explorar novas ferramentas e metodologias. Houve um avanço significativo na cultura digital das escolas, o que abriu caminho para a consolidação do ensino híbrido – modelo que combina momentos presenciais e online de forma articulada. O ensino híbrido permite maior flexibilidade, aproveitamento do tempo e personalização da aprendizagem, sendo uma das grandes apostas para o futuro da educação.

Nesse novo cenário, as competências digitais se tornam indispensáveis não só para os educadores, mas também para os estudantes. É necessário que todos dominem habilidades como navegação segura, comunicação virtual, produção de conteúdo digital, colaboração em ambientes online e resolução de problemas com o apoio de tecnologias. Essas competências fazem parte do letramento digital, que deve ser promovido desde os primeiros anos da escolarização como parte integrante do currículo escolar.

As tecnologias emergentes, como realidade aumentada, realidade virtual, impressão 3D, Internet das Coisas (IoT) e inteligência artificial, já estão começando a ser exploradas na educação e prometem transformar ainda mais a experiência de ensino-aprendizagem. A realidade aumentada, por exemplo, permite a sobreposição de imagens virtuais ao mundo real, possibilitando simulações e experiências imersivas que tornam o conteúdo mais atrativo e concreto. A realidade virtual, por sua vez, oferece ambientes tridimensionais em que os alunos podem interagir com objetos e cenários de forma envolvente.

O papel do gestor escolar também ganha destaque nesse contexto. Cabe a ele promover uma cultura de inovação, incentivar os professores a experimentarem novas práticas, planejar o uso pedagógico das tecnologias e buscar parcerias para garantir infraestrutura e conectividade. A liderança educacional, quando pautada no diálogo, na formação e no acompanhamento, contribui para que a escola avance de forma coletiva e sustentável na transformação digital.

Por fim, é importante compreender que a tecnologia, embora essencial, não substitui a presença, o afeto, o diálogo e a escuta atenta que caracterizam a relação pedagógica. A educação continua sendo, acima de tudo, um encontro entre pessoas, um espaço de construção de sentido, valores e humanidade. O desafio, portanto, é equilibrar inovação tecnológica e humanização, garantindo que a escola continue sendo um lugar de desenvolvimento integral, inclusão e esperança.

A construção de uma educação tecnológica de qualidade exige, além de infraestrutura e formação docente, uma mudança de mentalidade na gestão escolar e nas políticas públicas educacionais. Não basta inserir equipamentos e plataformas digitais nas escolas se não houver um projeto pedagógico que oriente o uso desses recursos de maneira crítica, ética e colaborativa. A simples digitalização das práticas tradicionais não promove inovação: é necessário repensar as metodologias, os objetivos e a forma de avaliar o aprendizado, utilizando a tecnologia como instrumento de transformação e não como um fim em si mesma.

A avaliação educacional, por exemplo, pode ser ressignificada com o uso de tecnologias, permitindo a construção de portfólios digi-

tais, autoavaliações, feedbacks instantâneos e acompanhamento em tempo real do progresso dos estudantes. Tais ferramentas possibilitam uma abordagem mais formativa e menos punitiva, valorizando o processo de aprendizagem e não apenas os resultados finais. Além disso, promovem a autonomia dos alunos, que passam a ter maior clareza sobre seus avanços e desafios.

Outro aspecto importante é o uso das tecnologias para fomentar a interdisciplinaridade. Projetos que integram diferentes áreas do conhecimento com apoio de ferramentas digitais incentivam a pesquisa, a criatividade e o trabalho em equipe. A aprendizagem torna-se mais contextualizada e significativa quando os conteúdos escolares se relacionam com situações reais e problemas do cotidiano, estimulando o protagonismo e a inovação por parte dos estudantes.

O ambiente escolar, por sua vez, precisa se adaptar para acolher essas transformações. Isso inclui não apenas a instalação de laboratórios de informática ou redes Wi-Fi, mas também a criação de espaços colaborativos, como salas makers, onde os alunos possam experimentar, criar, programar e prototipar soluções para desafios reais. Esses espaços, aliados ao uso pedagógico da tecnologia, favorecem o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento computacional, colaboração e resolução de problemas.

É imprescindível também discutir a segurança digital no contexto escolar. O uso da internet por crianças e adolescentes exige atenção quanto à proteção de dados, à prevenção de cyberbullying, à identificação de fake news e à promoção de comportamentos saudáveis no ambiente virtual. Cabe à escola educar para o uso consciente e responsável das tecnologias, construindo uma cultura de cidadania digital desde as séries iniciais.

Dessa forma, é possível afirmar que a tecnologia, quando inserida com propósito pedagógico e intencionalidade educativa, tem o potencial de ampliar o acesso ao conhecimento, promover equidade, incentivar a aprendizagem ativa e preparar os estudantes para os desafios de um mundo em constante mudança. O futuro da educação depende da capacidade de articular inovação tecnológica com valores humanos, garantindo que o desenvolvimento científico e digital seja acompanhado de formação ética, crítica e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam que a integração da tecnologia à educação representa não apenas uma tendência, mas uma necessidade urgente diante das exigências do século XXI. A presença da tecnologia nos espaços escolares tem o potencial de transformar positivamente o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o acesso ao conhecimento, diversificando as metodologias pedagógicas e promovendo a autonomia dos estudantes. No entanto, é fundamental compreender que o simples uso de ferramentas tecnológicas não garante, por si só, a melhoria da qualidade educacional. É preciso que sua incorporação esteja acompanhada de intencionalidade pedagógica, planejamento, formação docente e compromisso com uma educação humanizada, crítica e inclusiva.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível observar que a tecnologia pode favorecer práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e significativas, capazes de motivar os alunos e respeitar suas individualidades. Modelos como o ensino híbrido, a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação demonstram que é viável inovar na educação sem perder de vista os objetivos formativos e o papel fundamental do professor. Este, aliás, continua sendo peça central no processo educativo, mesmo em contextos altamente tecnologizados. Sua atuação como mediador, orientador e facilitador do conhecimento é indispensável para garantir que o uso da tecnologia seja pedagógico, ético e eficaz.

Além disso, a formação de professores deve ser prioridade em qualquer política educacional que pretenda promover a transformação digital nas escolas. Os docentes precisam ser capacitados não apenas tecnicamente, mas também teoricamente, para compreenderem as implicações pedagógicas, sociais e éticas da tecnologia na educação. A construção de uma cultura digital crí-

tica e responsável nas instituições escolares depende diretamente da valorização e preparação desses profissionais. A tecnologia deve estar a serviço do projeto pedagógico da escola, e não o contrário.

Outro ponto importante destacado nesta pesquisa é a necessidade de se combater as desigualdades de acesso. A exclusão digital ainda é uma realidade em muitas regiões do Brasil, comprometendo o direito à educação de qualidade para todos. Sem conectividade, equipamentos adequados e ambientes preparados para o uso de tecnologias, milhões de estudantes permanecem à margem das oportunidades oferecidas pelo mundo digital. Portanto, é dever do Estado, das instituições e da sociedade garantir as condições mínimas para que todos possam se beneficiar das inovações tecnológicas na educação.

A pandemia de Covid-19 serviu como um divisor de águas nesse processo, acelerando a adoção das tecnologias educacionais e evidenciando tanto as potencialidades quanto os desafios do ensino remoto. A experiência forçada do ensino a distância revelou a importância de preparar as escolas para cenários imprevistos, investindo em infraestrutura, plataformas e, principalmente, em metodologias que façam sentido nesse novo contexto. Ao mesmo tempo, ficou claro que o contato humano, o vínculo afetivo e a presença do professor são insubstituíveis no processo de aprendizagem.

Por isso, as tecnologias devem ser vistas como complementares e não como substitutas da dimensão humana da educação. A empatia, o diálogo, a escuta e o acolhimento continuam sendo pilares essenciais da formação dos sujeitos. A missão da escola não se resume a transmitir conteúdos, mas envolve também a construção de valores, o desenvolvimento do pensamento crítico e a preparação para a vida em sociedade. Nesse sentido, a tecnologia pode ser uma aliada poderosa, desde que usada com consciência, responsabilidade e alinhamento com os princípios pedagógicos.

As tecnologias emergentes, como inteligência artificial, realidade aumentada, realidade virtual e big data, já começam a fazer parte do cotidiano educacional e sinalizam novas possibilidades para o futuro. No entanto, é preciso avançar com cautela, sempre colocando o bem-estar do estudante e os objetivos da aprendizagem em primeiro lugar. A ética digital, a proteção de dados, o combate à desinformação e a formação de cidadãos digitais conscientes devem estar no centro das discussões sobre o uso da tecnologia na educação.

Em conclusão, a tecnologia oferece oportunidades concretas de inovação e melhoria da educação, mas exige também reflexões profundas, investimentos consistentes e um compromisso coletivo com a construção de uma escola mais democrática, acessível e significativa. A busca por uma educação tecnológica não deve se restringir ao uso de equipamentos modernos, mas sim à construção de um novo paradigma educacional, onde o saber se constrói com base na colaboração, no respeito às diferenças, na criatividade e na responsabilidade social. É possível, sim, conciliar tecnologia e educação com qualidade, desde que os processos sejam guiados por valores humanos, pela intencionalidade pedagógica e pelo desejo de transformar a realidade através do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias e aprendizagem: desafios para a prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologia e ensino: uma nova mediação didática. 8. ed. Campinas: Papirus, 2021.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 6. ed. Campinas: Papirus, 2018.

PALLOFF, Renata; PRATT, Keith. Ensinar e

aprender com tecnologia. Porto Alegre: Artmed, 2015.
PRETTO, Nelson De Luca. Educação, cultura digital e redes: dialogando sobre o conhecimento na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.
VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 2018.

O BRINCAR E A CRIANÇA

CARMEM APARECIDA DA SILVA

RESUMO:
A educação infantil tem o privilegio de se adequar a realidade da criança onde o brincar faz parte de seu desenvolvimento e aprendizado, acreditar no potencial da criança fortalece muito suas conquistas futuras. A criança é a única que tem a facilidade de virar o mundo de ponta cabeça através de seu conhecimento rico em fantasia e divertimento, consegue aprender brincando a diversidade que o mundo lhe traz, o brincar e a aprendizagem caminham juntos, o olhar através das diversas experiências contagia o olhar e o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual da criança. Entender a criança é oferecer a ela um universo magico de cores, objetos, livros, no qual as realizações acontecem. A escola fortalece e envolve professor e aluno numa dimensão grande de conhecimento e aprendizagem. E na escola que a criança começa a identificar letras, números e conhecimento onde professor e aluno aprendem e se encantam junto, culturas se misturam e se fortalecendo oferecendo e recebendo aprendizagem, a escola, a família precisam se unir para expandir conhecimentos e ações na vida dos alunos. O artigo tem o objetivo de enriquecer o olhar através do brincar e aprender, a criança e única e responsável pelo fortalecimento da educação infantil e o professor de oferecer o novo através do que já existe. Ampliar o conhecimento e papel da escola, professor e família, que juntos dão a base do conhecimento a criança.
PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento. Criança. Educação Infantil. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Ao brincar a criança se descobre no mundo, consegue trabalhar o movimento, a criatividade, a interação com o outro, são vários aspectos que fortalecem o desenvolvimento.
Aprender brincando hoje é uma maneira de estabelecer contatos entre o real e o imaginário, a educação precisa ampliar cada vez mais seu conhecimento vivenciando a realidade da criança, educar para diversidade abrange o que esta ao redor do mundo infantil.
Quando se brinca não percebe o diferente simplesmente brinca, e na educação infantil que a brincadeira toma espaço na vida da criança, sendo hoje uma atividade que enriquece o desenvolvimento da criança e aquece o currículo infantil.
Muitas vezes brincando a criança esquece onde vive, porque choras, aprende sem perceber, com o outro e com si só, onde as regras e orientações se fazem necessários por um dos que media e ensina o professor.
O professor tem facilidade em articular em sua rotina diária o aquecimento da brincadeira, a criança pela sua natureza tem todo um tempo para aprender e na educação infantil que se prepara para o ensino fundamental onde as buscas pelo ler e escrever e mais extenso.
Na escola de educação infantil que a criança, interage, socializa, reconhece o que esta certa e errado, com quem brinca, ela não escolhe simplesmente quer brincar, o menino brinca de boneca, a menina brinca de carrinho sem a intencionalidade de apontar o que pode ou não, a sociedade precisa cobrar que a criança brinque.
Borba (2006) reforça que o brincar é um modo próprio de comunicação infantil, que envolve lógica, imaginação e fantasia. Por meio do faz-de-conta, a criança amplia competências cognitivas e sociais, preparando-se para aprendizagens formais.
Vygotsky (apud Oliveira, 1995) destaca que a brincadeira cria uma “situação imaginária”, permitindo à criança compreender o significado dos objetos e relacionar-se com o mundo simbólico. Assim, o brincar é também um exercício de linguagem, criação e socialização.
A brincadeira faz com que a criança explore o mundo, organize suas ideias, saiba lidar com conflitos, se desenvolva integralmente, além de construir seu próprio conhecimento. E importante que as crianças brinquem com brinquedos livremente, com jogos e ob-

jetos.

O BRINCAR

Por muitos anos o conceito brincar não era bem visto pela sociedade, ao passar dos anos que diante a muitos estudos percebeu-se sua importância. A Declaração Universal dos direitos da criança - ONU (20/11/1959)... a criança deve ter todas as possibilidades de entregar-se aos jogos e as atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação: a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer gozo deste direito.

Na verdade a criança brinca independente dos comandos assim a brincadeira pode ou não ser de regras, depende do objetivo a ser observado pelo professor, é muito importante que quando necessário haja uma intervenção de modo a ajudar a criança.

Por meio da brincadeira segundo Negrine (1994):a criança tem oportunidade de troca de experiência, a exploração do mundo, a organização do seu pensamento e aprende a lidar com seus afetos e sentimentos;

- é proporcionada a formação de autoconceito positivo;
- é possibilitado o seu desenvolvimento integral, já que se desenvolve afetivamente, convive socialmente e realiza operações mentais;
- usa o brinquedo e o jogo como produtos de cultura permitindo sua inserção na sociedade;
- O brincar passa a ser encarada como necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação.
- A criança forma conceitos relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Uma maneira resumida mostra o quanto se podem aprender brincando basta muitas vezes ter um olhar diferenciado sobre o que a brincadeira traz o conhecimento na verdade ferramenta essencial na vida do ser humano, desde seu nascimento que aos poucos é moldada pelo ensinamento e essencial no principio da infância. Morais (1994) afirma que a aprendizagem não pode ser vista apenas como ausência de capacidades, mas como resultado de contextos e oportunidades. Tfouni (1995) complementa que o processo de alfabetização é contínuo e acompanha as mudanças sociais.

Enquanto a criança brinca aprende a viver com o outro, a criar, lidar com sentimentos, afetos, troca de informação e experiência, brincando a criança se desenvolve nas áreas cognitiva, social, emocional e motora. E impressionante o quanto se aprende brincando, antigamente a criança entrava na escola para aprender a ler e escrever e muitas vezes se esquecia da idade, e que a criança precisa viver cada momento respeitando a fase de seu desenvolvimento.

De acordo com Borba (2006, p.38):É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia explorando suas contradições e possibilidades. Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem consequências aquisição de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal.

As teorias do desenvolvimento afirmam que na idade pré escolar, que se desenvolvem os fundamentos da personalidade do individuo, onde as ideias começam a clarear e ser definidas geralmente entre 3 e 6 anos de idade, um período muito importante para a criança. Muitas vezes quando a criança brinca negociam, fazem escolhas, opinam se encantam, se alegram e aprendem a conviver com as diferenças, a sua inocência e tão pura que não percebe o outro como diferente e sim como seu parceiro, seu amigo tendo como preocupação a brincadeira.

O brincar é uma das formas mais peculiares de expressão das crianças desde muito pequenas. É por meio do brincar que ela expressa seus desejos, fantasias, saberes e fazeres. Todas as crianças têm o direito ao brincar garantido em instrumentos legais de âmbito nacional e internacional, tais como a

Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Convenção de Direitos da Criança da ONU e o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o "não brincar". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998)

A fase que a curiosidade se aflora e o professor por sua vez deve aproveitar esse momento para estimular a aprendizagem através do brincar. Brincando a criança aprende de maneira prazerosa, quanto mais a criança interage com outro mais ela aprende.

Na educação infantil esta começando a entender suas responsabilidades através do ensino aprendizagem, as vezes acaba sendo resistente pois só quer saber de brincar e na verdade ela precisa entender e se organizar na rotina feita pelo professor , apesar do brincar esta inserida no planejamento tudo precisa ser bem organizado, durante muito tempo a brincadeira não se encaixava no currículo escolar por não ser levada a serio, aparecendo apenas como recreação em horários livres, e as escolas de educação infantil eram vista como principio do aprendizagem, de acordo com pesquisas e observações feitas a cerca da história da criança se percebeu a importância do brincar no desenvolvimento em todos os aspectos da criança.

Quando brinca ela troca os papeis com o professor, com os pais, com os tios, imita o gato, cachorro, traz a tona acontecimentos que acontece no seu dia a dia de maneira positiva e também negativa pois relembra fatos doloridos que acontecera na realidade. Segundo Oliveira (1995) contribui afirmando que, na situação imaginária constituída na brincadeira, a criança define a atividade por meio do significado do brinquedo. O brincar de ser motorista, envolvendo ônibus e passageiros, por exemplo, e não pelos elementos reais concretamente presentes, como as cadeiras da sala onde está brincando, o tapete, o vaso, etc. Concordando com as concepções de Vygotsky, a criança se relaciona com o significado em questão, com a ideia, e não com o objeto concreto que está ao seu alcance. O brinquedo fornece, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e as suas ações com significados. Fator importante, como já discutido anteriormente, para o desenvolvimento da criança.

O brincar na infância é uma das fases do desenvolvimento mais rico e importante para a criança, que já foi vista como alvo de trabalho escravo, de esquecimento, graças a muitos estudos foi contatado a necessidade de cuidar das crianças.

Apesar de ainda hoje no mundo, crianças que deixam a bola e boneca para ajudar no sustento da família , grande maioria estuda e brinca, é preciso conscientizar os governantes para vigiar e cuidar dos pequenos que precisam sim brincar independente de sua classe social a brincadeira esta inserida nas fases do desenvolvimento infantil.

Segundo Froebel(1912) a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estagio e , ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo, da vida natural interna no homem e todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A aprendizagem do aluno se dá através de uma vivencia a cerca de uma sistematização de registros que são vividos e aprendidos pelas crianças, a relações e o conhecimento de mundo fazem parte dessa aprendizagem. Sua importância deve acontecer desde o nascimento da criança, todo seu conhecimento dever ser usado no seu processo de conhecimento e aprendizado.

Enriquecer o repertorio de aprendizagem e papel fundamental das famílias, da escola e do mundo em si que fornece informação.

O aprender é muito importante em toda a vida, pois é um processo longo e continuo que depende muito de estimulo e conceitos que se dá através da escola, ou seja, de sua formação.

A alfabetização é um processo de interação da criança com o mundo escrito, as crianças estão lendo desde o momento que nascem, ou seja, e uma leitura de mundo magica e rica sem motivos param se preocupar com os porquês, e uma vivencia que vai se completando e enriquecendo seu repertorio de aprendizagem, desde os balbucios a criança encontra maneira de se comunicar com os adultos.

A escola lugar de formação, integração e conhecimento enriquece o repertorio de aprendizagem e conhecimento.

Desde a creche a criança vai adquirindo conhecimento e aprendizado a partir do que ouve e observa na escola de educação infantil a sua identidade começa a ser trabalhada de acordo com suas vivencias e momentos registrados em seu percurso escolar. E ali que começa a entender a importância das escritas e percebera importância do significado de seu nome. Muitas vezes na escola de educação infantil já se percebem algumas dificuldades que muitas vezes não é levada a serio pelos pais.

De acordo com Morais (1994) afirma: (...) com frequência os professores procuram explicar por que o aluno não aprende, atribuindo a culpa, apressadamente, a aspectos isolados, deficiências de natureza biológica, psicológica e cultural, carências de diferentes tipos, em detrimento de pesquisas mais abrangentes e de análises mais criteriosas capazes de esclarecer a situação.

O ensino fundamental em si tem a preocupação em alfabetizar os alunos de acordo com a cobrança do governo e da sociedade, entretanto as dificuldades começam a preocupar, quanto mais o aluno cresce a dificuldade se agrava.

Segundo Tfouni (1995) refere-se à alfabetização como um processo individual de aquisição da escrita, o que envolve aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e práticas de linguagem. Caracteriza-se pela incompletude, "já que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante". (p.15).

Muitos professores já percebem desde cedo as dificuldades de aprendizagem que as crianças apresentam e ainda hoje é comum às pessoas acreditarem que tudo se resolvera, mas alguns casos o problema só aumenta.

Na escola o professor e um dos principais personagens no processo de aprendizado, ou seja, de alfabetização dos alunos e ele que conhece e trabalha comas habilidades dos alunos, propondo ações que fortaleçam o aprendizado.

Segundo Kramer (2010, p.82) "[...] possibilitar uma aproximação entre a atuação do professor em sala de aula e os conhecimentos nos quais ele fundamenta esta atuação. Essa prática seria coerente com o que se sugere ao professor fazer com seus alunos."

O educador em seu conceito educacional sempre deve conduzir uma aproximação de seus alunos para que possam trabalhar com aproveitamento o seu conteúdo, é importante que tanto o professor como o aluno tenha que estar dispostos a cooperar para um bom andamento escolar.

O professor deve ser parceiro do aluno para estimular o processo de desenvolvimento e aprendizado, assim a aproximação ajuda na identificação de alguns problemas que aparecem no processo.

Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do

organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócios históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (...) o conceito em Vygotsky tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1995, p. 57).

O desenvolvimento da criança se dá desde seu nascimento, pois a criança tende a fazer seu a visão de mundo onde muita coisa não tem sentido e significados, ela não tem necessidade quando pequena de dar sentido as coisas e sim vivências.

A criança precisa da escola para aprimorar seus conhecimentos e despertar seus interesses, o desenvolvimento da criança na escola envolve todas as áreas do conhecimento.

A Educação Infantil é um direito dos cidadãos exposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 227 diz: 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, cultura, 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, 1998, p.96)

E importante entender que os documentos contribuem para os direitos da aprendizagem da criança assim como esta no O RCNEI (1998, P.13) enumera os princípios que devem nortear o currículo do sistema de educação infantil:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios:

• o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

• o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

• o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

• a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

• o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A educação precisa ver a criança no seu desenvolvimento num todo, seu objetivo deve ser claro. A escola é peça fundamental no desenvolvimento da criança e precisa ser de qualidade onde o currículo esteja apropriado para atender todas as fases do desenvolvimento.

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultas ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destaca-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal. (O REFERENCIAL CURRICULAR 1998)

A escola na verdade e a casa da criança e onde faz amigos, desenvolve concepções, aprende e vive as diversas culturas com a bagagem e o ensinamento com o outro.

A criança precisa ser vista na sua totalidade, ou seja, nas dificuldades, facilidades, o que é real e que ela viva cada momento como se fosse mágico, rico em conhecimento.

O UNIVERSO EDUCATIVO NA ESCOLA

A escola de educação infantil tem como principio o atendimento de crianças de o a 6 anos de idade, sem distinção de raça, cor, condição social, deve estar aberta para acolher o aluno que chega dentro do que se exige uma educação de qualidade.

E apropriar de todos os espaços que a escola oferece para seu desenvolvimento, o parque lugar onde a brincadeira acontece livremente e um dos melhores lugares para a criança, ali ele corre, pula, balança, interage com os

colegas sem medo, ele simplesmente brinca. Nos dias atuais a escola de ensino fundamental tem acolhido as crianças de 6 anos que muitas vezes ainda querem brincar e não escrever, o que esta de certa forma ocasionando muita frustração da criança que desenvolve dificuldades, a essência do brincar esta presente em muitas situações, mesmo na adolescência, quem não gosta de brincar de bola, de pega, qualquer pessoa ao brincar esquece muitos problemas.

A escola precisa dividir responsabilidades para que não se perca o que é certo e errado, não é porque a brincadeira e importante que o professor trabalhe só isso, não a educação infantil se divide nas diversas áreas do conhecimento, onde educar e desenvolver caminha junto.

É visível que o brincar deve ser de qualidade, o espaço também deve ser adequado, os materiais a serem disponibilizados para brincar devem ser interessantes a fim de estimular a criatividade, oferecendo oportunidade de diferentes aprendizagens para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é um período de descobertas, e o brincar está presente em cada uma delas, sendo um direito garantido por lei e uma necessidade para o desenvolvimento integral. A escola, junto à família, tem papel fundamental nesse processo, pois é no ambiente escolar que a criança amplia suas experiências, aprende a conviver, a respeitar regras e a lidar com as diferenças. O professor, por sua vez, deve reconhecer a importância do brincar como instrumento pedagógico e utilizá-lo de forma planejada, intencional e significativa, possibilitando que a criança aprenda de maneira prazerosa e autônoma.

O brincar é uma das formas mais ricas de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Através da brincadeira, ela se expressa, cria, imagina e constrói conhecimentos que servirão de base para toda a vida escolar e social.

O ato de brincar torna-se uma ponte entre o imaginar e o aprender, fortalecendo o desenvolvimento e a formação de sujeitos criativos e participativos na sociedade. Brincar é aprender. É pelo brincar que a criança desenvolve habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras, e compreende o mundo que a cerca. Cabe à escola garantir momentos e espaços de brincadeira que estimulem a curiosidade, a imaginação e o aprendizado.

E muito importante entender que o aprendizado está em todos os momentos fortalecendo a cada ano.

O artigo fez um levantamento da importância que o desenvolvimento tem quando se fala em brincar, e preciso observar todos os passos das crianças para poder sim entender o que mudou e ampliou na sua vida de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. Brincadeiras e culturas infantis: diálogos entre a educação e a sociologia da infância. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FROEBEL, Friedrich. A educação do homem. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1912.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Ática, 1994.

NEGRINE, Airton. Brinquedo, desafio e descoberta: a psicomotricidade e a pré-escola. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

TFONI, Leda Verdiani. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1995.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: o brincar e o aprender na educação in-

fantil. São Paulo: Cortez, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração Universal dos Direitos da Criança. Nova York, 1959.

A RELAÇÃO DA LUDICIDADE COM O USO DE MATERIAIS LÚDICOS NOS ANOS INICIAIS

CLAUDIA FRANCO MEDEIROS

Resumo

Este estudo evidencia a relevância dos materiais pedagógicos como mediadores da aprendizagem nos anos iniciais, enfatizando as dimensões lúdicas, cognitivas e didáticas. Os materiais pedagógicos caracterizam-se como instrumentos estruturantes que articulam ação, reflexão e compreensão simbólica. Dentre as diversas categorias, destacam-se os materiais concretos, gráficos, digitais e não estruturados, todos capazes de aproximar o estudante dos conceitos em estudo e de favorecer a transição entre o concreto e o simbólico. A dimensão lúdica é abordada como elemento essencial para sustentar o engajamento, a curiosidade e a criatividade das crianças, estimulando o protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, fortalecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional. Quando orientada por intencionalidade pedagógica, a prática docente amplia as possibilidades de aprendizagem o, tornando as experiências mais acessíveis, colaborativas e contextualizadas. Além disso, o estudo aborda critérios para a seleção e uso intencional dos materiais, ressaltando aspectos como alinhamento curricular, progressão, acessibilidade, avaliação formativa e documentação pedagógica, de modo que a qualidade desses recursos depende mais da clareza dos objetivos e da mediação docente do que de sua sofisticação material. Observou-se que os materiais pedagógicos e lúdicos, quando utilizados de forma planejada e reflexiva, colaboram para o fortalecimento de práticas educativas mais equitativas, democráticas, investigativa e significativa, promovendo a consolidação de um processo educativo voltado ao desenvolvimento integral e à autonomia intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais pedagógicos. Ludicidade. Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as práticas educativas vêm sendo influenciadas por novas concepções de metodologias que compreendem o estudante como sujeito autônomo e a escola como um território de experimentação, descoberta e experimentação. Nesse contexto, os materiais pedagógicos assumem um papel estratégico, estruturando o ensino, ampliando as possibilidades de representação, manipulação e abstração. A adoção intencional de tecnologias digitais no contexto educativo, a valorização do lúdico e o uso de materiais não estruturados revelam uma ampliação da noção de recurso didático, que abrange desde objetos concretos tradicionais até experiências interativas (MENEZES et al, 2025).

Os materiais pedagógicos constituem elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a criança consolida as bases cognitivas e simbólicas para o desenvolvimento de competências mais complexas (BECK, CAPELETE E ARCANJO, 2023).

Este estudo delimita-se à análise do papel desses materiais como mediadores da aprendizagem, compreendendo o lúdico como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo e social. A abordagem parte do entendimento de que a seleção, o uso e a intencionalidade pedagógica dos materiais impactam diretamente a qualidade das interações em sala de aula, como elemento mediador na aquisição do conhecimento pelas crianças.

O estudo objetivou identificar a relevância dos materiais pedagógicos e lúdicos na sistematização das ações docentes, destacando as funções de mediação e diferenciação pedagógica.

A opção por esta temática se justifica pela relevância de discutir a função social e pedagógica da escola em uma sociedade em constante transformação, considerando o uso dos materiais pedagógicos em um con-

texto educacional potencializador do aprender dinâmico e mediado por tecnologias. A investigação de suas potencialidades e limitações possibilita avaliar os impactos e as contribuições desse recurso para o processo de ensino e aprendizagem, permitindo compreender que o valor desses recursos está na adequação aos objetivos de aprendizagem e à mediação docente, fortalecendo a construção de experiências de ensino mais significativas, criativas e inclusivas.

MATERIAIS PEDAGÓGICOS ESTRUTURADOS E NÃO ESTRUTURADOS

Os materiais pedagógicos constituem um conjunto amplo de objetos, dispositivos e ambientes intencionalmente mobilizados para favorecer processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, de modo que a principal característica é operar como mediadores entre o estudante e os conceitos em estudo, permitindo que ideias abstratas ganhem forma, representação e experimentação. Ao organizar a experiência educativa, esses materiais ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento por vias sensoriais, motoras, simbólicas e cognitivas, ultrapassando a. simples oferta de recursos, estruturando situações didáticas mais investigativas, dialógicas e significativas (SANTOS E COSTA, 2022).

Entre esses recursos, destacam-se os manipuláveis concretos, amplamente utilizados na alfabetização e no ensino matemático, como blocos lógicos, material dourado, tangram, sólidos geométricos, ábacos e relógios didáticos permitem que os estudantes explorem relações de forma, quantidade, proporção, tempo e sequência. Ao manipular tais objetos, a criança estrutura noções fundamentais da lógica e da matemática de maneira ativa, construindo representações internas que dão sustentação futura à abstração. Esses materiais, apesar de tradicionais, permanecem essenciais porque articulam percepção, ação e raciocínio (RIOS E SILVA, 2018).

Outro conjunto relevante é formado por recursos gráficos e textuais, como cartazes, baralhos fonêmicos, fichas de leitura, roteiros investigativos e livros-jogo. Esses materiais funcionam como suportes visuais e linguísticos que organizam pistas, modelos e desafios cognitivos. Em contextos de alfabetização, particularmente, auxiliam na consolidação de relações grafema-fonema, no reconhecimento de padrões sonoros e na fluência de leitura. Na matemática e nas ciências, estruturam passos investigativos, encorajando a observação, a comparação e a formulação de hipóteses (RAU, 2019).

De igual importância são os materiais não estruturados, como sucatas, elementos naturais, massinhas, palitos, elásticos e outros itens de uso livre. Diferentemente dos recursos convencionais, eles não carregam um objetivo didático pré-definido, o que favorece a criação, a exploração espontânea e a resolução autônoma de problemas. Esses materiais instigam a criança a testar combinações, experimentar propriedades físicas, criar modelos e construir representações próprias. Nesse sentido, promovem uma aprendizagem aberta, centrada na criatividade e na experimentação (SANTANNA E NASCIMENTO, 2021).

Nas últimas décadas, ganham destaque os recursos digitais e híbridos, que integram tecnologias simples e acessíveis ao cotidiano da sala de aula, como jogos digitais, aplicativos de leitura, atividades de pensamento computacional e experiências com realidade aumentada baseada em marcadores ampliam repertórios expressivos e cognitivos. A interação com esses recursos permite que a criança desenvolva habilidades de navegação, análise, programação básica e leitura multimodal, competências cada vez mais necessárias para participar de práticas sociais contemporâneas (GRIESER E RIGO, 2023).

Ferro e Viel (2019) afirmam que, independentemente da natureza do material, sua primeira função é a mediação, permitindo que conceitos complexos se tornem manipuláveis e visíveis. Quando a criança segura um bloco, organiza fichas, movimenta peças ou interage com uma imagem digital, ele transforma ideias abstratas em ações observáveis e discutíveis. A mediação cria um elo entre o concreto e o simbólico, abrindo espaço para que a criança formule explicações, revise raciocínios e estabeleça relações entre o que

pensa e o que faz.
Os materiais também cumprem papel relevante na diferenciação pedagógica, permitindo que a sala de aula acolha ritmos, estilos e modos de aprender distintos. Enquanto alguns estudantes se beneficiam de representações concretas, outros avançam melhor com desafios gráficos, experiências digitais ou atividades de criação com materiais não estruturados. A diversidade de recursos possibilita múltiplos caminhos para alcançar os mesmos objetivos, favorecendo uma aprendizagem inclusiva e responsiva (PAVIOTI E ALTARUGIO, 2021).
Esses recursos ainda funcionam como instrumentos de avaliação formativa, na medida em que tornam visíveis os processos de pensamento das crianças, principalmente ao observar como o estudante organiza peças, seleciona pistas, registra hipóteses ou usa heurísticas em jogos e manipulações, o professor tem acesso direto à lógica que orienta suas ações. Essa visibilidade é essencial para ajustar intervenções, propor novos desafios e compreender o percurso de aprendizagem de cada criança (MALUF, 2018).
Sendo assim, faz-se importante destacar que a seleção de materiais pedagógicos não deve ser aleatória ou guiada apenas pela atratividade visual, de modo que escolha deve envolver critérios pedagógicos, epistemológicos e metodológicos que relacionam o recurso aos objetivos de aprendizagem, ao perfil da turma e às estratégias de ensino adotadas. Quando utilizados de forma intencional e integrada, esses materiais tornam-se elementos estruturantes da prática docente, contribuindo para uma educação mais investigativa, acessível e significativa nos anos iniciais (SILVA E LIMA, 2017).

OS MATERIAIS E A LUDICIDADE

O lúdico atua como mediador da aprendizagem ao organizar a experiência infantil em camadas cognitivas, socioemocionais e motivacionais que se retroalimentam. A brincadeira cria um ambiente em que a criança pode simular papéis, testar hipóteses, negociar regras e transformar ações em significados, favorecendo a formação de conceitos por meio da alternância entre manipulação, representação e simbolização. Ao reduzir a carga cognitiva extrínseca, o lúdico libera recursos mentais para que a atenção se concentre nos elementos essenciais da tarefa (GRIESER E RIGO, 2023).
No aspecto socioemocional, jogos estruturados estimulam colaboração, autorregulação e escuta ativa, enquanto a fantasia sustenta criatividade e empatia. Já no campo motivacional, desafios graduados e feedback imediato mantêm o interesse, sustentam a persistência e criam condições para que alfabetização e matemática avancem com mais consistência (MENEZES et al, 2025).
A qualidade de materiais lúdicos depende de sua capacidade de articular intencionalidade pedagógica, diversidade cognitiva e relevância contextual. Para isso, é fundamental que se alinhem a objetivos claros, evitando que o jogo se sobreponha ao aprendizado que pretende favorecer. Da mesma forma, materiais eficazes oferecem múltiplos caminhos de solução, permitindo que as crianças selecionem estratégias e testem raciocínios, ao mesmo tempo em que integram registros concretos, pictóricos e simbólicos para apoiar transições entre diferentes níveis de abstração (MEDRADO, PEREIRA E OSÓRIO, 2023).
Além disso, materiais bem concebidos fornecem feedback rápido e informativo, incorporam possibilidades de diferenciação e apresentam acessibilidade desde a origem, seja por meio de texturas, linguagem simples ou organização visual que não dependa de cores específicas. Quando culturalmente situados, esses materiais tornam-se ainda mais significativos, pois dialogam com histórias, problemas e repertórios do território, fortalecendo o sentimento de pertencimento e potencializando a aprendizagem de forma equitativa (RAU, 2019).
Apesar de seu potencial, o uso do lúdico na escola frequentemente esbarra em limites e equívocos que comprometem sua eficácia, como a caracterização da ludicidade decorativa, quando a atividade parece divertida, mas carece de vínculo real com o objetivo de aprendizagem, produzindo engajamento superficial e pouco

transferível. Outro erro é a dependência de conjuntos caros, que confunde sofisticação

tecnológica com qualidade pedagógica e ignora que muitos materiais de baixo custo podem gerar experiências igualmente ricas quando há intencionalidade didática (RIOS E SILVA, 2018).

Portanto, a avaliação de um produto que compõe o material pedagógico não pode desconsiderar o raciocínio, as estratégias e a linguagem expressada pelas crianças durante a brincadeira, justamente os elementos que revelam processos cognitivos essenciais para orientar intervenções e promover aprendizagem significativa (MALUF, 2018).

APLICAÇÕES PRÁTICAS E JUSTIFICATIVAS

Na alfabetização e no letramento, materiais lúdicos funcionam como motores de exploração fonológica, lexical e discursiva, organizando a participação das crianças em tarefas que alternam manipulação, escuta, leitura e produção. O uso de baralhos fonêmicos, por exemplo, estrutura jogos simples de virar cartas e formar famílias silábicas ou palavras, permitindo que a turma avance progressivamente de combinações mais estáveis para estruturas mais complexas (SANTANNA E NASCIMENTO, 2021).

Essa dinâmica, ao oferecer repetição com variação e feedback imediato, sustenta a consolidação da consciência fonológica e ortográfica, enquanto a liberdade para testar combinações estimula hipóteses sobre o funcionamento da língua. Em paralelo, rodas de leitura apoiadas em cartas de papéis sociais, como repórter, ilustrador ou editor, permitem a criação de propósitos variados para a leitura e ampliam a compreensão ao exigir interpretação, registro e síntese. Essas estratégias, ancoradas na simulação de papéis e na construção compartilhada de sentido, aproximam a criança de modos reais de usar a linguagem, fortalecendo tanto a fluência quanto a autonomia leitora (MENEZES et al, 2025).

As narrativas com objetos não estruturados complementam esse quadro ao integrar oralidade, escrita e artes em um circuito expressivo altamente inclusivo. Ao utilizar caixas de sucata, elementos naturais ou pequenos objetos para construir cenários e personagens, as crianças ampliam repertórios semióticos e produzem

narrativas que combinam imagem, gesto, fala e registro gráfico (FERRO E VIEL, 2019).

A possibilidade de fotografar e legendar as criações transforma a produção oral em escrita com significado, permitindo revisões, comparações e continuidade entre atividades. Essa abordagem favorece diferentes percepções visuais, táteis, verbais e colaborativas, a fim de que todos encontrem um caminho produtivo para participar. Assim, as aplicações práticas demonstram que o lúdico, quando articulado a materiais intencionais, não apenas diversifica a experiência de alfabetização e letramento, mas também aprofunda a compreensão, sustenta a motivação e amplia o alcance equitativo das aprendizagens (GRIESER E RIGO, 2023).

Na matemática dos anos iniciais, materiais lúdicos oferecem caminhos concretos para que as crianças compreendam estruturas numéricas e relações operatórias que, de outra forma, permaneceriam excessivamente abstratas. A reinvenção do material base-dez com tampinhas e canudos agrupados por elásticos combinada a um “banco” de trocas em jogos de loja, ajuda a visualizar o sistema posicional e compreender por que e como ocorrem os algoritmos de composição e decomposição. Ao transformar trocas em ações físicas, a criança internaliza relações de valor relativo e percebe regularidades nos cálculos, fortalecendo tanto a precisão quanto a flexibilidade numérica (BECK, CAPELETTE E ARCANJO, 2023).

Do mesmo modo, trilhas de estratégia com dados ampliam o repertório de adição e subtração, exigindo cálculo mental, estimativa e tomada de decisão em tempo real. A variação de condições, como dobrar valores, inverter movimentos, pular posições, cria cenários que obrigam o estudante a antecipar resultados e ajustar caminhos, promovendo raciocínio adaptativo (SILVA E LIMA, 2017).

Na geometria, o uso de cordões e prendedores em painéis perfurados cria um ambiente de investigação em que forma, medida e linguagem geométrica se integram de modo natural. Ao construir polígonos, comparar configurações e resolver desafios de perí-

metro e área com peças idênticas, as crianças verificam propriedades geométricas por experimentação direta e testam explicações para justificar suas escolhas (PAVIOTI E ALTARUGIO, 2021).
A manipulação dos cordões, que podem ser tensionados, deslocados ou reorganizados, favorece a percepção de regularidades e diferenças entre figuras, estimulando o uso de vocabulário preciso e a identificação de relações espaciais.

Essas práticas, ancoradas em materiais acessíveis e altamente exploratórios, demonstram que o lúdico pode transformar a matemática em um campo de investigação prática, onde conceitos emergem de ações significativas e se consolidam pela reflexão orientada (MENEZES et al, 2025).
Nas ciências, o uso de materiais lúdicos configura um ambiente investigativo em que a curiosidade infantil é sistematizada por meio de procedimentos observacionais e experimentais. As estações de exploração de som, luz e força funcionam como arranjos didáticos que permitem à criança manipular variáveis de forma controlada e responder a questões abertas que orientam a formulação de hipóteses e a comparação de resultados (SANTOS E COSTA, 2022).
Além disso, a possibilidade de criação do "jardim de janela" com sementes de crescimento rápido introduz, de maneira intuitiva, princípios de variabilidade e registro longitudinal: medir, desenhar e descrever o desenvolvimento das plantas fornece dados para que as crianças identifiquem relações entre água, luz e solo, apoiadas por cartas que explicitam cada variável. Nessa articulação, o lúdico assume papel epistemológico ao favorecer o ciclo investigativo e transformar a experiência sensível em evidências que sustentam explicações iniciais sobre fenômenos naturais (RAU, 2019).
Nas artes e na linguagem multimodal, materiais lúdicos operam como dispositivos que ampliam a autoria e diversificam as formas de interpretação e expressão. A proposta de um "museu de um dia", em que as crianças organizam pequenas instalações com objetos cotidianos acompanhados de breves textos curatoriais, cria um contexto de produção estética que exige seleção intencional, justificativa e argumentação sobre sentidos atribuídos aos objetos (GRIESER E RIGO, 2023).
De modo complementar, a elaboração de trilhas sonoras para poemas, utilizando instrumentos simples e objetos sonoros, articula prosódia, ritmo e expressividade textual, permitindo que a performance e a gravação tornem visíveis camadas do discurso poético que não emergiriam apenas pela leitura. Em conjunto, essas práticas evidenciam como o lúdico, quando estruturado em tarefas multimodais, fortalece processos interpretativos complexos e amplia repertórios simbólicos essenciais para a formação estética nos anos iniciais (MENEZES et al, 2025).

A SELEÇÃO DOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS

As abordagens inovadoras de baixo custo e alto impacto têm demonstrado que a potência pedagógica do lúdico não depende de sofisticação material, mas de clareza de objetivos, versatilidade e participação ativa das crianças no processo. Os conjuntos de materiais otimizam recursos ao permitir que um mesmo material cumpra mais de uma função, como um baralho que trabalha rimas em atividades de linguagem e, simultaneamente, valores numéricos em jogos de adição (RIOS E SILVA, 2018).
A lógica de multifuncionalidade reduz custos, amplia possibilidades didáticas e cria continuidade entre áreas do conhecimento e, ao integrar reflexão e ação lúdica, essas ferramentas elevam a complexidade cognitiva das atividades sem sobrecarregar o professor ou a rotina escolar (SANTANNA E NASCIMENTO, 2021).
Outro elemento são os jogos de regras, que permite às crianças compreenderem e testarem variações, bem como registrar justificativas para as mudanças propostas. Esse processo fortalece autonomia, argumentação e senso coletivo de autoria, transformando o jogo em objeto de estudo, introduzindo a ludicidade na rotina diária, favorecendo consolidação contínua e manutenção do foco (GRIESER E RIGO, 2023).
As rubricas visuais com pictogramas oferecem um recurso acessível para autoavalia-

ção de estratégias, permitindo que mesmo crianças em fase inicial de alfabetização acompanhem seu progresso. Além disso, essas abordagens demonstram que inovação pedagógica pode ser leve, econômica e altamente eficaz quando se articula ao lúdico de forma intencional, devolvendo à criança um papel ativo no aprender (BECK, CAPELETTE E ARCANJO, 2023).

A seleção e o uso pedagógico de materiais lúdicos exigem critérios claros que assegurem coerência entre intenção didática, prática cotidiana e aprendizagem efetiva. O primeiro desses critérios é o alinhamento curricular explícito: cada jogo ou material deve estar vinculado a habilidades previstas no planejamento semanal, permitindo que o professor monitore o percurso formativo e evite atividades desconectadas dos objetivos essenciais (FERRO E VIEL, 2019).

A vinculação também facilita a comunicação com famílias e equipes escolares, tornando visível que o lúdico é uma estratégia metodológica integrada ao currículo,

com clareza de propósitos orienta a escolha dos materiais, a definição de regras e a forma de mediação docente, garantindo foco e consistência pedagógica (RAU, 2019). Outro aspecto fundamental é a sequenciação e progressão, permite que a criança avance com segurança e aproprie-se de estratégias a partir de desafios escalonados. Essa abordagem reduz rupturas desnecessárias, facilita retomadas e sustenta a continuidade do raciocínio, especialmente em áreas como alfabetização,
matemática e ciências (GRIESER E RIGO, 2023).

Ao mesmo tempo, a progressão exige atenção à gestão de sala e à inclusão, o que envolve regras curtas expostas em cartaz, papéis rotativos como facilitador, guardião do tempo e relator, além de adaptações de acesso, como peças maiores, maior contraste visual, linguagem simplificada e recursos táteis ou em braile quando viáveis. Essas medidas asseguram participação equitativa e evitam que o jogo se torne excludente para crianças com diferentes necessidades (MENEZES et al, 2025). A avaliação formativa, por sua vez, precisa estar integrada ao próprio fluxo das atividades lúdicas, a fim de e estruturar momentos antes, durante e depois da ação, estimulando hipóteses e antecipações que depois serão verificadas. Ao longo da atividade, o professor observa estratégias e registra evidências rápidas por meio de checklists, pequenas anotações ou mapas de ações. Após o jogo, fotos, falas e produções são documentadas, acompanhadas de meta-comentários mediados por cartas de metacognição que ajudam as crianças a refletirem sobre seus processos.

Essa temporalidade distribuída evita avaliações centradas apenas em resultados e amplia a visibilidade do percurso cognitivo (MALUF, 2018).

Além desses elementos, a documentação pedagógica constitui um eixo estruturante para consolidar o uso intencional de materiais lúdicos, a partir da elaboração de portfólios individuais e por material, contendo variações de regras, registros de erros produtivos, fotos de interações e evidências de progresso, permitem acompanhar trajetórias de aprendizagem de maneira longitudinal (GRIESER E RIGO, 2023).

Os portfólios servem como instrumento de reflexão docente, como memória de práticas bem-sucedidas e como recurso para monitorar a eficácia dos materiais ao longo do tempo. Quando articulados, os critérios de alinhamento curricular, progressão, inclusão, avaliação formativa e documentação consolidam um modelo de

uso do lúdico que é sistemático, responsivo e orientado ao desenvolvimento integral das crianças (PAVIOTI E ALTARUGIO, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que os materiais pedagógicos, em suas diferentes expressões e configurações, constituem instrumentos fundamentais de mediação entre o estudante e o conhecimento. Esses materiais caracterizam-se como componentes fundamentais da prática pedagógica, com potencial para transformar o a experiência educativa em um processo ativo, investigativo e significativo. A função ultrapassa o aspecto operacional, assumindo papel epis-

temológico ao permitir que as crianças construam conceitos articulando ação, reflexão e simbolização.

Ao integrar ludicidade e orientação didática planejada, o uso de materiais didáticos amplia as possibilidades de aprendizagem, promovendo engajamento, autonomia e desenvolvimento cognitivo. O lúdico, compreendido como linguagem natural da infância, promove a aquisição de conhecimentos por intermédio da experimentação, da interação social e da criatividade. Deste modo, a seleção criteriosa de materiais lúdicos, aliada a estratégias de intervenção pedagógica e avaliação contínua do aprendizado, potencializa a aquisição de saberes e contribui para o fortalecimento de uma prática docente mais inclusiva, dinâmica e centrada na criança como protagonista do processo de aprendizagem.

Portanto, reafirma-se que o valor pedagógico dos materiais não reside em sua sofisticação, mas na clareza de objetivos e na coerência entre o recurso, a proposta metodológica e as necessidades do grupo. Quando planejados de modo intencional, avaliados continuamente e documentados com rigor, esses materiais tornam-se princípios norteadores de uma educação comprometida com a justiça social, a criatividade e o desenvolvimento integral do sujeito. Dessa forma, consolidam-se como mediadores essenciais na promoção de uma formação que estimule a criticidade, a criatividade e a capacidade de atribuir novos sentidos ao saber.

REFERÊNCIAS

BECK, E. M. C; CAPELETTE, P. C.; ARCANJO, F. S. A importância da ludicidade no ensino fundamental I. Revista Multiversa, v. 1, n. 1, p. 110-124, 2023. Disponível em:

https://multiversa.edu.br/docs/revista-cientifica/revista-multiversa/13/8_2023.1.pdf. Acesso em 02 nov. 2025.

FERRO, B. R.; VIEL, F. V. A importância do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental. Revista Científica UNAR, v.18, n.1, 2019. Disponível em: http: revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol18_n1_2019.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

GRIESER, P.; RIGO, N. S. Ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: o uso de bonecos como recurso lúdico para o ensino e aprendizagem. Revista UDESC, vol. 03, n. 05, 2023. Disponível em: https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/00008a8f.pdf. Acesso em 02 nov. 2025.

MALUF, Â. C. M. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MEDRADO, J. S.; PEREIRA, S. R. B.; OSÓRIO, N. B. O lúdico como ferramenta de ensino e aprendizagem nas séries iniciais. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - v.10, n.12, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8363/5362. Acesso em 28 out. 2025.

MENEZES, S. S.; SILVA, A. M. L.; PAIVA, D. N. J.; LIMA, B. A. A ludicidade como ferramenta para a aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão sistemática de literatura. Revista Contribuições das Ciências Sociais, v.18, n.03, 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/389915779.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

PAVIOTI, L. A. S.; ALTARUGIO, M. H. A potencialidade lúdica nos livros didáticos nos anos iniciais. Revista Eletrônica Ludus Scientiae (Ludus), v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: https://revistas.unila.edu.br/relus/article/download/2946/2840. Acesso em: 02 nov. 2025.

RAU, M. C. T. D. A ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica. 4ª Ed. São Paulo: Ibpex, 2019.

RIOS, P. P. S; SILVA, T. O. O lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental: a brincadeira deve continuar. V Congresso Nacional da Educação, 2018. Disponível em: http: editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018_01082018 100933.pdf. Acesso em: 28 out. 2025.

SANTANNA, A.; NASCIMENTO, P. R. A História do Lúdico na Educação. Florianópolis, Santa Catarina: Editora Náutica, 2021.

SANTOS, A. F. COSTA, M. Recursos lúdicos e aprendizagem significativa: estudo de caso em uma escola pública. Revista Ágora, ISSN: 2447-8377, 2022. Disponível em: https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/download/1612/1318. Acesso em: 02 nov. 2025.

SILVA, L. P. A; LIMA, C. A. As contribuições dos jogos no ensino da matemática na educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 02, vol. 01, 2017. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jogos-no-ensinomatematica.
Acesso em: 28 out. 2025.

RACISMO ESTRUTURAL À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

CLAUDINEI SILVA

RESUMO
O racismo estrutural constitui um dos principais fatores de produção e reprodução das desigualdades sociais no Brasil, manifestando-se de forma sistêmica nas instituições, nas políticas públicas e nas práticas cotidianas. No campo educacional, o currículo escolar desempenha papel central tanto na manutenção quanto no enfrentamento dessas desigualdades. Este artigo tem como objetivo analisar o racismo estrutural à luz do Currículo da Cidade de São Paulo, documento orientador da educação básica da rede municipal, buscando compreender de que maneira ele reconhece as desigualdades raciais historicamente construídas e propõe diretrizes para a promoção de uma educação antirracista. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em revisão bibliográfica de autores que discutem racismo estrutural, currículo e relações étnico-raciais, bem como em análise documental do Currículo da Cidade e de marcos legais, com destaque para a Lei nº 10.639/2003. Os resultados indicam que, embora o documento não utilize explicitamente o termo "racismo estrutural", ele incorpora princípios de equidade, diversidade, direitos humanos e justiça social, orientando práticas pedagógicas voltadas à valorização das identidades negras e indígenas e ao enfrentamento das discriminações. Entretanto, evidencia-se que a efetividade dessas diretrizes depende de condições institucionais, especialmente no que se refere à formação docente, ao acompanhamento pedagógico e à consolidação de políticas públicas contínuas. Conclui-se que o Currículo da Cidade de São Paulo representa um avanço normativo no enfrentamento do racismo estrutural, mas sua potência transformadora está diretamente vinculada à articulação entre currículo, práticas escolares e compromisso institucional com a justiça racial.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo estrutural; Currículo escolar; Educação antirracista; Equidade racial; Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O racismo constitui um dos elementos estruturantes da sociedade brasileira, manifestando-se de forma histórica, sistêmica e persistente nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Diferentemente de compreensões restritas que o associam apenas a atitudes individuais ou a episódios isolados de discriminação, o conceito de racismo estrutural permite compreender como as desigualdades raciais são produzidas e reproduzidas pelas próprias instituições sociais, entre elas o Estado, o mercado de trabalho, o sistema de justiça e, de modo significativo, a educação escolar. No Brasil, tais estruturas se consolidaram a partir do processo colonial, da escravidão de povos africanos e da ausência de políticas efetivas de inclusão no período pós-abolição, resultando em profundas assimetrias no acesso a direitos e oportunidades.

Nesse contexto, a escola não pode ser compreendida como um espaço neutro ou alheio às dinâmicas raciais que organizam a sociedade. Ao contrário, enquanto instituição social, ela tanto reflete quanto reproduz valores, hierarquias e desigualdades historicamente construídas. Os currículos escolares, em especial, desempenham papel central nesse processo, uma vez que definem quais conhecimentos são legitimados, quais narrativas são valorizadas e quais sujeitos são reconhecidos como produtores de saber. Durante décadas, o currículo brasileiro esteve marcado por uma perspectiva eurocêntrica, que invisibilizou ou estereotipou as contribuições das populações negras e indígenas, reforçando lógicas de exclusão e subalternização.

A partir das lutas dos movimentos negros e indígenas, bem como do avanço de estudos críticos sobre raça, identidade e educação, o debate sobre uma educação antirracista ganhou maior centralidade nas políticas públicas educacionais. A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana, e poste-

riormente da Lei nº 11.645/2008, representou um marco normativo importante no enfrentamento do racismo no âmbito escolar. No entanto, a existência de legislação específica não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas, sendo o currículo um espaço estratégico de disputa, mediação e concretização dessas políticas.

É nesse cenário que se insere o Currículo da Cidade de São Paulo, documento orientador da educação básica na maior rede municipal de ensino do país. Implementado a partir de 2017, o Currículo da Cidade se propõe a promover uma educação integral, fundamentada nos princípios da equidade, da diversidade, dos direitos humanos e da justiça social. Ainda que nem sempre utilize explicitamente o termo "racismo estrutural", o documento incorpora diretrizes que dialogam diretamente com essa concepção, ao reconhecer desigualdades históricas, valorizar identidades plurais e orientar práticas pedagógicas comprometidas com o combate às discriminações.

Diante disso, torna-se relevante analisar de que maneira o Currículo da Cidade de São Paulo aborda, direta ou indiretamente, o racismo estrutural e quais possibilidades e limites apresenta para a construção de práticas educativas antirracistas. A problematização do currículo enquanto política pública permite compreender não apenas seus avanços normativos, mas também as tensões existentes entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente vivido nas escolas, atravessado por condições institucionais, formativas e culturais.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o racismo estrutural à luz do Currículo da Cidade de São Paulo, buscando compreender como o documento reconhece as desigualdades raciais, orienta o cumprimento da legislação educacional referente às relações étnico-raciais e propõe práticas pedagógicas voltadas à promoção da equidade. Metodologicamente, o estudo se fundamenta em revisão bibliográfica de autores que discutem racismo estrutural, currículo e educação antirracista, bem como em análise documental do Currículo da Cidade e de marcos legais correlatos.

Ao contribuir para o debate sobre currículo e relações étnico-raciais, este trabalho pretende evidenciar que o enfrentamento do racismo estrutural na educação exige mais do que prescrições normativas: demanda uma articulação contínua entre políticas públicas, formação docente, gestão escolar e participação da comunidade. Dessa forma, a análise do Currículo da Cidade de São Paulo se apresenta como um exercício crítico necessário para compreender os desafios e as possibilidades de construção de uma escola efetivamente comprometida com a justiça racial e a democratização do conhecimento.

RACISMO ESTRUTURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O conceito de racismo estrutural constitui uma chave analítica fundamental para a compreensão das desigualdades raciais persistentes na sociedade brasileira. Diferentemente de abordagens que restringem o racismo a atitudes individuais, preconceitos subjetivos ou comportamentos isolados, a noção de racismo estrutural permite evidenciar como a racialização das relações sociais está inscrita nas próprias bases de organização da sociedade. Trata-se, portanto, de um fenômeno que se manifesta de maneira sistêmica, reproduzindo hierarquias raciais por meio das instituições, das normas, das práticas sociais e das representações simbólicas.

Silvio Almeida (2019) define o racismo estrutural como um elemento constitutivo das estruturas sociais, econômicas e políticas, responsável por organizar o acesso desigual a direitos, bens e oportunidades. Nessa perspectiva, o racismo não é uma anomalia ou um desvio moral, mas um componente funcional da sociedade, historicamente produzido e continuamente atualizado. As desigualdades raciais, assim, não resultam de falhas individuais ou de mérito, mas de um sistema que privilegia determinados grupos raciais em detrimento de outros, especialmente da população negra e indígena.

A formação do racismo estrutural no Brasil está intrinsecamente ligada ao processo colonial e à escravização de povos africanos e indígenas. Durante mais de três séculos, a escravidão organizou as bases econômicas e sociais do país, estabelecendo uma hierarquia racial que associava a branquitude

à humanidade, à racionalidade e ao poder, enquanto a negritude era vinculada à subalternidade, à desumanização e à exploração. Mesmo após a abolição formal da escravidão, em 1888, o Estado brasileiro não implementou políticas de inclusão social, educacional ou econômica para a população negra, consolidando um processo de exclusão estrutural que se perpetua até os dias atuais.

Autores como Abdias Nascimento (2016) denunciam que o mito da democracia racial atuou como um dos principais mecanismos de manutenção do racismo estrutural no Brasil. Ao negar a existência do racismo e afirmar uma suposta harmonia entre os grupos raciais, esse discurso invisibilizou as desigualdades e impediu o reconhecimento das violências materiais e simbólicas sofridas pela população negra. Para Nascimento, o racismo brasileiro opera de forma sofisticada, por meio de práticas institucionais que promovem o apagamento histórico, cultural e político das populações negras.

Lélia Gonzalez (2020) contribui de forma decisiva para a compreensão do racismo estrutural ao articular raça, gênero e classe social. A autora evidencia que o racismo não afeta todos os sujeitos de forma homogênea, incidindo de maneira mais intensa sobre as mulheres negras, que ocupam posições historicamente marcadas pela exploração e pela desvalorização social. Sua crítica ao eurocentrismo revela como a cultura, a linguagem e o conhecimento escolar são atravessados por hierarquias raciais que naturalizam a exclusão e a marginalização de saberes afrobrasileiros e indígenas.

No campo da educação, o racismo estrutural manifesta-se tanto nas condições objetivas de acesso e permanência quanto nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. A desigualdade no financiamento das escolas, a localização territorial, a precarização das condições de trabalho docente e a ausência de políticas educacionais efetivamente comprometidas com a equidade racial são expressões concretas desse fenômeno. Além disso, o currículo tradicionalmente eurocêntrico reforça estereótipos, silencia as contribuições históricas das populações negras e indígenas e produz uma narrativa que legitima a supremacia cultural branca.

A escola, portanto, ocupa uma posição ambígua no enfrentamento do racismo estrutural. Ao mesmo tempo em que pode reproduzir desigualdades, ela também possui potencial transformador, desde que reconheça sua inserção nessas estruturas e se comprometa com práticas pedagógicas antirracistas. A compreensão teórica do racismo estrutural é, assim, condição indispensável para a formulação de políticas educacionais e curriculares que ultrapassem ações pontuais e enfrentem as raízes históricas e institucionais das desigualdades raciais.

Dessa forma, os fundamentos teóricos do racismo estrutural evidenciam que o combate ao racismo na educação não pode se limitar à promoção da diversidade de maneira superficial ou comemorativa. Exige, ao contrário, uma abordagem crítica que questione as estruturas de poder, os processos de produção do conhecimento e as práticas institucionais que sustentam as desigualdades. Somente a partir desse entendimento é possível construir currículos e práticas educativas comprometidos com a justiça racial e a democratização efetiva do acesso ao conhecimento.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: FUNDAMENTOS E DIRETRIZES

O Currículo da Cidade de São Paulo constitui um marco relevante na organização da política educacional da maior rede municipal de ensino do país, expressando uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, com a equidade e com a justiça social. Elaborado e implementado a partir de 2017, o documento surge em um contexto de intensos debates nacionais sobre currículo, impulsionados pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas demandas históricas de educadores, pesquisadores e movimentos sociais por uma educação mais inclusiva e socialmente referenciada. Nesse sentido, o Currículo da Cidade não se limita a operacionalizar prescrições normativas, mas se apresenta como uma política pública que busca dialogar com as especificidades territoriais, culturais e sociais da cidade de São Paulo.

Entre seus fundamentos centrais, destaca-

-se a concepção de educação integral, entendida não apenas como ampliação do tempo escolar, mas como a formação plena dos estudantes em suas dimensões cognitiva, social, emocional, cultural e ética. Essa perspectiva rompe com uma visão fragmentada do processo educativo e reconhece que a aprendizagem é atravessada por múltiplas experiências e contextos de vida. Ao assumir a educação integral como princípio, o Currículo da Cidade reconhece que as desigualdades sociais e raciais impactam diretamente os percursos escolares e, portanto, precisam ser consideradas no planejamento pedagógico e na organização do trabalho escolar.

Outro fundamento estruturante do Currículo da Cidade é o compromisso com a equidade, compreendida como a necessidade de tratar de forma diferenciada os sujeitos que historicamente foram colocados em condições desiguais. Diferentemente de uma concepção de igualdade formal, a equidade pressupõe o reconhecimento das desigualdades raciais, sociais, de gênero e territoriais que atravessam a rede municipal de ensino. Ao adotar esse princípio, o currículo se aproxima das discussões sobre racismo estrutural, ao reconhecer que determinados grupos, especialmente estudantes negros e indígenas, enfrentam barreiras historicamente construídas no acesso ao conhecimento e à permanência escolar.

A diversidade constitui outro eixo fundamental do Currículo da Cidade de São Paulo. O documento reconhece a pluralidade de identidades, culturas, saberes e modos de viver presentes na cidade, valorizando a convivência democrática e o respeito às diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. Essa valorização da diversidade não se restringe a um discurso genérico, mas se articula com diretrizes que orientam o trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva intercultural, problematizando preconceitos, estereótipos e discriminações que se manifestam no cotidiano escolar. Nesse sentido, o currículo assume a diversidade como um valor pedagógico e político, essencial para a construção de uma educação comprometida com os direitos humanos.

No que se refere às diretrizes curriculares, o Currículo da Cidade estabelece forte alinhamento com a legislação educacional vigente, especialmente com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a BNCC e as leis que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. A implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008 aparece como um compromisso transversal, orientando a incorporação dessas temáticas em diferentes componentes curriculares e etapas da educação básica. Tal diretriz representa um avanço no enfrentamento do currículo tradicionalmente eurocêntrico, contribuindo para o reconhecimento das contribuições históricas, culturais e sociais das populações negras e indígenas.

O Currículo da Cidade também se fundamenta na perspectiva dos direitos humanos, compreendidos como princípios orientadores da prática educativa e da convivência escolar. Essa abordagem reforça a escola como espaço de formação para a cidadania, para o exercício da democracia e para o enfrentamento de todas as formas de violência e discriminação. Ao articular direitos humanos, diversidade e equidade, o currículo propõe uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que busca formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social.

Entre as diretrizes pedagógicas, destacam-se a valorização do protagonismo estudantil, o incentivo ao trabalho interdisciplinar e a centralidade do Projeto de Vida, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Essas diretrizes reforçam a importância de considerar os contextos socioculturais dos estudantes e de promover práticas pedagógicas que dialoguem com suas experiências, expectativas e trajetórias. Ao reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos e de saberes, o Currículo da Cidade amplia as possibilidades de construção de uma educação mais democrática e socialmente comprometida.

Por fim, o Currículo da Cidade de São Paulo evidencia que o currículo é um campo de disputas, atravessado por tensões entre prescrição e prática, entre intencionalidade política e condições concretas de implemen-

tação. Embora o documento apresente fundamentos e diretrizes alinhados a uma perspectiva de justiça social e enfrentamento das desigualdades, sua efetivação depende de fatores como formação docente, gestão escolar, condições de trabalho e políticas públicas de acompanhamento. Assim, o Currículo da Cidade se configura como uma base normativa importante, cuja potência transformadora está diretamente relacionada à capacidade da rede municipal de transformar diretrizes em práticas pedagógicas cotidianas comprometidas com a equidade e com a superação do racismo estrutural.

RACISMO ESTRUTURAL À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE: RECONHECIMENTO DAS DESIGUALDADES

A compreensão do racismo estrutural como elemento constitutivo da sociedade brasileira exige o reconhecimento de que as desigualdades raciais não são fruto de contingências individuais, mas resultado de processos históricos, políticos e institucionais profundamente enraizados. No campo educacional, essas desigualdades se manifestam de forma concreta nas trajetórias escolares dos estudantes, influenciando o acesso, a permanência, o desempenho e as expectativas de futuro. Nesse sentido, a análise do Currículo da Cidade de São Paulo evidencia esforços significativos no reconhecimento dessas desigualdades, ao assumir que os processos de ensino e aprendizagem são atravessados por marcadores sociais como raça, classe, gênero e território.

O Currículo da Cidade parte do entendimento de que a escola está inserida em uma realidade social marcada por profundas assimetrias, reconhecendo que os estudantes não chegam à escola em condições iguais. Tal perspectiva rompe com concepções meritocráticas que tendem a responsabilizar os indivíduos por seus resultados escolares, desconsiderando as desigualdades estruturais que condicionam as oportunidades educacionais. Ao reconhecer que fatores externos à escola impactam diretamente a aprendizagem, o currículo se aproxima da concepção de racismo estrutural, ao evidenciar que a desigualdade racial é produzida e reproduzida por um conjunto de relações institucionais que extrapolam o espaço escolar, mas que nele se refletem.

Esse reconhecimento se expressa na valorização da equidade como princípio orientador das práticas pedagógicas e das políticas educacionais da rede municipal. A equidade, conforme assumida no Currículo da Cidade, implica oferecer respostas educativas diferenciadas às necessidades dos estudantes, considerando suas condições sociais, culturais e históricas. Tal abordagem dialoga diretamente com a compreensão de que estudantes negros e indígenas, historicamente marginalizados, enfrentam obstáculos adicionais no percurso escolar, decorrentes de processos de exclusão social, territorial e simbólica. Assim, o currículo propõe superar a lógica da igualdade formal, adotando estratégias que busquem compensar desigualdades historicamente construídas.

O reconhecimento das desigualdades raciais também se manifesta na forma como o Currículo da Cidade problematiza as relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Ao orientar o enfrentamento de preconceitos, discriminações e violências simbólicas, o documento evidencia que o racismo não se restringe a episódios explícitos, mas se expressa de maneira sutil e naturalizada nas interações escolares, nos materiais didáticos e nas expectativas em relação aos estudantes. Essa compreensão amplia a responsabilidade da escola no combate ao racismo estrutural, deslocando o foco de ações pontuais para a necessidade de uma intervenção pedagógica contínua e sistemática.

Outro aspecto relevante diz respeito ao reconhecimento das desigualdades territoriais presentes na cidade de São Paulo. O Currículo da Cidade considera que o território é um elemento constitutivo das experiências educativas, reconhecendo que as condições de vida nos diferentes espaços urbanos impactam diretamente as oportunidades de aprendizagem. As periferias da cidade, majoritariamente habitadas por populações negras, historicamente enfrentam precarização de serviços públicos, violência, segregação espacial e menor acesso a equipamentos culturais. Ao incorporar o território como dimensão pedagógica, o currículo reconhece que essas desigualdades são atravessadas por marcadores raciais, evidenciando a

intersecção entre racismo estrutural e desigualdade urbana.

No âmbito curricular, o reconhecimento das desigualdades se traduz na valorização de identidades, histórias e saberes historicamente silenciados. O Currículo da Cidade orienta o trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva que busca romper com narrativas únicas e eurocentradas, incentivando a problematização das hierarquias raciais presentes na produção do conhecimento escolar. Essa diretriz contribui para o enfrentamento do racismo estrutural ao reconhecer que a exclusão de determinadas narrativas e sujeitos do currículo constitui uma forma de violência simbólica, que impacta a autoestima, o pertencimento e o engajamento dos estudantes negros e indígenas.

Além disso, o documento reconhece que as desigualdades raciais se manifestam também no campo das expectativas escolares e das trajetórias projetadas para os estudantes. Estudos apontam que estudantes negros frequentemente enfrentam expectativas mais baixas em relação ao seu desempenho e potencial acadêmico, o que influencia práticas pedagógicas e processos avaliativos. Ao enfatizar o protagonismo estudantil e o Projeto de Vida, o Currículo da Cidade busca enfrentar essas desigualdades simbólicas, promovendo a construção de expectativas positivas e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos e de possibilidades.

Entretanto, é importante destacar que o reconhecimento das desigualdades no plano discursivo não garante, por si só, a superação do racismo estrutural na escola. A efetivação das diretrizes propostas pelo Currículo da Cidade depende de condições institucionais, como a formação docente continuada, o acompanhamento pedagógico e o comprometimento da gestão escolar com uma perspectiva antirracista. Ainda assim, ao explicitar a existência de desigualdades raciais e ao orientá-las como elemento central do planejamento pedagógico, o currículo dá um passo significativo no enfrentamento das estruturas que historicamente sustentam o racismo no campo educacional.

Dessa forma, a análise do Currículo da Cidade de São Paulo à luz do reconhecimento das desigualdades evidencia que o documento avança ao incorporar uma leitura crítica da realidade social, alinhada à concepção de racismo estrutural. Ao reconhecer que a escola é atravessada por desigualdades raciais, sociais e territoriais, o currículo amplia as possibilidades de construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e com a justiça social. Trata-se, portanto, de um movimento importante no sentido de deslocar o debate educacional de uma perspectiva neutralizante para uma abordagem crítica, capaz de enfrentar as raízes estruturais do racismo no cotidiano escolar.

DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Apesar dos avanços normativos e conceituais apresentados pelo Currículo da Cidade de São Paulo no que se refere ao enfrentamento do racismo estrutural e à promoção da equidade racial, sua efetivação no cotidiano escolar encontra diversos desafios. A distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido nas escolas revela que a existência de um documento orientador, por si só, não assegura a transformação das práticas pedagógicas. Os desafios de implementação estão relacionados a fatores institucionais, formativos, culturais e políticos que atravessam a rede municipal de ensino e condicionam a concretização das diretrizes curriculares.

Um dos principais obstáculos diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes. Embora o currículo proponha práticas pedagógicas antirracistas e a valorização das relações étnico-raciais, muitos professores não tiveram, em sua formação inicial, uma abordagem consistente sobre racismo estrutural, história da população negra e indígena ou educação antirracista. Essa lacuna formativa dificulta a apropriação crítica do currículo e pode resultar em práticas superficiais, pontuais ou meramente comemorativas, especialmente em datas simbólicas, como o Dia da Consciência Negra. A ausência de programas sistemáticos e continuados de formação docente compromete a capacidade dos educadores de enfrentar o racismo de forma estrutural e transversal.

A resistência institucional e cultural ao debate racial também se configura como um

entrave significativo à implementação das diretrizes curriculares. Em muitos contextos escolares, o racismo ainda é tratado como um tema sensível, conflituoso ou secundário, sendo frequentemente evitado sob o argumento de que a escola deve ser um espaço neutro. Essa postura desconsidera o caráter estrutural do racismo e contribui para sua naturalização no cotidiano escolar. A resistência pode se manifestar tanto por parte de profissionais da educação quanto de famílias e gestores, evidenciando a necessidade de uma abordagem institucional clara e comprometida com a educação antirracista.

Além disso, a gestão escolar desempenha papel central na efetivação do Currículo da Cidade, sendo outro ponto de tensão no processo de implementação. A ausência de diretrizes claras para o acompanhamento das ações antirracistas, bem como a sobrecarga de demandas administrativas e pedagógicas, pode limitar o engajamento das equipes gestoras com a temática. Sem o apoio e a liderança da gestão escolar, as iniciativas relacionadas ao enfrentamento do racismo tendem a depender do esforço individual de professores, o que fragiliza sua continuidade e alcance. A institucionalização das práticas antirracistas exige planejamento, monitoramento e avaliação permanentes.

A avaliação das ações pedagógicas constitui outro desafio relevante. Embora o currículo enfatize a importância da equidade e da justiça social, ainda são incipientes os mecanismos de avaliação que permitam analisar o impacto das práticas antirracistas na aprendizagem, no clima escolar e na redução das desigualdades raciais. A predominância de avaliações padronizadas e centradas em resultados cognitivos tende a invisibilizar dimensões fundamentais da educação antirracista, como o fortalecimento da identidade, do pertencimento e da autoestima dos estudantes negros e indígenas. A ausência de indicadores específicos dificulta a mensuração dos avanços e limita a formulação de políticas de acompanhamento mais eficazes.

POSSIBILIDADES E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EFETIVA

A construção de uma educação antirracista efetiva exige o reconhecimento de que o racismo estrutural não se combate por meio de ações pontuais ou isoladas, mas a partir de um conjunto articulado de práticas pedagógicas, políticas institucionais e compromissos ético-políticos. No âmbito da educação básica, o currículo assume papel estratégico, pois organiza os conhecimentos escolares, orienta as práticas docentes e expressa valores que podem tanto reproduzir quanto enfrentar desigualdades raciais. Nesse sentido, o Currículo da Cidade de São Paulo oferece importantes possibilidades, desde que suas diretrizes sejam apropriadas criticamente e transformadas em práticas concretas no cotidiano escolar.

Um dos caminhos centrais para a consolidação de uma educação antirracista refere-se ao investimento contínuo na formação docente, tanto inicial quanto continuada. A formação de professores precisa incorporar, de maneira estruturante, os debates sobre racismo estrutural, relações étnico-raciais, história e cultura afrobrasileira e indígena, superando abordagens superficiais ou restritas a eventos comemorativos. A formação continuada, especialmente, deve ser concebida como um espaço permanente de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo que os docentes reconheçam como o racismo se manifesta no cotidiano escolar e desenvolvam estratégias pedagógicas para enfrentá-lo de forma sistemática e transversal.

Outro caminho fundamental diz respeito à gestão escolar comprometida com a educação antirracista. A atuação das equipes gestoras é decisiva para a institucionalização das diretrizes curriculares, uma vez que cabe à gestão criar condições materiais, organizacionais e simbólicas para que as práticas antirracistas se consolidem. Isso implica incluir a temática das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos, nos planejamentos coletivos e nos processos de avaliação institucional. Uma gestão comprometida contribui para deslocar a responsabilidade do enfrentamento do racismo do âmbito individual para o plano coletivo e institucional.

A revisão crítica dos materiais didáticos e dos recursos pedagógicos constitui outro

elemento central para a efetivação de uma educação antirracista. É necessário garantir que os materiais utilizados nas escolas representem a diversidade étnico-racial de forma não estereotipada, valorizando o protagonismo histórico, cultural, científico e artístico das populações negras e indígenas. Além disso, a produção e a seleção de materiais devem dialogar com as realidades territoriais dos estudantes, reconhecendo saberes locais e experiências comunitárias como fontes legítimas de conhecimento escolar.

A articulação entre escola, território e comunidade também se apresenta como um caminho potente para o enfrentamento do racismo estrutural. A cidade de São Paulo é marcada por profundas desigualdades territoriais, que se expressam de forma interseccional com as desigualdades raciais. Nesse contexto, a escola pode se constituir como um espaço de diálogo com movimentos sociais, coletivos culturais, lideranças comunitárias e instituições do território, fortalecendo práticas pedagógicas que valorizem a memória, a identidade e o pertencimento dos estudantes. Essa articulação amplia o alcance das ações antirracistas e contribui para a construção de uma educação socialmente referenciada.

Por fim, a consolidação de uma educação antirracista efetiva requer a institucionalização de políticas públicas consistentes e contínuas, que garantam a sustentabilidade das ações para além de conjunturas políticas. O enfrentamento do racismo estrutural na educação deve ser compreendido como uma política de Estado, e não como uma iniciativa pontual de determinadas gestões. Nesse sentido, o Currículo da Cidade de São Paulo representa uma base normativa importante, cuja potência transformadora depende de sua articulação com políticas de formação, financiamento, acompanhamento e participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do racismo estrutural à luz do Currículo da Cidade de São Paulo permite compreender que o currículo escolar é um espaço estratégico de disputa simbólica, política e pedagógica. Ao incorporar princípios como equidade, diversidade, direitos humanos e justiça social, o Currículo da Cidade sinaliza avanços importantes no reconhecimento das desigualdades raciais historicamente construídas e na promoção de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo. Ainda que o documento não utilize explicitamente o conceito de racismo estrutural, suas diretrizes dialogam diretamente com essa perspectiva ao reconhecer que as desigualdades educacionais são atravessadas por marcadores raciais, sociais e territoriais.

Entretanto, o estudo evidencia que a existência de um currículo orientado por princípios antirracistas não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. A distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido nas escolas revela a necessidade de condições institucionais concretas para a efetivação das diretrizes propostas. A formação docente insuficiente, a resistência institucional ao debate racial, a precarização das condições materiais e a fragilidade dos mecanismos de avaliação constituem obstáculos que limitam o potencial transformador do currículo.

Dessa forma, o enfrentamento do racismo estrutural na educação exige uma abordagem integrada, que articule currículo, políticas públicas, gestão escolar, formação docente e participação da comunidade. A educação antirracista não pode ser compreendida como um conjunto de ações pontuais ou como responsabilidade individual de professores engajados, mas como um compromisso institucional coletivo, sustentado por políticas públicas consistentes e contínuas.

O Currículo da Cidade de São Paulo, nesse sentido, constitui uma base normativa significativa para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça racial. Sua força transformadora reside na capacidade de ser apropriado criticamente pelos sujeitos da escola e de se materializar em práticas pedagógicas que questionem as hierarquias raciais, valorizem a diversidade de saberes e promovam a equidade. Ao contribuir para o debate sobre currículo e relações étnico-raciais, este artigo reafirma que a superação do racismo estrutural na educação é um processo histórico, coletivo e permanente, que exige vigilância crítica,

compromisso político e ação pedagógica contínua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Estado, direito e raça. In: ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural e justiça social. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2023.

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

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BENTO, Maria Aparecida Silva. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília, DF: MEC, 2004.

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

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural e direitos humanos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, e026837, 2022.

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

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Jandaíra, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2021.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-racial. Revista USP, São Paulo, n. 127, p. 7–20, 2021.

O AUTISMO E A INCLUSÃO ESCOLAR

CLEIDELI DA SILVA BRUNELLI

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas e institucionais que contribuem para a inclusão efetiva de alunos com transtorno do espectro autista no ambiente escolar. A investigação foi conduzida por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa, baseada em artigos científicos publicados entre 2019 e 2025, que discutem práticas inclusivas, metodologias adaptativas e o papel dos profissionais da educação no processo de ensino-aprendizagem. O referencial teórico fundamenta-se em abordagens que compreendem a inclusão como direito social e a aprendizagem como processo construído na interação entre sujeitos e contextos. A análise dos estudos permitiu identificar que a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem, o uso de histórias sociais e a comunicação alternativa representam instrumentos eficazes na promoção da acessibilidade pedagógica. Verificou-se ainda que o trabalho colaborativo entre professores, o planejamento educacional individualizado e a formação continuada são fatores determinantes para o sucesso da inclusão. Conclui-se que a consolidação de uma educação inclusiva requer mudanças estruturais e culturais nas escolas, associadas à valorização da diversidade e ao fortalecimento de políticas públicas que garantam condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: autismo; inclusão escolar; práticas pedagógicas; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista representa um desafio complexo que envolve múltiplas dimensões pedagógicas, cognitivas e sociais. O ambiente escolar deve ser estruturado de modo que possibilite a participação efetiva desses alunos nas atividades curriculares, respeitando suas especificidades e promovendo interações significativas com os colegas e professores. Segundo Borges e Schmidt (2021), a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma ferramenta pedagógica essencial nesse processo, pois busca eliminar barreiras de acesso ao conhecimento, permitindo que cada estudante aprenda de acordo com suas particularidades. A estruturação das aulas por meio de diferentes meios de representação, expressão e engajamento, conforme defendem esses autores, assegura que os alunos com autismo possam participar de modo ativo e autônomo, reduzindo práticas de exclusão que ainda persistem nas escolas regulares. Assim, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de adaptação pedagógica, sustentado pela flexibilização curricular e pelo compromisso ético com a diversidade humana.

O processo de inclusão não se limita à sala de aula, mas abrange todas as interações escolares que contribuem para o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas. Lemos, Nunes e Salomão (2020) destacam que as relações estabelecidas no pátio e em outros espaços coletivos são fundamentais para a construção de vínculos afetivos e para a socialização das crianças com autismo. As autoras observam que, quando o ambiente escolar oferece oportunidades de convivência mediadas por estratégias pedagógicas adequadas, há ampliação da autonomia e da compreensão mútua entre os alunos. Essa perspectiva reforça a importância da escola como espaço de construção de sentidos, em que o convívio e o respeito às diferenças se tornam parte do aprendizado cotidiano. A inclusão, portanto, não deve restringir-se ao cumprimento legal, mas constituir-se em uma prática educativa que valoriza as potencialidades individuais e promove o pertencimento de todos os estudantes no coletivo escolar.

A efetivação da inclusão também requer o emprego de metodologias específicas que favoreçam a compreensão e a previsibilidade do ambiente escolar para o aluno com autismo. De acordo com Silva, Arantes e

Elias (2020), o uso de histórias sociais tem se mostrado um recurso eficaz nesse contexto, pois permite que as crianças compreendam rotinas, normas e expectativas sociais por meio de narrativas estruturadas e visuais. Essas histórias auxiliam na antecipação de situações e reduzem comportamentos de ansiedade ou resistência diante de mudanças. A utilização desse instrumento pedagógico exige planejamento e acompanhamento docente, de modo que o material seja adaptado à realidade e à linguagem do aluno. Assim, o trabalho pedagógico deve considerar a dimensão comunicativa e simbólica da aprendizagem, compreendendo que o ensino de alunos com autismo demanda estratégias que ultrapassem o modelo tradicional e incorporem práticas mediadas pela linguagem e pela experiência concreta.

Outro aspecto fundamental da inclusão escolar é o papel desempenhado pelo segundo professor no processo educativo. Conforme destaca Silva (2021), esse profissional é responsável por mediar o diálogo entre o aluno com autismo, o professor titular e os colegas, promovendo a adaptação das atividades e o acompanhamento individualizado. Sua presença na sala de aula garante maior atenção às necessidades específicas do estudante, contribuindo para a efetivação das práticas inclusivas e para o fortalecimento do vínculo pedagógico. O trabalho colaborativo entre os docentes, aliado à formação continuada e ao apoio institucional, torna-se indispensável para que a inclusão ultrapasse o discurso e se concretize na prática cotidiana. Dessa forma, a inclusão do aluno com autismo no ensino regular depende da articulação entre recursos pedagógicos acessíveis, interação social significativa e profissionais capacitados para acolher a diversidade como princípio educativo.

O problema de pesquisa foi formulado da seguinte maneira: de que forma as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o processo de aprendizagem e socialização dos alunos com transtorno do espectro autista no contexto da escola regular? O objetivo geral desta pesquisa é analisar as estratégias pedagógicas e institucionais que contribuem para a inclusão efetiva de alunos com autismo no ambiente escolar, considerando os desafios enfrentados por educadores e as possibilidades de adaptação curricular e metodológica. Os objetivos específicos são: (I) identificar as principais abordagens teóricas e práticas sobre inclusão escolar de alunos com autismo a partir da literatura científica recente; (II) examinar o papel do professor e do segundo professor no desenvolvimento de práticas inclusivas voltadas para o autismo, com foco na mediação e na interação social; e (III) discutir as contribuições de metodologias e recursos pedagógicos, como o Desenho Universal para a Aprendizagem e o uso de histórias sociais, para o fortalecimento da inclusão de alunos com autismo no ensino regular.

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância social e educacional do tema, visto que a inclusão escolar de alunos com autismo representa um dos maiores desafios para a educação contemporânea, exigindo a construção de práticas pedagógicas que superem barreiras atitudinais e estruturais. Além disso, a investigação permitirá compreender como o ambiente escolar pode ser transformado em um espaço de acolhimento, equidade e aprendizado mútuo, promovendo o direito à educação e a valorização da diversidade como princípio formativo essencial.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista requer a compreensão das bases teóricas que sustentam o conceito de inclusão e sua aplicação no campo educacional. A perspectiva inclusiva implica reconhecer o direito de todos à educação, independentemente de suas condições cognitivas, sensoriais ou comportamentais. Lamar (2021) explica que o processo de inserção do aluno com autismo deve ir além da simples presença física na sala de aula, exigindo adaptações estruturais, pedagógicas e relacionais que possibilitem a aprendizagem significativa. Essa visão demanda uma mudança paradigmática na prática docente e na gestão escolar, que devem se orientar por princípios de equidade e acessibilidade, conforme asseguram os dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão. A efetivação desse

princípio depende da superação de barreiras atitudinais e da compreensão de que a diversidade é elemento constitutivo do espaço escolar e não um obstáculo à aprendizagem.

A concepção de autismo no contexto educacional deve ser entendida como um espectro de possibilidades, com diferentes níveis de interação, comunicação e comportamento, o que exige do professor sensibilidade e formação adequada. Silva (2019) argumenta que a inclusão educacional do aluno com autismo só ocorre plenamente quando há planejamento individualizado e suporte pedagógico que considere as especificidades de cada estudante. Essa compreensão é reforçada pela ideia de que a aprendizagem deve ocorrer dentro de um ambiente que estimule o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, respeitando o ritmo e as formas de expressão do aluno. O papel da escola, nesse sentido, é garantir a igualdade de oportunidades e oferecer meios para que o estudante possa se desenvolver integralmente, não se restringindo à dimensão acadêmica, mas também promovendo o desenvolvimento emocional e social.

A teoria da aprendizagem social oferece suporte conceitual para a inclusão de alunos com autismo, ao considerar que a interação entre pares e mediadores é essencial no processo educativo. Whalon (2020) enfatiza que a teoria da mente, relacionada à capacidade de compreender pensamentos, intenções e emoções dos outros, é um ponto central para o trabalho pedagógico com alunos do espectro autista. A escola, como espaço social de trocas simbólicas, precisa criar condições para que esses alunos compreendam e participem de situações sociais de forma gradual e orientada. Esse processo demanda do professor um olhar pedagógico que reconheça o potencial de cada estudante, criando oportunidades para a construção de sentidos e a aprendizagem colaborativa. A compreensão da teoria da mente, portanto, deve orientar a prática docente na mediação entre o aluno e o conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de competências socioemocionais e comunicativas.

As bases legais da inclusão escolar no Brasil, especialmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial e da Lei Brasileira de Inclusão, asseguram o direito de estudantes com autismo à educação regular. Battistello (2024) defende que o Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui uma ferramenta essencial para a concretização desse direito, pois permite adaptar conteúdos e métodos conforme as necessidades de cada aluno. O PEI promove o alinhamento entre as práticas pedagógicas e as características individuais do estudante, favorecendo a personalização da aprendizagem e a definição de metas educacionais realistas e mensuráveis. A implementação desse plano deve ser resultado de um trabalho colaborativo entre professores, profissionais de apoio e famílias, que juntos constroem um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

A comunicação constitui uma das principais barreiras enfrentadas por alunos com autismo no ambiente escolar. Nunes (2021) discute o uso de tecnologias e estratégias de comunicação alternativa como instrumentos para superar dificuldades expressivas e favorecer a interação social. A adoção desses recursos possibilita ampliar a participação dos alunos nas atividades escolares e promover sua autonomia, especialmente em contextos nos quais a linguagem verbal é limitada. A comunicação alternativa, quando bem aplicada, torna-se um meio eficaz para incluir o aluno nas rotinas da escola, reduzir frustrações e potencializar o aprendizado. Esse processo requer capacitação docente e sensibilidade para reconhecer a pluralidade das formas de expressão humana, entendendo que a comunicação vai além da fala e abrange gestos, imagens e tecnologias assistivas.

A perspectiva de um ensino acessível e adaptável encontra respaldo nas propostas do Desenho Universal para a Aprendizagem. Borges (2021) explica que o DUA propõe a flexibilização de currículos, métodos e avaliações de modo que todos os alunos, inclusive os com autismo, tenham acesso ao conhecimento. Essa abordagem elimina barreiras que tradicionalmente limitam a participação de estudantes com deficiência e cria oportunidades para diferentes formas de representação e engajamento. O DUA rompe com

a lógica da padronização e incentiva a criação de ambientes educativos diversificados, nos quais o foco está na potencialidade do aluno e não em suas limitações. Essa perspectiva requer que os educadores planejem suas aulas de forma proativa, antecipando as necessidades de seus alunos e utilizando recursos variados que promovam a aprendizagem colaborativa e significativa.

O papel do professor e do segundo professor é determinante na consolidação da inclusão escolar. Silva (2021) defende que o segundo professor exerce função de mediação, articulando o trabalho pedagógico e oferecendo suporte individualizado ao aluno com autismo. Sua presença contribui para a adaptação das atividades e para o fortalecimento das relações sociais no espaço escolar. A atuação conjunta entre o professor titular e o segundo professor favorece a integração entre os estudantes e a criação de um ambiente mais colaborativo. Esse trabalho requer planejamento compartilhado, diálogo constante e compreensão das necessidades específicas do aluno, de modo que a inclusão se estabeleça como prática cotidiana e não como exceção.

A socialização de alunos com autismo em diferentes espaços escolares é um fator relevante para sua inclusão efetiva. Lemos (2020) observa que o pátio, os corredores e os momentos coletivos são ambientes que permitem o desenvolvimento de interações espontâneas e contribuem para o aprendizado social. Essas experiências, mediadas pelo professor, ajudam o aluno a compreender normas, papéis e dinâmicas sociais, promovendo sua integração ao grupo. A escola, nesse contexto, deve garantir que todos os espaços sejam inclusivos e seguros, reconhecendo que o aprendizado ocorre também nas interações informais. Essa ampliação do olhar sobre o processo educativo reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o convívio, a empatia e o respeito à diferença.

As histórias sociais constituem um instrumento pedagógico relevante no ensino de alunos com autismo. Silva (2020) destaca que essas narrativas estruturadas ajudam a preparar o aluno para situações cotidianas da escola, explicando regras, comportamentos esperados e respostas possíveis diante de determinados eventos. Esse recurso favorece a previsibilidade e reduz comportamentos de ansiedade, além de estimular o desenvolvimento da linguagem e da compreensão social. O uso de histórias sociais requer adaptação à idade, ao nível de compreensão e às experiências do estudante, sendo uma estratégia que fortalece a autonomia e a confiança do aluno no ambiente escolar. A prática deve ser incorporada de forma sistemática ao planejamento pedagógico, em consonância com outras estratégias de ensino inclusivo.

A efetivação da inclusão de alunos com autismo depende da criação de ambientes escolares organizados e adaptáveis. Regini (2025) argumenta que as estratégias práticas de adaptação da sala de aula, como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e espaços previsíveis, são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Essas medidas contribuem para a redução de estímulos sensoriais excessivos e permitem que o aluno compreenda melhor as demandas do ambiente escolar. A adoção de práticas adaptativas deve ser acompanhada por um compromisso institucional com a inclusão, que envolva formação docente, gestão participativa e políticas educacionais voltadas à diversidade. Assim, a inclusão se consolida como expressão de justiça educacional e como um processo contínuo de transformação das práticas escolares.

As estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com autismo exigem que o planejamento docente seja orientado por práticas que promovam a acessibilidade cognitiva, social e comunicacional dentro do espaço escolar. Lamar (2021) destaca que a atuação do professor deve partir de um diagnóstico pedagógico cuidadoso, identificando as barreiras que dificultam a aprendizagem e propondo intervenções ajustadas às necessidades individuais do estudante. Essa postura requer o reconhecimento das singularidades do autismo e a busca por métodos que favoreçam a participação ativa do aluno nas atividades. A estruturação de rotinas, a clareza nas instruções e o uso de recursos visuais são medidas que permitem a previsibilidade e reduzem comportamentos de

ansiedade, criando um ambiente propício à aprendizagem. Assim, a inclusão efetiva se concretiza quando o ensino é planejado com base na diversidade de modos de aprender e nas formas múltiplas de interação que compõem o contexto escolar.

A concepção de inclusão pressupõe que o aluno com autismo participe de todas as dimensões da vida escolar, e isso demanda o uso de metodologias adaptativas que respeitem seu ritmo e suas habilidades comunicativas. Nunes (2021) discute o papel da comunicação alternativa como meio para ampliar a expressão e a compreensão dos alunos com autismo, especialmente daqueles com dificuldades verbais. A introdução de pictogramas, pranchas e aplicativos digitais auxilia na mediação entre o aluno, o professor e os colegas, fortalecendo a interação social e a autonomia. Esse tipo de recurso não substitui a linguagem oral, mas funciona como um apoio pedagógico para a construção de significados, favorecendo o engajamento e o entendimento das atividades escolares. A escola, nesse sentido, deve reconhecer a comunicação como um processo plural e adaptável, incorporando ferramentas que promovam o direito à participação.

A aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem constitui um dos pilares metodológicos mais relevantes na promoção de práticas inclusivas. Borges (2021) explica que o DUA propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, buscando atender à diversidade de estilos cognitivos presentes em sala de aula. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais centrados em um único padrão de ensino e amplia as possibilidades de aprendizagem para alunos com autismo. Ao adotar o DUA, o educador passa a planejar atividades que contemplem recursos visuais, auditivos e táteis, além de permitir que os alunos escolham diferentes modos de demonstrar seus conhecimentos. Essa flexibilidade didática garante que o processo educativo se adapte às capacidades individuais e que as barreiras pedagógicas sejam gradualmente eliminadas, reforçando a ideia de que a escola deve ser um espaço de acesso universal ao saber.

O uso de histórias sociais surge como outra ferramenta essencial no contexto do ensino de alunos com autismo, ao contribuir para a compreensão das regras e dinâmicas do ambiente escolar. Silva (2020) afirma que essas narrativas estruturadas ajudam os alunos a antecipar situações cotidianas, compreender expectativas comportamentais e reagir de forma mais adequada a eventos imprevistos. Essa metodologia reduz comportamentos de resistência e melhora o entendimento das relações sociais, promovendo a autonomia e o senso de pertencimento. A elaboração das histórias deve considerar a realidade do aluno e ser apresentada em formato visual e textual simples, permitindo a assimilação gradual das informações. Dessa forma, o uso das histórias sociais constitui um recurso pedagógico que associa aprendizado cognitivo e desenvolvimento emocional, favorecendo o equilíbrio entre rotina e flexibilidade dentro do processo educativo.

A atuação do professor e do segundo professor no ensino inclusivo é decisiva para o sucesso das estratégias pedagógicas aplicadas. Silva (2021) observa que o segundo professor cumpre uma função de mediação, auxiliando o aluno com autismo na realização das tarefas e apoiando o professor titular na adaptação das atividades. Essa parceria docente possibilita a divisão de responsabilidades e a personalização do ensino, garantindo acompanhamento mais próximo e intervenções direcionadas. A presença do segundo professor também contribui para a criação de ambientes menos excludentes, pois permite um olhar atento às reações e progressos do aluno. Essa colaboração, no entanto, depende da comunicação constante entre os profissionais e do reconhecimento institucional da importância dessa função dentro da equipe pedagógica.

A inclusão de alunos com autismo envolve também a valorização das interações sociais em diferentes contextos da escola. Lemos (2020) explica que a socialização no pátio, nos corredores e nas atividades coletivas é fundamental para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e emocionais desses alunos. As interações mediadas pelos professores e colegas permitem que o aluno aprenda a lidar com regras sociais e a expressar sentimentos e desejos de for-

ma mais adequada. Para que isso ocorra, o ambiente escolar precisa ser organizado de modo a favorecer a convivência e o respeito às diferenças, estimulando a empatia e a cooperação. A inclusão, portanto, não se limita às estratégias pedagógicas formais, mas se estende às vivências cotidianas que contribuem para a construção de vínculos afetivos e sociais.

O planejamento educacional individualizado é uma prática que possibilita o atendimento das necessidades específicas de cada aluno com autismo. Battistello (2024) defende que o Plano Educacional Individualizado (PEI) deve orientar as ações pedagógicas, estabelecendo metas claras e estratégias adequadas ao perfil do estudante. Esse instrumento auxilia o professor na definição de objetivos de curto e longo prazo, promovendo o acompanhamento sistemático do progresso do aluno. O PEI também favorece a integração entre escola, família e equipe de apoio, fortalecendo a rede de suporte necessária para a inclusão efetiva. A elaboração e o acompanhamento desse plano exigem registro contínuo e reflexão sobre as práticas, de modo que as adaptações possam ser ajustadas conforme as necessidades e avanços do aluno.

A formação continuada dos professores é outro elemento essencial para a consolidação das práticas inclusivas. Silva (2019) argumenta que os desafios da inclusão de alunos com autismo exigem atualização constante sobre metodologias, recursos e legislações educacionais. O preparo docente deve incluir não apenas conteúdos teóricos sobre o transtorno, mas também experiências práticas que permitam ao educador desenvolver sensibilidade e estratégias de intervenção eficazes. A formação voltada à inclusão deve ser institucionalizada como política pública e articulada com o trabalho cotidiano da escola. Dessa forma, os professores se tornam agentes de transformação, capazes de criar ambientes mais acessíveis e de promover a aprendizagem equitativa para todos os alunos.

A teoria da mente e os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem de alunos com autismo também devem ser considerados na formulação das estratégias pedagógicas. Whalon (2020) descreve que a dificuldade desses alunos em compreender emoções, intenções e perspectivas de outras pessoas pode afetar a dinâmica em sala de aula, tornando necessária a adoção de práticas mediadas. O uso de jogos simbólicos, dramatizações e atividades colaborativas contribui para o desenvolvimento da empatia e da compreensão social. O professor atua como facilitador, guiando o aluno na interpretação das situações e na construção de respostas adequadas. Esse tipo de intervenção estimula a aprendizagem significativa e contribui para o fortalecimento das habilidades socioemocionais, que são essenciais ao convívio escolar e à formação integral do estudante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados encontrados pelos autores sobre estratégias pedagógicas e práticas inclusivas no ensino de alunos com autismo evidencia que há uma convergência teórica no reconhecimento da escola como espaço de equidade e de direito, mas divergências quanto à operacionalização das práticas. Borges (2021) entende que o Desenho Universal para a Aprendizagem representa uma ruptura necessária com os modelos uniformizadores de ensino, ao passo que Lamar (2021) ressalta que, para que essa ruptura se concretize, o professor precisa de suporte institucional e formação contínua. Essa relação entre teoria e prática é um ponto central na discussão sobre inclusão, pois, embora as propostas metodológicas sejam amplas e bem fundamentadas, sua implementação ainda enfrenta barreiras estruturais e atitudinais. As ideias desses autores se complementam ao apontar que a acessibilidade não deve ser apenas física, mas também pedagógica e simbólica, alcançando todas as dimensões da experiência escolar.

Ao abordar o papel do professor, Silva (2021) enfatiza a importância do segundo docente como mediador e articulador de práticas inclusivas, enquanto Battistello (2024) propõe o Plano Educacional Individualizado como ferramenta concreta de organização do processo pedagógico. Ambos convergem ao reconhecer que a personalização do ensino é indispensável para atender às singularida-

des de alunos com autismo. Entretanto, há uma diferença de foco: Silva (2021) destaca a dimensão relacional e colaborativa do trabalho docente, enquanto Battistello (2024) concentra-se na estrutura administrativa e metodológica do planejamento educacional. Essa distinção não representa oposição, mas ampliação de perspectiva, mostrando que a inclusão requer tanto sensibilidade nas interações humanas quanto planejamento técnico sistemático.

As contribuições de Nunes (2021) e Silva (2020) reforçam a centralidade da comunicação como eixo estruturante da inclusão. Nunes (2021) defende o uso da comunicação alternativa como estratégia para favorecer a expressão e reduzir barreiras linguísticas, enquanto Silva (2020) apresenta as histórias sociais como recurso narrativo para antecipar e interpretar situações escolares. Ambas as abordagens convergem na busca por ampliar a autonomia dos alunos e favorecer sua inserção no ambiente escolar, embora partam de metodologias distintas. A comunicação alternativa atua sobre a expressão e compreensão cotidiana, enquanto as histórias sociais operam na dimensão simbólica e comportamental. A combinação dessas práticas revela-se complementar, pois integra linguagem, emoção e comportamento no processo educativo inclusivo.

Ao tratar do desenvolvimento social dos alunos, Lemos (2020) destaca a relevância das interações no pátio e em espaços coletivos, apontando que a aprendizagem ocorre também fora da sala de aula. Essa perspectiva dialoga com Whalon (2020), que explora a teoria da mente como ferramenta para compreender como alunos com autismo interpretam emoções e intenções alheias. Ambos reconhecem que o convívio e a mediação docente são fundamentais para a construção de competências sociais e comunicativas. Contudo, Lemos (2020) foca no ambiente físico e na convivência entre pares, enquanto Whalon (2020) enfatiza processos cognitivos internos e simbólicos. A interação dessas visões contribui para uma compreensão mais ampla da inclusão, que envolve tanto o contexto social quanto os mecanismos psicológicos da aprendizagem.

A formação docente aparece como ponto de intersecção entre diferentes autores, especialmente na análise de Silva (2019) e Borges (2021). Silva (2019) argumenta que o preparo do professor é a base para o sucesso das práticas inclusivas, pois sem formação contínua não há consolidação de metodologias adequadas. Borges (2021) complementa ao afirmar que o DUA só pode ser efetivo se os professores dominarem as estratégias de flexibilização curricular e souberem aplicá-las de modo contextualizado. Ambos convergem ao indicar que a formação deve ser articulada à prática cotidiana e não restrita à teoria, pois o desafio da inclusão é dinâmico e multifatorial. Essa consonância entre capacitação e prática revela a importância de políticas educacionais que sustentem a formação como processo permanente.

O estudo de Regini (2025) acerca das adaptações físicas e metodológicas complementa as ideias de Lamar (2021) sobre a organização do ambiente de aprendizagem. Regini (2025) demonstra que a previsibilidade e a estruturação dos espaços reduzem a ansiedade e melhoram o engajamento dos alunos com autismo, enquanto Lamar (2021) enfatiza que a clareza nas rotinas e instruções pedagógicas é igualmente necessária para garantir a inclusão. Ambos evidenciam que o espaço e o tempo didático precisam ser estruturados de modo coerente, pois a desorganização do ambiente pode comprometer a aprendizagem. A harmonia entre o planejamento do espaço físico e a sequência didática constitui, assim, uma estratégia prática que traduz em ações o princípio da acessibilidade universal.

O papel do professor como mediador da aprendizagem é analisado de forma complementar por Silva (2021) e Lemos (2020). O primeiro destaca que o segundo professor atua diretamente na mediação pedagógica e no acompanhamento individualizado, enquanto o segundo evidencia que as mediações sociais no ambiente escolar ampliam as oportunidades de aprendizagem e pertencimento. Ambos reconhecem que o vínculo entre professor e aluno é decisivo para o êxito das práticas inclusivas, mas divergem quanto à ênfase: Silva (2021) aborda a mediação como recurso pedagógico formal, e Lemos (2020) como vivência cotidiana e so-

cial. A articulação dessas dimensões mostra que a inclusão não se restringe ao planejamento técnico, mas envolve relações de empatia e reciprocidade.

O debate sobre as barreiras comunicacionais, tratado por Nunes (2021) e Regini (2025), revela uma aproximação entre a linguagem e a organização pedagógica do espaço. Nunes (2021) explica que a comunicação alternativa amplia o repertório expressivo do aluno com autismo, permitindo-lhe participar das atividades, enquanto Regini (2025) demonstra que o ambiente adaptado facilita a compreensão e reduz estímulos sensoriais conflitantes. Ambas as análises partem da premissa de que a inclusão depende da criação de condições que tornem a aprendizagem acessível, o que inclui tanto o discurso quanto o espaço escolar. Essa convergência reforça a ideia de que inclusão não é uma adaptação isolada, mas uma integração de práticas que envolvem comunicação, ambiente e metodologia.

A abordagem de Borges (2021) sobre o DUA encontra pontos de diálogo com Battistello (2024), especialmente na defesa de estratégias que valorizem o planejamento individualizado e a diversidade cognitiva. Borges (2021) propõe um currículo flexível e aberto, que atenda a diferentes estilos de aprendizagem, enquanto Battistello (2024) sugere o PEI como mecanismo institucional de acompanhamento personalizado. Ambos compartilham a concepção de que a inclusão é um processo de construção contínua, no qual o aluno é protagonista e o professor, mediador do conhecimento. O DUA e o PEI, embora distintos em natureza, se complementam como instrumentos teórico-práticos que garantem o acesso e a permanência do aluno com autismo na escola regular.

Ainda, Lamar (2021) e Lemos (2020) sustentam que a inclusão escolar se realiza por meio de ações que unem estrutura, convivência e aprendizagem. Lamar (2021) defende que a organização pedagógica e o planejamento são fundamentais para atender às particularidades do autismo, enquanto Lemos (2020) argumenta que a convivência e as relações interpessoais constituem espaços privilegiados de aprendizagem social. Essa síntese entre estrutura e experiência social mostra que a inclusão vai além da técnica: trata-se de um processo humano e coletivo, em que o aprendizado ocorre no diálogo entre diferença e convivência. Dessa forma, as ideias dos autores convergem na defesa de uma escola que acolhe, compreende e transforma a diversidade em potencial educativo.

CONCLUSÃO

A análise sobre o autismo e a inclusão escolar permite compreender que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende de uma mudança estrutural e conceitual no modo como a escola enxerga a diversidade. A inclusão vai além da simples presença física do aluno com autismo em sala de aula, exigindo adaptações curriculares, metodológicas e relacionais que garantam sua participação plena e significativa. É necessário que o ambiente educacional seja planejado de forma acessível, com rotinas claras, recursos visuais e estratégias de mediação que favoreçam a comunicação e o desenvolvimento das habilidades sociais. A escola precisa se constituir como espaço de equidade, no qual cada estudante tenha condições reais de aprender e se expressar de acordo com suas particularidades, consolidando o direito à educação como princípio de cidadania e não como privilégio.

A discussão evidencia também que a inclusão de alunos com autismo requer uma atuação pedagógica intencional, reflexiva e colaborativa. O trabalho docente precisa ser orientado por práticas que reconheçam o potencial de cada aluno, promovendo o uso de instrumentos pedagógicos adequados, a exemplo do planejamento individualizado e das metodologias diversificadas. A cooperação entre professores, gestores e famílias mostra-se essencial para construir uma rede de apoio que garanta continuidade no processo educativo. Assim, a inclusão deixa de ser uma ação isolada e passa a integrar o projeto político-pedagógico das instituições de ensino, representando um compromisso ético com o respeito à diferença e com a formação integral do sujeito.

Por fim, a pesquisa confirma que a inclusão de alunos com autismo é um desafio permanente, mas também uma oportunidade

de repensar o papel da escola na sociedade contemporânea. O ensino inclusivo amplia a compreensão sobre as múltiplas formas de aprender, estimula o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e reforça valores de solidariedade e empatia. A consolidação de uma cultura inclusiva exige investimento em formação docente, suporte institucional e políticas públicas consistentes, que assegurem recursos e condições adequadas para o trabalho educacional. Concluir uma reflexão sobre o autismo e a inclusão escolar é reconhecer que a escola só cumpre sua função social quando acolhe todas as diferenças e transforma a diversidade em caminho para a aprendizagem e o convívio humano.

REFERÊNCIAS

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; MARTINS, Rosemari Lorenz; LISBOA, Elise Ribas. Inclusão de Alunos com Autismo em Sala de Aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Linguagens, Educação e Sociedade (LES), v. 28, n. 57, 2024.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021.

LAMAR, Artemes Cristina Pires; VALENZUELA, Robson Canteiro; DOS SANTOS NASCIMENTO, Raquel. Autismo: Inclusão da criança autista na sala de aula. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 10, p. 1288-1298, 2021.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 69-84, 2020.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na Escola: uma Revisão da Literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0212, 2021.

REGINI, Vanessa Boldarini Godoy et al. Estratégias práticas para adaptar a sala de aula regular a alunos com autismo. Caderno Pedagógico, v. 22, n. 6, p. e15494-e15494, 2025.

SILVA, Diego. O papel do segundo professor no processo da inclusão do autismo em sala de aula do ensino regular. Revista Renovare, v. 1, 2021.

SILVA, Marìlia Marluce; NUNES, Cícera Alves; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio. A inclusão educacional de alunos com autismo: desafios e possibilidades. ID on line. Revista de psicologia, v. 13, n. 43, p. 151-163, 2019.

SILVA, Mirella Cassia da; ARANTES, Ana; ELIAS, Nassim Chamel. Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo. Psicologia em Estudo, v. 25, p. e43094, 2020.

WHALON, Kelly; COX, Sarah. O papel da teoria da mente e da aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na sala de aula. ETD: Educaçao Temática Digital, v. 22, n. 1, p. 10-26, 2020.

POVOS INDÍGENAS: PRÁTICAS EM SALA DE AULA PARA DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS NA PUBLICIDADE

CLEÓPATRA DE MAGALHÃES BARBOSA

RESUMO
Este artigo discute as representações dos povos indígenas na mídia e na prática pedagógica, com foco na desconstrução de estereótipos amplamente difundidos. A partir da análise do filme Tainá, uma aventura na Amazônia e de experiências docentes em Educação Infantil, busca-se refletir sobre os limites e potencialidades do uso de recursos audiovisuais na formação de uma consciência crítica e respeitosa sobre a diversidade étnica. Além da análise crítica de obras audiovisuais, o texto também apresenta práticas educativas que valorizam saberes indígenas e propõem uma abordagem plural e descolonizadora, alinhada à Lei 11.645/08 e aos princípios da interculturalidade. O artigo enfatiza a importância de práticas pedagógicas que promovam o contato direto com narrativas e vivências indígenas, como entrevistas com representantes de etnias e o uso de materiais produzidos por autores indígenas. Tais ações contribuem para ampliar o repertório cultural das crianças e fomentar uma educação que reconhece a pluralidade dos povos originários, rompendo com visões homogêneas e romantizadas. A experiência relatada em uma escola municipal de São Paulo exemplifica como o currículo pode ser enriquecido por projetos que integram natureza, cultura e escuta ativa. A valorização de elementos como o urucum, os grafismos e as lendas de diferentes etnias revelam o potencial transformador da educação infantil quando pautada pela sensibilidade, respeito e compromisso com a diversidade. O artigo defende, portanto, uma prática docente que articule criticidade, afetividade e responsabilidade social na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e descolonizadora.

PALAVRAS-CHAVE: povos indígenas – estereótipos – prática docente – educação infantil

INTRODUÇÃO

A expressão “povos indígenas” traz logo algumas imagens à nossa mente. Somos remetidos a representações criadas, construídas por nós (ao longo de nossas histórias individuais e coletivas) a partir de discursos, escritos, orais, visuais.

Isso se deve ao fato do conceito de identidade, substantivo feminino, ser definido como “conjunto de características que distinguem uma pessoa ou algo, por meio das quais seria possível individualizá-la”. (Dicionário Houaiss, apud SILVA, 2009, p. 25). Mas quem nomeia, quem determina tais características, e eventualmente as transmite, as reforça: o próprio sujeito, ou um olhar estrangeiro?

Na perspectiva de nossa história coletiva, temos no Brasil a chegada dos portugueses em 1500 e neste momento seu primeiro contato com o “diferente”. Tendo desviado do caminho para as Índias para aqui chegar, utilizaram assim a palavra “índio” como uma das primeiras definições aos sujeitos que habitavam essas terras, no início de sua interpretação sobre eles. Hoje podemos reconhecer, apesar da não superação total de seu uso, o reducionismo desse termo, que não é capaz de dimensionar as tantas e diversas etnias, línguas, cultura, modos de vida dos povos originários.

Como diz o professor e escritor Daniel Munduruku em vídeo publicado pelo Instituto Tomie Ohtake (2018), “índio” é como um apelido, uma palavra que geralmente não diz quem de fato somos, mas sim o que os outros pensam de nós. Apelidos costumam mostrar ausência, falta, uma forma desqualificada de chamamento. Os discursos tem o poder tanto de enobrecer, quanto de detonar, derrubar, destruir. Para ele, saber usar a palavra para tratar o outro é sinal de humanidade, tolerância: deixar que o outro seja o que ele é, e não o que se quer que seja.

REPRESENTAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NA MÍDIA – UM OLHAR SOBRE O FILME “TAINÁ, UMA AVENTURA NA AMAZÔNIA”

As primeiras descrições e impressões sobre a identidade indígena foram cunhadas e elaboradas pelo outro, pelo diferente, pelo

olhar do homem branco europeu. E a atribuição de certas características justamente valida a ação colonizadora. Afinal, em sua carta inicial ao rei, Pero Vaz de Caminha já pontuava sobre a terra encontrada: "Contudo, o melhor fruto que dela se pode tirar parece-me que será salvar essa gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar." (NÓBREGA, 1931) Com a justificativa de salvação, se legitima o apagamento da cultura do outro, tida como menor, inferior, e que deve ser superada, dentre outras descrições no documento, que refletem o estranhamento os costumes e modo de vida dos nativos. As concepções foram moldadas a partir das visões eurocêntricas, determinando por exemplo aquilo que não era visto como trabalho como ociosidade, preguiça. Logo esse estranhamento deu lugar a tentativas de dominação, escravidão, resistência e extermínio, culminando na drástica diminuição no número de indígenas em nosso país – como pode ser observado nos dados demográficos da Funai, Fundação Nacional do Índio.

De modo a lidar com tais aspectos, temos em 1988 a Constituição da República Federativa, apontando a educação como direito de todos, e a necessidade de um Currículo Escolar que respeite valores culturais e regionais, bem como os direitos dos povos originários. De forma complementar tivemos em 2008 a Lei 11.645/08, instituindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira.

Segundo Tomaz T. da Silva (2009) o currículo influencia naquilo que nos tornamos, na nossa subjetividade, pois os sujeitos se constroem e constroem o mundo no espaço escolar, através das práticas discursivas. O currículo deveria ser capaz de oferecer oportunidades para que os estudantes desenvolvessem capacidades de crítica de questionamento dos sistemas, e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2009, p. 42)

Dessa forma, mais que uma necessidade, temos a obrigatoriedade e o compromisso de combater os preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação por meio do conhecimento, das informações e experiências adquiridas, que possam refletir em suas concepções e atitudes.

Em contraposição ao aprendizado, o desconhecido tende a causar medo, desconforto, e na tentativa de compreender algo que não nos é familiar, ao não conhecê-lo com profundidade, corremos riscos de generalização, de estabelecer uma visão extremamente superficial, como citam os autores teóricos de estudos culturais Edgard e Sedwick (2003: 107) sobre o conceito de estereótipo, que para eles significa "uma visão super simplificada e usualmente carregada de valores sobre as atitudes, comportamento e expectativas de um grupo ou de um indivíduo."

Trouxemos aqui o cenário dos primeiros contatos entre portugueses e os povos originários, a fim de tentar compreender pontos de continuidade na construção de sentidos com relação ao tema, chegando em seu impacto nos estereótipos ainda perpetuados na publicidade e filmes atuais.

A transmissão dos estereótipos pode ocorrer de inúmeras formas nos discursos, carregados de pontos de vista: seja nas conversas cotidianas, nos livros ou na mídia. De maneira contrastante a essa reprodução descontextualizada, baseada em conceitos do indígena inferior/selvagem/primitivo, entendemos o compromisso de toda a sociedade em estabelecer novas experiências e conhecimentos que valorizem as variedades étnicas, as especificidades culturais, sem tom pitoresco ou folclórico, mas com o respeito que demandam.

A ideia aqui é aguçar o olhar para os estereótipos que podem ser reproduzidos nas imagens e discursos, em especial no que diz respeito ao espaço educacional e Currículo Escolar.

O avanço tecnológico criou oportunidades diferenciadas para as crianças pequenas. Na perspectiva das Múltiplas Linguagens, filmes e imagens são valiosas ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem. O mundo audiovisual (filmes, animações, games) ficou mais acessível, exigindo que os profissionais da educação reflitam sobre seu uso, na criticidade das escolhas, intencionalidade pedagógica, ampliando repertórios, construindo

referências.
Para pensar a representação dos povos indígenas na mídia, propomos a análise do filme "Tainá, uma aventura na Amazônia" (2021), um filme brasileiro de 2001, dirigido por Sergio Block e Tania Lamarca, cujo tema principal, condutor da trama é o tráfico de animais (que a menina indígena Tainá, de 8 anos, tenta impedir). Durante o filme são apresentadas referências da cultura indígena, costumes e maneiras de lidar com situações e ambientes.
Logo no início, na relação da criança com seu avô Tigê, fica evidente o respeito aos mais velhos, à natureza, às lendas, o uso de sua própria língua, e os elementos do cotidiano tais como canoa (para pesca e locomoção) e objetos utilitários.
Discutimos aqui o filme à luz de dois artigos, iniciando pelos apontamentos contidos em "Estereótipos e amorosidade na aventura de Tainá: abordagem ecossistêmica comunicacional e a representação do indígena amazônico" (2016). No texto, elaborado por pesquisadores da área da Comunicação, é interessante acompanhar essa ótica do cinema e das artes visuais na análise do filme.
Considerando o filme Tainá como do gênero ação/aventura, ligado ao entretenimento, os autores trazem que segundo Nogueira (2010) este seria o gênero de maior apelo popular e sucesso comercial, até mesmo desprestigiado entre a crítica cinematográfica pela tendência à estereotipia na representação das personagens e no maniqueísmo narrativo das temáticas. Identificam-se também elementos fortes da comédia, fantasia e melodrama – subgênero no qual os elementos da narrativa cinematográfica (fotografia, cenografia, música, atuação, etc) são integralmente voltados para provocar a comoção do espectador, com opções estéticas e ideológicas.
Voltados não ao "julgamento", e sim à reflexão, é importante que em possíveis usos pedagógicos de Tainá e outras obras afins, os profissionais envolvidos possam ter em mente que filmes de ação/aventura, com tendências à estereotipia e maniqueísmo, demandam problematização, aprofundamento, ampliação de questões neles apresentadas.
No artigo (2016) entende-se que Tainá é colocada no lugar de heroína do filme de ação (estereótipo) e que ao final não vai para a cidade (como o outro protagonista, "Joninho") porque num "maniqueísmo disfarçado de politicamente correto", Tainá precisa ficar no seu 'mundo arcaico' enquanto os demais, voltam à 'civilização'.
Podemos notar ainda outra crítica importante dos autores, quanto à forma superficial com que os mitos da cosmologia indígena são citados:

> Mesmo como enfoque 'didático educativo', o filme foi produzido para o divertimento; portanto, não aprofunda a discussão sobre o índio, a biopirataria, a devastação da floresta, entre outros temas relevantes à região. (...) Ao contrário disso, parece reforçar uma inflexão narrativa com o recorte superficial de aspectos folclóricos e conteúdos revestidos de pastiches, que não contribuem para a compreensão da realidade, criando falsas impressões sobre a Amazônia e seus habitantes. (BAPTISTA, M. L. C.; RODRIGUES, A.; LOPES, R., 2016, p.163)

Nota-se então alguns pontos de atenção, análise, e cuidados que devem ser levados em conta na escolha e uso desta e demais obras, como possibilidades pedagógicas, sendo sempre imprescindível (após o momento de escolha) o trabalho do(a) professor(a) com suas turmas em busca de uma formação de fato crítica, aprofundada e respeitosa com a cultura e valores apresentados. E esta é justamente a tentativa que os estudantes de Pedagogia, Geografia e Filosofia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) executam e narram no artigo: "Tainá nas escolas: experiência da prática interdisciplinar" (2015).
A metodologia adotada envolveu a exibição dos filmes em sessões adaptadas ao ambiente escolar, seguidas de oficinas lúdicas que abordaram temas como preservação da natureza, cultura indígena, respeito às diferenças e solidariedade, sempre alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As atividades foram conduzidas por estudantes dos cursos de Pedagogia, Geografia e Filosofia, que integraram saberes distin-

tos para enriquecer o processo educativo: enquanto a Pedagogia cuidava da mediação com as crianças, a Geografia contextualizava o território amazônico e a Filosofia estimulava reflexões éticas. Guiado pelo princípio da ludoeducação, o projeto valorizou o brincar como forma de aprender, utilizando jogos, dramatizações, desenhos e rodas de conversa para envolver afetivamente os alunos. A avaliação foi qualitativa, baseada na observação da participação e das transformações nas percepções das crianças sobre o meio ambiente e a cultura indígena, revelando o potencial do cinema como ferramenta educativa e da interdisciplinaridade como caminho para uma formação cidadã.

Na leitura do artigo percebemos que houve no projeto (realizado em escolas públicas) a intenção de levar em consideração os conhecimentos prévios e levantar debates com as crianças. De todo modo, porém, ainda que se perceba a preocupação com a metodologia, marcos teóricos e os temas voltados à natureza, sentimos falta do uso do recurso do filme para aprofundamento da temática indígena, o que sem dúvida representa um desafio, considerando fatores como o tempo de desenvolvimento do projeto.

Acreditamos assim que iniciativas como essa, dos estudantes de graduação, devam ser sempre incentivadas, para que, com reflexão e criticidade possamos avançar cada vez mais no cumprimento da Lei 11.645/08, com um ensino respeitoso, ético e de substância sobre história e cultura indígena e afrobrasileira.

Embora o projeto "Tainá nas Escolas" represente uma iniciativa relevante ao integrar cinema e práticas pedagógicas interdisciplinares, é possível apontar limites quanto à abordagem da temática indígena. A escolha da personagem Tainá como figura central, ainda que inspiradora, recorre a uma representação ficcional que pode reforçar estereótipos já consolidados na cultura escolar. A imagem da "menina indígena da floresta", solitária e guardiã da natureza, tende a cristalizar uma visão homogênea e romantizada dos povos originários, desconsiderando a pluralidade étnica, linguística e territorial que caracteriza as mais de 300 etnias indígenas existentes no Brasil.

Nesse sentido, o projeto poderia ter aprofundado a discussão sobre a diversidade dos povos indígenas, incorporando materiais produzidos por autores indígenas, como vídeos, relatos, músicas e textos que expressassem suas vivências contemporâneas. A inclusão de conteúdos que abordem os modos de vida urbanos, as lutas por território, os saberes tradicionais e as práticas políticas dos povos originários contribuiriam para desconstruir visões simplistas e promover uma educação mais crítica e contextualizada. Além disso, a articulação com a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena nas escolas, poderia ter sido mais evidente como eixo estruturante da proposta pedagógica.

Por fim, a abertura para o diálogo direto com representantes indígenas locais, por meio de rodas de conversa, visitas ou parcerias com comunidades próximas, teria potencializado a experiência educativa, conectando os alunos com narrativas reais e vivências autênticas. Essa ampliação metodológica permitiria não apenas o rompimento com estereótipos, mas também a valorização da interculturalidade como princípio pedagógico.

RELATO DE PRÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Assumindo que a crítica aqui apresentada não visa desmerecer, mas sim apontar ainda outros caminhos para que possamos avançar em direção a uma educação verdadeiramente plural, inclusiva e descolonizadora, relato aqui uma experiência em uma Escola Municipal de Educação Infantil do bairro Zona Oeste, durante o ano de 2019, em que atuei como Professora de Educação Infantil na Rede Municipal e Educação de São Paulo. O Projeto Político Pedagógico (PPP), documento obrigatório que funciona como a "carta de identidade" da escola, levava o título "Identidade, raízes e sinergia - um plano para o desenvolvimento da comunidade escolar", definindo a concepção de educação e de sociedade adotada, bem como valores, metas e estratégias para o ensino.

No intuito de cuidar de si, do outro e do mundo, podemos nos aproximar dos conceitos de Milton Santos (2001) ao afirmar que existe o mundo e o lugar: o mundo apresen-

tando-se como campo das possibilidades e o lugar como espaço do acontecer solidário, da coexistência, diante de seres que tem a identidade constituída pelas próprias histórias e ações atuais, mas também associada àqueles que nos antecedem, pelos ancestrais, pela humanidade, e pelas relações que estabelecidas com os diferentes sujeitos históricos.

Nesse sentido, a Unidade Educacional encaminhou neste ano de 2009 diferentes ações no nosso dia-a-dia, integrando natureza e relações sustentáveis, como por exemplo na decisão coletiva pela redução do uso/compra de brinquedos ou materiais de plástico, o uso de canecas em substituição aos copos descartáveis, confecção de jogo americano em substituição a guardanapos de papel, reaproveitamento ou separação de material reciclável. Em paralelo, cada um dos cinco agrupamentos de estudantes da escola podia optar por Projetos específicos, temas para aprofundamento e investigação. O agrupamento por mim acompanhado, enquanto Professora, era composto por crianças entre 4 e 5 anos de idade, que escolheram no início do ano letivo intitular-se como "Turma da Flor", pois demonstravam interesse e curiosidade por inúmeras espécies que percebiam, ao seu redor, perguntando, querendo saber mais.

As crianças começaram a compartilhar os saberes que já tinham a respeito, as flores que já conheciam, buscar novos conhecimentos e até chegaram a trazer algumas imagens, para estudarmos juntos. Construímos juntos listas (afixadas no mural da sala para consulta) de nomes dos tipos de flores que encontramos, ouvimos músicas, vimos vídeos, fizemos experimentos (como da flor de papel que abre na água), e degustamos chá de hibisco.

Como havia um canteiro com hibiscos próximo ao local, as crianças foram convidadas a caminhar até lá e observá-las sem arrancar. O mesmo fizemos com outras plantas e árvores do quarteirão, nos sentando, fazendo desenhos de observação (com o uso de pranchetas que levávamos). De modo a pensar uma relação ainda mais respeitosa e sustentável com a natureza, em uma das ações do projeto recolhemos as sementes das frutas consumidas na hora do lanche para produção de "Bombas de semente" para plantar, bem como direcionamos as cascas das frutas e legumes para a composteira da escola e minhocário.

Descobrimos então um Urucuzeiro próximo à escola, do qual colhemos urucum, e fizemos pinturas utilizando as sementes. O urucum, fruto do arbusto Bixa orellana, desempenha um papel fundamental na cultura de diversos povos indígenas da América do Sul, especialmente no Brasil. Suas sementes, ricas em pigmento avermelhado, são tradicionalmente utilizadas como tinta corporal em rituais, celebrações e no cotidiano, servindo tanto para fins estéticos quanto simbólicos, como podemos observar no trecho a seguir:

"Cada uma das mais de 300 etnias espalhadas pelo território nacional possui uma maneira própria de expressão, traduzida, entre outros aspectos, nas pinturas corporais indígenas realizadas com tinta à base de urucum. [...] O fruto, cuja coloração representa um importante elemento na simbologia e no sistema de comunicação visual, está presente na cultura de diversas comunidades pelo país." (FUNAI, 2022)

Assim, o interesse do grupo de crianças estendeu-se para o estudo da cultura indígena, de povos que estabelecem uma forte relação de respeito e proteção à natureza. Assistimos juntos ao vídeo "Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição – CEU Emef Butantã", com a professora Silmara Cardoso – vídeo resultado do destaque do projeto dessa professora no Prêmio Territórios (INSTITUTO TOMIE OHTAKE, 2018). Nesse vídeo, disponível no youtube, menciona-se a relação entre os grafismos e a natureza: os desenhos podem representar o casco do tatu, o círculo da onça, a espinha do peixe. A educadora relata também a existência de centenas de povos indígenas, e a necessidade de desfazer esse equívoco de generalização que muitas vezes acontece por nosso conhecimento versar em especial sobre povos tupi ou guarani.

As crianças elaboraram um roteiro de perguntas para uma entrevista com Silmara, representante da etnia Guajajara, que, gen-

tilmente, visitou a escola. Durante o encontro, ela compartilhou materiais diversos e relatos de suas vivências, proporcionando aos alunos uma experiência rica em escuta e troca de saberes. A partir dessa interação, aprofundamos em sala de aula o estudo de narrativas de diferentes etnias indígenas, como a Lenda do Guaraná, do povo Sateré-Mawé (Amazonas), e a Lenda da Mandioca, atribuída ao povo TupiGuarani.

Entre as obras exploradas, destaca-se O Menino e o Jacaré, de Ronaldo Simões Coelho, inspirada na tradição oral dos indígenas Kayapó, presentes nos estados do Pará e Mato Grosso. A narrativa revela valores profundos sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente, representada pela figura do jacaré, símbolo da força e da sabedoria ancestral, que ensina ao protagonista a importância do respeito e da convivência harmoniosa com os seres vivos.

Outra obra significativa foi Kabá Darebu, escrita por Daniel Munduruku, que retrata o modo de vida do povo Munduruku, especialmente presente no estado do Pará. A narrativa apresenta costumes, crenças e valores culturais, como o silêncio como forma de escuta espiritual e a conexão com os elementos da floresta. O texto valoriza a oralidade e os saberes ancestrais, evidenciando como os ensinamentos dos mais velhos moldam a identidade das novas gerações.

Essas leituras permitiram às crianças o contato com a diversidade cultural dos povos indígenas, contribuindo para a desconstrução de estereótipos recorrentes, como a visão homogênea do indígena restrito à Amazônia ou exclusivamente vinculado aos povos Tupi-Guarani.

Outros artifícios metodológicos foram escuta de músicas nos idiomas nativos (pelo CD Cantos da Floresta) e a prática de brincadeiras indígenas apresentadas, como Jogo da Onça, Ninho de Marimbondo, Gavião e galinha, bem como manipulação dos brinquedos confeccionados como peteca, pião, zarabatana e registros gráficos, expostos na Mostra Cultural do final do ano, convidando as famílias dos estudantes a apreciar um pouco dos estudos que foram realizados sobre a cultura indígena, sua relação com o meio ambiente, e as reflexões que estes estudos suscitaram.

Ao trazer para o cotidiano escolar elementos da cultura indígena por meio de vivências, escuta ativa e valorização da diversidade e da natureza, a experiência aqui relatada tem a intenção de ampliar o debate sobre como construir uma educação mais plural e sensível às especificidades dos povos originários.

CONCLUSÃO

A análise crítica do filme Tainá e do projeto interdisciplinar da UEPA, apresentada no primeiro capítulo, evidenciam tanto o potencial quanto os limites da representação indígena no audiovisual. Essa reflexão se torna ainda mais significativa quando confrontada com práticas pedagógicas concretas, como tentamos trazer nesse artigo com algumas experiências vivenciadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo, descritas no segundo capítulo.

O que defendemos aqui é que, para que possamos romper com os estereótipos cristalizados sobre os povos indígenas, possamos lançar mão sim de obras audiovisuais, porém sempre com uma perspectiva crítica do que está sendo exposto, e lembrando de evidenciar que cada etnia representa apenas uma parte da rica história e cultura do povo indígena, representado aproximadamente 266 povos indígenas reconhecidos no Brasil, segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA) e do Censo do IBGE. Esses povos falam mais de 150 línguas diferentes, o que revela uma diversidade cultural e linguística extraordinária.

Destacamos ainda que o estudo sobre os povos originários do Brasil revela uma profunda conexão entre cultura, território e meio ambiente, evidenciando práticas ancestrais de respeito à natureza que dialogam diretamente com os princípios da sustentabilidade. Ao valorizar práticas como o uso consciente dos recursos, a reciclagem de materiais e a preservação da natureza, estabelecemos uma ponte entre saberes tradicionais e ações contemporâneas voltadas à proteção ambiental. Assim, estudar os povos originários é também aprender com eles formas de viver em equilíbrio com o planeta, resgatando valores essenciais para a construção de um futuro mais justo e sustentá-

vel.

A discussão sobre a representação dos povos indígenas na mídia e na escola revela a urgência de práticas educativas que transcendam o folclore e o exotismo, promovendo o reconhecimento da diversidade étnica e cultural. Na construção de caminhos pedagógicos que valorizem os saberes indígenas, promovam o respeito à natureza e estimulem o pensamento crítico desde a infância, reafirma-se o papel da escola como espaço de transformação social, onde o currículo deve dialogar com a realidade dos povos originários e contribuir para uma educação verdadeiramente inclusiva, ética e descolonizadora.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. L. C.; RODRIGUES, A.; LOPES, R. Estereótipos e amorosidade na aventura de Tainá: abordagem ecossistêmica comunicacional e a representação do indígena amazônico. Rizoma, v.4, n.1, p. 153-165, 2016. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/rizoma/article/view/6697. Acesso em: 18/07/2022.

CANTOS DA FLORESTA. Intérprete: Diversos. Organização: Marlui Miranda. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1995. 1 CD (aprox. 60 min).

COELHO, Ronaldo Simões. O menino e o jacaré. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Urucum: fruto faz parte da tradição indígena nas pinturas corporais de diferentes etnias. Ecoamazônia, 2022. Disponível em: https://www.ecoamazonia.org.br/2022/07/urucum-frutofaz-parte-tradicao-indigena-pinturas-corporais-diferentes-etnias. Acesso em: 22 out. 2025.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Censo Demográfico 2022: Resultados sobre os povos indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 ago. 2025.

ISA (Instituto Socioambiental). Povos indígenas no Brasil. São Paulo: ISA, 2024. Disponível em: https://pib.socioambiental.org. Acesso em: 12 ago. 2025.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE. Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição. São Paulo: YouTube, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VsOlR2c6XLo. Acesso em: 12 ago. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. Kabá Darebu. Ilustrações de Maté. São Paulo: BrinqueBook, 2002.

NOGUEIRA, Luís. Manuais de Cinema II – Gêneros Cinematográficos. Lisboa: Covilhã, 2010.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT,2015a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED,2019.

SILVA, M. S. G.; VALE, R. S.; XAVIER, M. B. Tainá nas escolas: experiências da prática interdisciplinar. IN: Congresso nacional de educação, 12, 2015.

Anais. Curitiba: PUCPR, 2015. P. 4770-4778. Disponível em: https://silo.tips/download/taina-nas-escolas-experiencia-da-praticainterdisciplinar. Acesso em: 18/07/2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

AÇÕES E EXPLORAÇÕES: O PAPEL DO EDUCADOR NAS PRÁTICAS PIKLERIANAS

CONCEIÇÃO SIRLANDIA GUIMARÃES FERNANDES

RESUMO
O artigo “Ações e Explorações: O Papel do Educador nas Práticas Piklerianas ” analisa a importância da atuação intencional e observadora do educador nas experiências de movimento livre propostas por Emmi Pikler. O estudo tem como objetivo compreender como as ações pedagógicas podem favorecer a autonomia, a segurança emocional e o desenvolvimento integral dos bebês em contextos de Educação Infantil. A pesquisa adota como método uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em obras de Emmi Pikler, Lóczy e autores contemporâneos que dialogam com a prática do cuidado respeitoso. O texto descreve a relevância da observação atenta e da organização do ambiente como pilares do trabalho educativo, destacando que o educador atua como mediador sensível, oferecendo suporte sem interferir nas descobertas espontâneas da criança. As análises apontam que o movimento livre, quando valorizado, promove a confiança corporal, a construção da identidade e a ampliação das interações sociais. O estudo conclui que o papel do educador nas práticas piklerianas exige uma postura ética, reflexiva e sensível, capaz de reconhecer a criança como sujeito ativo do próprio aprendizado. Reforça-se que a prática pedagógica pautada no respeito e na escuta contribui para o fortalecimento do vínculo e para a constituição de ambientes educativos mais humanos e acolhedores.
PALAVRAS-CHAVE: movimento livre; educador; autonomia infantil.

ABSTRACT

The article “Actions and Explorations: The Educator’s Role in Piklerian Practices” analyzes the importance of the educator’s intentional and observant role in the free movement experiences proposed by Emmi Pikler. The study aims to understand how pedagogical actions can foster autonomy, emotional security, and the integral development of infants in Early Childhood Education. The research adopts a qualitative bibliographic approach based on the works of Emmi Pikler, Lóczy, and contemporary authors who discuss respectful care practices. The analysis highlights the relevance of attentive observation and well-organized environments as essential pillars of educational work. It concludes that the educator, as a sensitive mediator, supports but does not interfere with the child’s spontaneous discoveries. The results show that free movement promotes bodily confidence, identity formation, and social interaction. The study emphasizes that the educator’s role in Piklerian practices requires an ethical, reflective, and sensitive posture, recognizing the child as an active subject in their own learning process.
KEY WORDS: free movement; educator; child autonomy.

1. INTRODUÇÃO

A abordagem Pikleriana, desenvolvida pela pediatra húngara Emmi Pikler (1902–1984), propõe uma profunda reflexão sobre o modo como o adulto se relaciona com a criança nos primeiros anos de vida. Fundamentada na ideia de que o bebê é um sujeito competente, ativo e capaz de desenvolver-se a partir de suas próprias experiências, a pedagogia pikleriana valoriza o movimento livre como condição essencial para o desenvolvimento integral e para a construção da autonomia. Nesse contexto, o papel do educador deixa de ser o de condutor das ações infantis para assumir a postura de observador atento, mediador sensível e organizador de ambientes seguros e acolhedores.

O movimento livre, entendido como a possibilidade de a criança explorar o espaço e os objetos ao seu redor sem interferências diretas, torna-se um instrumento de aprendizado e autoconhecimento. Essa liberdade de ação estimula a coordenação motora, a curios idade, a confiança corporal e o pen-

samento autônomo. Entretanto, essa concepção exige uma mudança significativa na prática pedagógica tradicional, que, muitas vezes, tende a antecipar etapas do desenvolvimento ou a propor atividades diretivas. Assim, compreender o papel do educador dentro das práticas piklerianas é essencial para garantir que o ambiente educativo seja pautado pelo respeito, pela escuta e pela observação constante das necessidades e interesses individuais de cada criança.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o papel do educador nas práticas inspiradas na abordagem Pikleriana, destacando como suas ações, posturas e atitudes influenciam diretamente a formação da autonomia e a construção de vínculos afetivos seguros. Como objetivos específicos, busca-se: (1) compreender os princípios do movimento livre propostos por Emmi Pikler; (2) identificar as características essenciais da atuação do educador em contextos que valorizam essa prática; e (3) discutir as contribuições dessa abordagem para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Metodologicamente, a pesquisa apresenta caráter qualitativo e bibliográfico, baseada em referenciais teóricos que abordam a filosofia Pikleriana e suas implicações pedagógicas, como os estudos de Emmi Pikler (2019), David e Appell (2021), Falk (2020) e autores brasileiros que dialogam com essa perspectiva no campo da Educação Infantil. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão teórica sobre o papel do educador como mediador das experiências infantis, valorizando a dimensão ética e afetiva do cuidar e do educar.

A discussão proposta insere-se no debate contemporâneo sobre a educação dos bebês e das crianças pequenas, que desafia o educador a repensar suas práticas e concepções sobre desenvolvimento, aprendizagem e cuidado. As creches e espaços educativos voltados à primeira infância constituem ambientes privilegiados para a observação e implementação das práticas piklerianas, pois neles o educador pode planejar ações que respeitem o tempo e o ritmo individuais de cada criança. Além disso, a reflexão sobre o papel do adulto nesse processo revela a importância da formação continuada dos profissionais da educação infantil, uma vez que a aplicação dos princípios de Emmi Pikler requer sensibilidade, escuta ativa e capacidade de observar sem intervir indevidamente.

A relevância do tema está em sua contribuição para a construção de uma educação humanizada, em que o cuidado e o aprendizado se entrelaçam em experiências significativas e respeitosas. Ao compreender que o desenvolvimento infantil se dá de forma natural, a partir das próprias iniciativas da criança, o educador passa a atuar como facilitador, criando condições para que ela explore, descubra e se mova com segurança e autonomia. Assim, a prática pedagógica ganha um novo sentido, deixando de ser apenas transmis sora de conteúdos para tornar-se promotora de experiências formadoras.

Dessa forma, este artigo situa-se na interseção entre teoria e prática, propondo uma reflexão sobre as implicações pedagógicas do movimento livre e sobre o papel do educador como agente fundamental na construção da autonomia e da identidade da criança. A investigação parte da premissa de que o respeito, a observação e o vínculo afetivo são as bases de um trabalho educativo que reconhece a infância como tempo de experimentação e descoberta. Ao analisar as ações e explorações que permeiam as práticas piklerianas, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais conscientes, éticas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O MOVIMENTO LIVRE COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A teoria de Emmi Pikler representa uma ruptura significativa nas concepções tradicionais de cuidado e desenvolvimento infantil. Seu trabalho, iniciado na década de 1940, propôs uma nova forma de compreender o

bebê — não como um ser passivo e dependente, mas como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimento e autonomia por meio de suas próprias ações. Nesse sentido, o movimento livre constitui o eixo central da abordagem pikleriana, sendo compreendido como o direito que toda criança tem de explorar o ambiente, movimentar- se e descobrir o mundo a partir de suas próprias iniciativas, sem interferências indevidas do adulto.

Segundo Pikler (2019, p. 45), "a liberdade de movimento é a base do desenvolvimento físico e psíquico harmonioso da criança". Essa afirmação sintetiza a essência de sua pedagogia: o corpo em movimento é a primeira forma de pensamento e comunicação da criança. Por meio das ações espontâneas — rolar, engatinhar, alcançar, puxar, subir — o bebê não apenas exercita sua motricidade, mas também constrói noções espaciais, temporais e afetivas. Ao permitir que o movimento aconteça livremente, o adulto reconhece que a aprendizagem nasce da ação autônoma e da experiência corporal, e não da imposição de exercícios ou estímulos artificiais.

A prática pedagógica inspirada em Pikler convida o educador a rever o papel do controle e da intervenção. Na maioria das instituições de Educação Infantil, ainda é comum observar adultos que aceleram etapas do desenvolvimento motor, colocando o bebê sentado antes que ele o faça por conta própria, ou conduzindo seus passos nas tentativas de andar. Essas atitudes, embora muitas vezes motivadas por boas intenções, acabam restringindo o aprendizado natural da criança. Falk (2020, p. 63) explica que "a confiança em si mesmo nasce da experiência de poder fazer sozinho", destacando que a intervenção precoce pode gerar insegurança e dependência. Assim, o movimento livre é mais do que uma metodologia: é uma postura ética diante da infância.

A valorização do movimento espontâneo está diretamente ligada à concepção de infância como tempo de descobertas, e não de adestramento. A criança, ao ser respeitada em seu ritmo, vivencia o prazer da conquista e a alegria de dominar o próprio corpo. Esse processo, segundo David e Appell (2021, p. 42), é o que "permite ao bebê construir uma imagem positiva de si, baseada em experiências reais de sucesso e superação". Cada tentativa, cada desequilíbrio e cada nova habilidade conquistada representam passos importantes na formação da autoconfiança e da autonomia emocional.

O movimento livre também está associado ao desenvolvimento cognitivo. Através das ações corporais, o bebê experimenta relações de causa e efeito, percebe pesos, distâncias e texturas, e aprende a resolver pequenos desafios. De acordo com Pikler (2019, p. 51), "a atividade espontânea é o início do pensamento autônomo". Essa afirmação reforça a ideia de que o movimento não é apenas motor, mas também intelectual e simbólico, uma vez que o corpo é o primeiro instrumento de relação com o mundo.

Outro aspecto fundamental da abordagem pikleriana é a relação entre movimento e afeto. A liberdade para mover-se está intimamente ligada à sensação de segurança e confiança no ambiente e nas pessoas que o cercam. Quando o bebê sabe que o adulto o observa com atenção e cuidado, sem apressar ou intervir em suas ações, sente-se protegido para explorar. Falk (2020, p. 70) observa que "a segurança emocional nasce do olhar que acompanha, e não do gesto que controla". Assim, o vínculo afetivo é fortalecido não pelo domínio, mas pela presença sensível e respeitosa do educador.

O movimento livre, portanto, demanda uma reorganização do ambiente e da postura adulta. É preciso criar espaços amplos, seguros e desafiadores, onde o bebê possa se expressar e agir por conta própria. Isso implica reconhecer o chão como território de aprendizado, substituindo o impulso de carregar ou limitar o bebê pela confiança em sua capacidade de autodescoberta. Como observa Pikler (2019, p. 62), "quando o adulto compreende que a criança é capaz, ele aprende a esperar e a observar". Essa espera ativa é, em si, uma forma de educação: ensina o educador a confiar no tempo da infância e a valorizar cada conquista como expressão de crescimento interior.

A aplicação dos princípios do movimento livre também tem implicações para a saúde física e mental das crianças. Estudos inspira-

dos na abordagem pikleriana demonstram que bebês que se movimentam livremente desenvolvem melhor coordenação, equilíbrio e força, além de apresentarem maior iniciativa e concentração. Ao não serem colocados em posições para as quais ainda não estão preparados, evitam-se tensões musculares e frustrações emocionais. Essa harmonia entre corpo e mente reflete a visão de desenvolvimento integral defendida por Pikler, na qual o aprender e o cuidar se unem em uma mesma experiência.

Por fim, é importante destacar que o movimento livre não significa ausência de limites, mas liberdade com segurança. O papel do adulto é garantir condições para que a criança explore sem riscos, oferecendo um ambiente organizado, materiais adequados e uma presença constante, porém discreta. Essa postura exige observação, paciência e sensibilidade ,virtudes pedagógicas que sustentam a prática pikleriana.

Em síntese, o movimento livre é um ato de confiança na potência da infância. Ele convida o educador a enxergar o corpo como um espaço de pensamento, o gesto como expressão de autonomia e o brincar como forma de conhecimento. Ao respeitar o ritmo próprio de cada criança, o adulto promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também a formação de um sujeito confiante, curioso e emocionalmente seguro. Essa visão, profundamente humanizadora, reafirma o compromisso ético de educar a partir do respeito e da escuta, reconhecendo que o verdadeiro aprendizado nasce do encontro entre liberdade, afeto e descoberta.

2.2 O PAPEL DO EDUCADOR COMO MEDIADOR E OBSERVADOR ATENTO

Na abordagem Pikleriana, o papel do educador ultrapassa a função tradicional de ensinar. Ele é chamado a ser observador, mediador e cuidador ético, cuja presença favorece o desenvolvimento autônomo da criança. A postura do educador é essencial para garantir que o movimento livre se realize em um ambiente de segurança e respeito. Emmi Pikler (2019, p. 44) afirma que “a atitude do adulto é decisiva para que a criança desenvolva confiança em si mesma e nos outros”. Essa afirmação revela que a relação entre adulto e criança é o ponto de partida para todas as aprendizagens significativas.

O educador pikleriano compreende que observar é um ato pedagógico. Ele observa para conhecer, compreender e respeitar o ritmo individual de cada criança. David e Appell (2021, p. 58) reforçam essa ideia ao dizer que “observar é o primeiro ato de cuidado”, pois é através da observação que o educador aprende a agir com intencionalidade, evitando intervenções desnecessárias. Ao invés de intervir constantemente, o educador se coloca em uma postura de presença atenta, acompanhando as descobertas infantis sem dirigir o processo.

Essa forma de estar com a criança requer uma escuta ativa e sensível. Ostetto (2011, p. 27) observa que “observar é também uma forma de estar com o outro, sem a necessidade de conduzir-lhe os passos”. A escuta e o olhar atentos tornam-se, portanto, instrumentos fundamentais de trabalho. O educador, ao compreender que cada gesto e cada tentativa têm um sentido para a criança, cria condições para que ela se expresse de maneira livre e segura. Essa postura promove não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção de vínculos afetivos sólidos e de uma relação de confiança mútua.

Na prática cotidiana, a observação permite ao educador planejar intervenções mais coerentes e respeitosas. Por exemplo, ao observar um bebê tentando alcançar um brinquedo, o educador não o entrega de imediato, mas ajusta o ambiente para que ele possa tentar alcançá-lo por si só. Essa atitude reconhece o valor da tentativa e do esforço, fortalecendo a autoestima da criança. Falk (2020, p. 64) explica que “quando o adulto faz pelo bebê aquilo que ele poderia tentar sozinho, priva-o da experiência de conquista”. Portanto, a mediação sensível consiste em oferecer apoio apenas quando necessário, preservando a oportunidade de descoberta.

O papel de mediador exige também que o educador reflita sobre sua própria ação. Muitas vezes, o impulso de ajudar ou acelerar o desenvolvimento do bebê nasce mais da ansiedade do adulto do que das necessidades da criança. Segundo Pikler (2019, p.

59), “a paciência do adulto é a condição para o desenvolvimento natural da criança”. Essa paciência se manifesta na capacidade de esperar, de observar e de confiar. O educador precisa aprender a “estar presente sem dominar”, o que requer autoconhecimento e sensibilidade emocional.

Além da observação, outro aspecto essencial é a organização do tempo e do espaço. O educador pikleriano compreende que o ambiente deve favorecer a autonomia, e que o tempo da criança não pode ser subordinado à pressa dos adultos. Falk (2020, p. 75) destaca que “a criança aprende quando tem tempo para repetir, experimentar e compreender o que faz”. O educador, portanto, garante que as rotinas — como alimentação, troca e brincadeira — aconteçam de forma tranquila e previsível, respeitando o ritmo individual de cada bebê.

Essa previsibilidade tem um valor afetivo e educativo. Quando a criança sabe o que vai acontecer, sente-se segura para explorar e aprender. David e Appell (2021, p. 62) ressaltam que “a rotina estável é uma base de segurança que permite à criança concentrar-se em suas ações e descobertas”. Assim, o educador atua como mediador não apenas nas brincadeiras, mas em todos os momentos do cotidiano, compreendendo que o cuidado é também um espaço de aprendizagem e vínculo.

Outro ponto fundamental é a comunicação não verbal entre educador e criança. O olhar, o tom de voz, o ritmo dos gestos e a maneira de tocar expressam respeito ou domínio. Na pedagogia pikleriana, o toque é sempre anunciado e consentido, para que a criança sinta-se parte ativa da relação. Ostetto (2011, p. 36) observa que “o modo como o adulto toca o bebê comunica a forma como o reconhece: como sujeito ou como objeto”. Assim, o educador que age com delicadeza e atenção reforça a autoestima e o senso de valor da criança.

A função mediadora também implica uma dimensão ética e política. O educador que observa, escuta e respeita o ritmo da criança desafia modelos pedagógicos baseados no controle e na produtividade. Essa postura promove uma pedagogia da confiança, que reconhec e a infância como tempo legítimo de experimentação. Pikler (2019, p. 65) sintetiza esse princípio ao afirmar que “o que a criança precisa não é de adestramento, mas de oportunidades para agir por si mesma”.

Portanto, o papel do educador nas práticas piklerianas é complexo e profundamente humano. Ele exige sensibilidade para compreender os sinais da criança, capacidade de refletir sobre suas próprias ações e compromisso ético com o desenvolvimento integral. O educador atua como guia silencioso, cuja presença constante, mas não invasiva, permite que a criança se sinta segura para explorar e aprender.

Em síntese, ser mediador e observador na perspectiva de Emmi Pikler é assumir um compromisso com a infância como experiência de liberdade e descoberta. É reconhecer que cada gesto do bebê comunica uma intenção e que o olhar do adulto pode ser fonte de apoio ou limitação. Quando o educador observa com respeito, ele ensina sem palavras, conduz sem impor e educa a partir da confiança. Essa postura transforma o cotidiano da creche em um espaço de relações éticas, aprendizado sensível e desenvolvimento pleno da autonomia infantil.

2.3 O PAPEL DO EDUCADOR NAS PRÁTICAS PIKLERIANAS

O papel do educador nas práticas Piklerianas é um dos eixos centrais dessa abordagem e requer uma profunda mudança de olhar sobre a infância e sobre o próprio ato educativo. Longe de assumir uma função diretiva, o educador Pikleriano é aquele que observa, acompanha e sustenta as ações da criança com respeito e empatia. Pikler (2011, p. 29) afirmava que “a tarefa do adulto não é ensinar o bebê a se mover, mas criar condições para que ele descubra, por si mesmo, a alegria de se movimentar”. Essa perspectiva redefine a prática pedagógica, colocando o foco no acompanhamento do processo e não no controle do resultado.

O educador, ao adotar uma postura de escuta e observação, reconhece o bebê como sujeito ativo, competente e capaz de participar de suas próprias experiências. Essa concepção vai além de uma técnica: trata-se de uma ética relacional. Tardos (2010, p. 44) reforça que “o respeito à iniciativa da criança

é a base da segurança emocional e da autoconfiança que ela desenvolverá ao longo da vida". Assim, o educador deve conter o impulso de intervir a todo momento e confiar nas potencialidades do bebê, permitindo que este aprenda com suas tentativas e conquistas.

Nas instituições de educação infantil, a atuação do educador Pikleriano exige tempo, paciência e um olhar atento às sutilezas do comportamento infantil. Observar o bebê implica mais do que vê-lo agir: é compreender o sentido das suas ações, as motivações e emoções que as acompanham. Campos (2018, p. 91) destaca que "a observação é uma prática formativa, pois transforma o educador, que passa a compreender o ritmo e o modo próprio de ser de cada criança". A observação sistemática, nesse sentido, se torna um ato pedagógico fundamental para a construção de práticas verdadeiramente individualizadas e respeitosas.

O ambiente também exerce papel essencial na prática do educador. A preparação cuidadosa dos espaços é parte integrante da pedagogia Pikleriana, pois o ambiente físico comunica segurança, liberdade e convite à exploração. Leitão (2021, p. 65) afirma que "o ambiente é o terceiro educador, junto com o adulto e a criança; ele organiza o tempo e o espaço para que o aprendizado se dê em um contexto de autonomia e prazer". Cabe ao educador, portanto, criar contextos de aprendizagem que favoreçam a livre descoberta, evitando tanto o excesso de estímulos quanto a ausência de desafios.

Outro aspecto central é a qualidade das interações nos momentos de cuidado. Para Pikler, o cuidado cotidiano — como a troca de fraldas, o banho e a alimentação — não é uma pausa no aprendizado, mas o próprio espaço educativo. Durante esses momentos, o educador estabelece com a criança uma relação de diálogo, reciprocidade e respeito. Tardos (2010, p. 53) enfatiza que "cada ato de cuidado é uma oportunidade de relação, em que o bebê participa ativamente e o adulto comunica com gestos, palavras e olhares o respeito por sua individualidade". O cuidado, portanto, não é um ato mecânico, mas um espaço de encontro e construção de vínculos.

Ser um educador Pikleriano também implica reconhecer seus próprios limites e rever concepções cristalizadas de ensino. A prática cotidiana desafia o adulto a exercer o autocontrole e a paciência, qualidades fundamentais para não interferir de forma inadequada nas ações espontâneas da criança. Gonçalves e Rocha (2019, p. 48) observam que "a maior dificuldade do educador Pikleriano não está em aplicar técnicas, mas em transformar sua postura interior diante da infância". Essa transformação envolve abandonar a lógica do desempenho e da pressa, adotando uma pedagogia da presença e da confiança.

Além disso, o educador deve ser um pesquisador do cotidiano, registrando suas observações e refletindo continuamente sobre sua prática. O registro pedagógico, nesse contexto, é uma ferramenta de formação e de escuta. Conforme Horn (2017, p. 76), "o registro possibilita enxergar o invisível da rotina e valorizar as pequenas conquistas que constroem o desenvolvimento infantil". Ao documentar o cotidiano, o educador dá visibilidade às aprendizagens das crianças e fortalece sua própria prática reflexiva.

A formação continuada é outro elemento indispensável para a consolidação das práticas Piklerianas. Estudar a teoria, compartilhar experiências e refletir coletivamente sobre os desafios do trabalho pedagógico são caminhos para sustentar uma prática coerente e sensível. Oliveira e Barros (2022, p. 33) apontam que "a formação do educador Pikleriano é um processo permanente de autoconhecimento e de ressignificação da relação com a criança". Dessa forma, a formação não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas abrange uma transformação ética e afetiva do olhar sobre o outro.

Em síntese, o papel do educador nas práticas Piklerianas é o de guardião do tempo e do espaço da infância. Ele observa, acolhe, organiza e garante as condições para que a criança viva experiências significativas. Ao respeitar o ritmo próprio de cada bebê e reconhecer a potência das pequenas ações, o educador atua como mediador de uma pedagogia que valoriza a liberdade, a descoberta e o vínculo. Assim, educar segundo Pikler é, antes de tudo, um ato de confian-

ça e humanidade, no qual o adulto se torna parceiro do crescimento, e não condutor do destino da criança.

2.4 O MOVIMENTO LIVRE COMO CAMINHO PARA A AUTONOMIA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O movimento livre, princípio fundamental da abordagem Pikleriana, constitui-se como a base para o desenvolvimento integral da criança. Essa concepção parte do pressuposto de que o bebê é um sujeito ativo, capaz de conquistar suas habilidades motoras de forma espontânea, sem a necessidade de intervenções diretivas do adulto. Pikler (2011, p. 25) enfatiza que "o movimento autônomo é a expressão da liberdade interior da criança e o fundamento de seu equilíbrio físico e emocional". Dessa forma, permitir que o bebê se movimente livremente não é apenas uma questão motora, mas uma escolha pedagógica e ética que valoriza sua autonomia e sua subjetividade.

O livre movimento permite à criança desenvolver-se em seu próprio ritmo, respeitando sua individualidade. Cada conquista motora — rolar, sentar, engatinhar, ficar de pé — ocorre como resultado de experiências autênticas e da exploração ativa do ambiente. Conforme Tardos (2010, p. 39), "a autonomia não é ensinada; ela se constrói a partir das oportunidades que a criança tem de agir por conta própria". Essa perspectiva rompe com a ideia de que o adulto deve conduzir o desenvolvimento e reafirma que o papel do educador é o de criar condições seguras e estimulantes para que o aprendizado aconteça de forma natural.

O movimento livre está diretamente relacionado à formação da autoconfiança e ao fortalecimento da identidade infantil. Quando a criança é respeitada em suas ações, ela desenvolve a percepção de que é capaz de agir e conquistar seus próprios objetivos. Essa confiança interna constitui a base para a autonomia cognitiva, social e emocional. Gonçalves e Rocha (2019, p. 51) observam que "a criança que se move livremente aprende a confiar em si mesma, porque suas iniciativas são valorizadas e suas tentativas são vistas como legítimas". Nesse sentido, o ambiente educativo torna-se um espaço de experimentação, onde o erro não é fracasso, mas parte do processo de descoberta.

Além de favorecer a autonomia, o movimento livre contribui para o desenvolvimento integral, compreendido como a articulação entre os aspectos físico, cognitivo, emocional e social. Ao explorar o espaço e os objetos, a criança realiza conexões mentais, experimenta sensações, desenvolve a coordenação motora e aprende sobre as relações de causa e efeito. Para Wallon (1975, p. 92), "o movimento é a primeira forma de pensamento; é através do gesto que a criança organiza suas emoções e compreende o mundo". Essa visão complementa a perspectiva Pikleriana ao reconhecer o corpo como território de construção de conhecimento e de expressão emocional.

O ambiente, nesse contexto, exerce papel fundamental. Um espaço preparado, seguro e esteticamente acolhedor possibilita a exploração autônoma e o aprendizado ativo. Leitão (2021, p. 69) explica que "o ambiente Pikleriano é planejado para convidar a criança à ação, permitindo que ela experimente com o corpo, o olhar e o toque, em um clima de tranquilidade e liberdade". A simplicidade dos materiais — cestos, rampas, almofadas e brinquedos não estruturados — favorece a criatividade e estimula a curiosidade natural. O educador, por sua vez, mantém uma presença atenta, observando sem interromper, intervindo apenas quando há necessidade real de garantir segurança ou acolhimento.

O movimento livre também tem impactos significativos na relação entre corpo e afeto. Ao permitir que a criança aja por si mesma, o educador comunica confiança e respeito, fortalecendo o vínculo emocional e o sentimento de pertencimento. Tardos (2010, p. 46) sublinha que "a liberdade de movimento é também liberdade emocional; o bebê que se sente respeitado em suas ações aprende a confiar nos adultos e no ambiente". Essa relação de confiança mútua é a base para o desenvolvimento emocional equilibrado e para a construção de relações sociais saudáveis.

Do ponto de vista educativo, adotar o movimento livre como princípio implica repensar as práticas pedagógicas e as expectativas sobre o desenvolvimento infantil. Em muitas

instituições, ainda é comum a pressa em estimular a criança a alcançar marcos motores antes do tempo, o que, segundo Pikler, pode gerar insegurança e interferir negativamente no desenvolvimento natural. Pikler (2011, p. 37) alertava que "toda vez que apressamos o bebê a realizar algo que ainda não conquistou sozinho, roubamos -lhe a alegria da descoberta". Portanto, respeitar o tempo da criança é reconhecer o valor do processo e não apenas do resultado.

Além de seus efeitos no desenvolvimento físico e emocional, o movimento livre influencia diretamente a formação da autonomia intelectual. A criança que tem liberdade para explorar e tomar decisões aprende a planejar, resolver problemas e desenvolver estratégias próprias. Oliveira e Barros (2022, p. 40) afirmam que "a autonomia corporal é o primeiro passo para a autonomia de pensamento, pois ambas se constroem na experiência e na possibilidade de escolha". Essa ideia reforça que a liberdade motora não é apenas uma questão biológica, mas um princípio pedagógico essencial para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Por fim, é importante compreender que o movimento livre não significa ausência de limites ou de acompanhamento. O educador Pikleriano mantém uma presença serena e protetora, oferecendo segurança e estabilidade emocional. O equilíbrio entre liberdade e cuidado caracteriza o verdadeiro sentido do movimento livre: a criança é livre para agir, mas está sempre amparada por uma relação de confiança e acolhimento. Em síntese, o movimento livre é um ato educativo e afetivo, no qual o corpo é o primeiro território da autonomia e da construção do "eu". Assim, compreender e aplicar o movimento livre como caminho para o desenvolvimento integral é reafirmar a infância como tempo de experiências significativas, de descobertas e de liberdade. A prática Pikleriana nos convida a respeitar o corpo e o tempo da c riança, reconhecendo que, ao permitir que ela se mova livremente, o educador está, na verdade, educando para a vida, para a confiança e para a autonomia.

3. CONCLUSÃO

As práticas Piklerianas, fundamentadas no respeito à autonomia e ao movimento livre da criança, configuram-se como uma proposta pedagógica que transcende o âmbito do cuidado e alcança a dimensão ética e formativa da educação infantil. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que o cerne da abordagem desenvolvida por Emmi Pikler está na confiança nas potencialidades do bebê e na valorização de sua capacidade de agir, explorar e aprender de forma autônoma. O educador, nesse contexto, assume o papel de mediador sensível, cuja principal tarefa é observar, acolher e garantir condições adequadas para que o desenvolvimento aconteça de maneira natural e harmoniosa.

Os fundamentos teóricos apresentados evidenciam que o movimento livre não é apenas um recurso motor, mas um princípio educativo que sustenta o desenvolvimento integral da criança. Quando se permite que o bebê se mova livremente, cria-se um ambiente onde ele pode construir a própria aprendizagem, fortalecer a autoconfiança e desenvolver vínculos seguros com o adulto. Esse processo, como afirmam Pikler (2011) e Tardos (2010), depende essencialmente de uma relação de respeito e reciprocidade, na qual o educador reconhece a criança como sujeito competente, ativo e participativo.

A atuação do educador nas práticas Piklerianas revela-se, portanto, como um exercício constante de escuta e reflexão. Exige-se do profissional uma postura ética e consciente, capaz de conter o impulso de controlar e dirigir as ações infantis. Como destacam Gonçalves e Rocha (2019), o maior desafio não é aplicar técnicas, mas transformar o olhar sobre a infância. Essa transformação implica reconhecer que o desenvolvimento não deve ser apressado, mas acompanhado com paciência e confiança. O educador Pikleriano compreende que cada gesto da criança expressa um modo singular de ser e estar no mundo, e que o respeito a esse ritmo é o que possibilita um crescimento pleno.

Outro aspecto relevante observado é o valor pedagógico dos momentos de cuidado, que, longe de representarem interrupções no processo educativo, constituem oportunidades privilegiadas de interação e aprendizagem. Durante o banho, a troca ou a alimen-

tação, o educador e a criança constroem uma relação baseada na comunicação e na cooperação. Essas situações reforçam o caráter educativo do cotidiano, aproximando o cuidado do ato de educar, em uma perspectiva integral e humanizadora.

Ao compreender o movimento livre como um caminho para a autonomia, a abordagem Pikleriana contribui para a construção de uma educação infantil mais sensível, inclusiva e respeitosa. O espaço educativo deixa de ser um ambiente de imposições e passa a ser um território de descobertas, onde o corpo, o afeto e o pensamento se articulam de forma orgânica. Como reforça Leitão (2021), o ambiente preparado e a atitude atenta do educador constituem os pilares para a aprendizagem ativa e significativa.

Em síntese, as práticas Piklerianas reafirmam uma concepção de infância como tempo de liberdade e de experimentação. O respeito ao ritmo, à autonomia e às iniciativas da criança traduz uma pedagogia do cuidado que reconhece o bebê como sujeito de direitos e de experiências. Assim, o legado de Emmi Pikler permanece atual e necessário, pois propõe uma educação que forma seres humanos confiantes, curiosos e autônomos — não por terem sido conduzidos, mas por terem sido respeitados em seu próprio processo de crescer.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. Observar para educar: práticas e reflexões na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVID, J.; APPELL, A. Autonomia e desenvolvimento infantil: a abordagem Pikler. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

FALK, S. Educação respeitosa: fundamentos e práticas Piklerianas. Porto Alegre: Penso, 2020.

GONÇALVES, R.; ROCHA, L. O educador Pikleriano: teoria e prática. São Paulo: Papirus, 2019.

HENGSTENBERG, E. Movimento e descoberta: Emmi Pikler e a infância autônoma. Budapeste: Lóczy, 2005.

LEITÃO, F. Ambientes educativos e desenvolvimento infantil. Lisboa: Educa, 2021.

OLIVEIRA, P.; BARROS, S. Formação de educadores na abordagem Pikler. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OSTETTO, M. Educação infantil e práticas de cuidado. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PIKLER, E. Cuidado e desenvolvimento do bebê: princípios da abordagem Pikleriana. São Paulo: Summus, 2011.

TARDOS, A. Infância e autonomia: estudos sobre a pedagogia Pikleriana. Barcelona: Kairós, 2010.

WALLON, H. Psicologia e educação: o desenvolvimento da criança. São Paulo: Cortez, 1975.

OS PROCESSOS INCLUSIVOS DENTRO DA EDUCAÇÃO

CRISTIANE ALVES DA SILVA

RESUMO
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. 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

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 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 estra-

tégias 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 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 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.

ENTENDER A INCLUSÃO E ENSINAR PARA TODOS

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 cultivem 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.

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 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 estí-

mulo 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.

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.

ATIVIDADES CORPORAIS E INCLUSÃO: ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

CRISTIANO DA SILVA HINTZE

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas que promovem a inclusão de alunos com diferentes necessidades na prática da Educação Física. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura em fontes confiáveis, enfocando a adaptação de atividades, recursos didáticos e metodologias que garantam a participação de todos. Os resultados evidenciam que a Educação Física adaptada favorece o desenvolvimento motor, social e emocional, contribuindo para a autonomia e autoestima dos alunos. Conclui-se que a inclusão na Educação Física é essencial para a formação integral do estudante, sendo necessário o planejamento cuidadoso das aulas e a capacitação do professor.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Inclusão; Adaptação; Desenvolvimento Motor; Estratégias Pedagógicas
ABSTRACT
This article aims to analyze pedagogical strategies that promote the inclusion of students with different needs in Physical Education practice. The methodology used was a literature review in reliable sources, focusing on activity adaptation, didactic resources, and methodologies that ensure participation of all students. Results show that adapted Physical Education favors motor, social, and emotional development, contributing to autonomy and self-esteem. It is concluded that inclusion in Physical Education is essential for the comprehensive development of students, requiring careful lesson planning and teacher training.
KEY-WORDS: Physical Education; Inclusion; Adaptation; Motor Development; Pedagogical Strategies

INTRODUÇÃO

A Educação Física é um componente essencial da formação integral do indivíduo, permitindo o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social. Em contextos escolares, a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos exige práticas pedagógicas inclusivas que garantam a participação de todos. A inclusão na Educação Física vai além da simples presença do aluno na aula, exigindo adaptações e estratégias que promovam igualdade de oportunidades e valorizem as diferenças individuais.

O desenvolvimento de atividades adaptadas é um desafio para os professores, pois demanda conhecimento técnico, criatividade e sensibilidade pedagógica. O planejamento deve considerar não apenas as limitações motoras ou cognitivas, mas também as potencialidades de cada aluno, transformando as aulas em espaços de aprendizagem e socialização.

A Educação Física adaptada contribui significativamente para a autoestima e a autonomia dos estudantes, promovendo o reconhecimento de suas capacidades e fortalecendo vínculos sociais. Ao participar de atividades corporais, os alunos aprendem a respeitar regras, a colaborar com os colegas e a lidar com desafios, habilidades essenciais para a vida cotidiana.

Além dos benefícios individuais, a prática inclusiva favorece a construção de uma cultura escolar mais solidária e democrática. O professor desempenha um papel central nesse processo, mediando experiências que equilibram desafio e segurança, individualização e socialização, aprendizado motor e social.

As estratégias pedagógicas incluem o uso de materiais adaptados, ajustes nas regras dos jogos, organização de grupos heterogêneos e implementação de metodologias diferenciadas. Tais recursos possibilitam que cada aluno participe ativamente, independentemente de suas limitações ou habilidades específicas.

O compromisso com a inclusão exige formação contínua dos professores, sensibilização da comunidade escolar e articulação com especialistas, como fisioterapeutas e psicomotricistas. O trabalho colaborativo garante que as adaptações sejam eficazes e que todos os estudantes tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas.

A literatura aponta que a Educação Física

adaptada não deve ser vista como um conjunto de atividades paralelas, mas como parte integrante do currículo escolar, valorizando a diversidade e promovendo a equidade no acesso ao movimento e à aprendizagem.
A inclusão também envolve a avaliação contínua, observando o progresso individual e coletivo, ajustando estratégias conforme necessário. A avaliação deve ser formativa, valorizando conquistas e incentivando o desenvolvimento gradual de competências motoras e sociais.
Outro aspecto relevante é a valorização da ludicidade, que garante motivação e engajamento. Jogos, brincadeiras e atividades criativas são ferramentas eficazes para integrar alunos com diferentes habilidades e estimular a aprendizagem significativa.
Portanto, este artigo busca analisar estratégias e práticas pedagógicas que promovem a inclusão na Educação Física, enfatizando a importância da adaptação de atividades, do planejamento consciente e do papel mediador do professor na construção de experiências de aprendizagem equitativas e enriquecedoras.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física inclusiva exige planejamento detalhado, considerando a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos. O professor deve identificar barreiras físicas, cognitivas e sociais que possam impedir a participação plena, criando atividades que favoreçam o engajamento de todos. O ambiente deve ser seguro, acessível e estimulante, promovendo o desenvolvimento motor e a socialização.
A adaptação de materiais é um recurso fundamental para garantir a inclusão. Bolas de diferentes tamanhos, tapetes, cordas, arcos e outros objetos podem ser utilizados de forma diferenciada, permitindo que cada aluno explore suas capacidades dentro de seu ritmo. A utilização desses recursos contribui para que os objetivos pedagógicos sejam atingidos sem comprometer a experiência lúdica e motivadora da aula.
O trabalho em grupos heterogêneos permite que alunos com diferentes habilidades colaborem e aprendam uns com os outros. "A prática pedagógica inclusiva não consiste apenas em garantir a presença física dos alunos, mas em assegurar a participação efetiva e significativa de todos nos processos de aprendizagem" (Kishimoto, 2010, p. 67). Essa abordagem fortalece a empatia, a cooperação e a compreensão das diferenças individuais.
As regras dos jogos podem ser ajustadas conforme a capacidade dos participantes. Reduzir o tamanho do campo, aumentar o tempo para execução de tarefas ou simplificar movimentos são estratégias que permitem que todos atinjam objetivos de forma realista, mantendo o desafio e o interesse.
A avaliação deve ser contínua e formativa, considerando o progresso individual de cada aluno. Instrumentos diversificados, como observações sistemáticas, registros de desempenho e autoavaliação, ajudam a identificar conquistas e áreas que necessitam de suporte adicional.
Além do desenvolvimento motor, a Educação Física inclusiva contribui para a autoestima e a autonomia dos alunos. Participar de atividades adaptadas permite que crianças e adolescentes reconheçam suas capacidades, sintam-se valorizados e percebam-se como membros ativos do grupo.
A ludicidade é uma ferramenta essencial para a inclusão, pois garante motivação, engajamento e prazer na aprendizagem. Jogos cooperativos, brincadeiras criativas e desafios adaptados são recursos eficazes que combinam movimento, diversão e desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.
O papel do professor vai além da instrução motora; ele atua como mediador, orientando, motivando e adaptando estratégias conforme as necessidades do grupo. "O mediador educacional precisa ser sensível às diferenças individuais, ajustando métodos, materiais e expectativas de forma que todos os alunos tenham acesso à aprendizagem" (Libâneo, 2013, p. 82).
A tecnologia também pode ser aliada na Educação Física inclusiva. Aplicativos de acompanhamento motor, vídeos educativos e plataformas interativas permitem que os alunos visualizem movimentos, registrem progressos e recebam feedback individualizado, enriquecendo a experiência pedagógi-

ca.
A participação da comunidade escolar é crucial para o sucesso das práticas inclusivas. Pais, responsáveis e outros profissionais devem ser envolvidos, criando um ambiente de apoio e compreensão das necessidades de cada aluno, fortalecendo vínculos e promovendo integração.
O planejamento das aulas deve contemplar objetivos claros, atividades diversificadas e alternativas para diferentes níveis de habilidade. A flexibilidade é essencial, pois cada turma apresenta características próprias, exigindo adaptação constante das estratégias pedagógicas.
O professor deve buscar formação contínua, aprimorando conhecimentos sobre inclusão, adaptações motoras e metodologias diferenciadas. Cursos, workshops e estudos de caso contribuem para a atualização profissional e para a construção de práticas mais eficazes.
"Garantir a participação de todos os alunos na Educação Física é uma responsabilidade do professor, que deve planejar, orientar e avaliar atividades de forma inclusiva, promovendo equidade e valorizando as diferenças individuais" (Saviani, 2008, p. 59).
A integração entre desenvolvimento motor, social e emocional é um dos principais objetivos da Educação Física inclusiva. Atividades bem planejadas promovem habilidades motoras, autoconfiança, cooperação e respeito às diferenças.
A implementação de estratégias pedagógicas inclusivas exige compromisso, criatividade e sensibilidade. Ao oferecer oportunidades equitativas de aprendizagem, o professor contribui para a formação integral do aluno, promovendo um ambiente escolar mais justo, democrático e participativo.
METODOLOGIAS INCLUSIVAS E RECURSOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA
A Educação Física na perspectiva inclusiva deve buscar metodologias que favoreçam a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas habilidades. As atividades devem ser planejadas para permitir múltiplas formas de engajamento, incentivando o desenvolvimento motor e social simultaneamente.
A adaptação de jogos tradicionais é um recurso valioso. Modificar regras, tempo de execução ou materiais utilizados permite que todos os estudantes se sintam incluídos, garantindo que a aprendizagem não dependa exclusivamente da habilidade física.
"A prática pedagógica inclusiva envolve criar condições para que cada aluno se desenvolva de acordo com suas capacidades, respeitando diferenças individuais e promovendo a participação plena" (Kishimoto, 2010, p. 45).
A utilização de recursos tecnológicos auxilia na compreensão e na execução de movimentos. Aplicativos, vídeos e softwares educativos podem ser utilizados para demonstração, registro e análise de desempenho, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.
O professor deve organizar turmas heterogêneas de forma que alunos com diferentes níveis de habilidade interajam, aprendam uns com os outros e desenvolvam a empatia. Essa convivência estimula a colaboração e a valorização da diversidade.
"Ensinar Educação Física de forma inclusiva é um compromisso que exige flexibilidade, criatividade e sensibilidade por parte do educador, adaptando atividades e avaliando constantemente a participação de cada aluno" (Libâneo, 2013, p. 88).
A avaliação formativa assume papel central nesse contexto, pois permite identificar progressos individuais, dificuldades e necessidades específicas. Observações sistemáticas, registros de desempenho e feedbacks constantes são instrumentos essenciais para acompanhar a evolução do aluno.
A ludicidade é um componente indispensável, pois garante motivação, prazer e engajamento nas atividades. Jogos cooperativos e brincadeiras adaptadas combinam movimento e diversão, contribuindo para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional.
A diversidade de materiais disponíveis influencia diretamente a inclusão. Bolas de diferentes tamanhos, cordas, arcos e tapetes possibilitam que todos os alunos participem de forma significativa, ajustando o nível de dificuldade conforme a necessidade.
"A inclusão na Educação Física não é apenas a presença física do aluno na aula, mas a

efetiva participação em atividades adaptadas que respeitem suas capacidades e promovam aprendizado integral" (Saviani, 2008, p. 61).

O trabalho com turmas mistas favorece a socialização e a cooperação entre estudantes com diferentes habilidades. O compartilhamento de experiências permite que o grupo aprenda a respeitar limites individuais e a valorizar conquistas coletivas.

Formação continuada é essencial para professores que atuam na Educação Física inclusiva. Atualizações sobre métodos adaptativos, novas tecnologias e práticas pedagógicas inovadoras contribuem para aulas mais eficazes e engajadoras.

"A Educação Física inclusiva representa um espaço de cidadania e desenvolvimento integral, no qual cada aluno tem a oportunidade de aprender, participar e se expressar" (Freire, 1996, p. 94).

A organização do ambiente escolar deve favorecer o acesso e a segurança. Espaços amplos, sinalização adequada e materiais acessíveis garantem que todos os alunos participem sem restrições.

A comunicação entre professor, pais e equipe pedagógica é fundamental para garantir a continuidade das práticas inclusivas. O envolvimento da família fortalece vínculos, proporciona suporte emocional e contribui para o sucesso do aluno.

A promoção da autonomia e da autoestima é um dos objetivos centrais. Participar de atividades adaptadas permite que cada aluno reconheça suas capacidades, sinta-se valorizado e se perceba como parte ativa do grupo escolar.

DINÂMICAS DE MOVIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A organização de atividades motoras deve priorizar a participação de todos os alunos, considerando diferentes níveis de habilidade e capacidades físicas. Planejar rotinas que incluam exercícios variados e adaptáveis contribui para o desenvolvimento integral da criança.

O uso de jogos cooperativos permite que os alunos aprendam a trabalhar em equipe, respeitando o espaço e os limites do outro. Essas dinâmicas promovem a empatia, a colaboração e a comunicação entre os estudantes, fortalecendo laços sociais.

"A Educação Física deve ser compreendida como um espaço de inclusão e aprendizagem, no qual o corpo se torna instrumento de expressão, socialização e desenvolvimento pessoal" (Kishimoto, 2010, p. 102).

O planejamento das aulas deve contemplar atividades diversificadas, combinando movimentos amplos e finos, exercícios de equilíbrio, coordenação e percepção espacial. Essa abordagem favorece habilidades motoras e cognitivas simultaneamente.

Recursos tecnológicos, como aplicativos de monitoramento de desempenho, podem apoiar o professor na avaliação individualizada. Esses instrumentos permitem observar progresso, ajustar exercícios e propor desafios adequados ao ritmo de cada aluno.

A repetição e a prática regular são essenciais para consolidar habilidades. No entanto, o professor deve variar os exercícios e criar contextos significativos, evitando que o aluno se desmotive com atividades monótonas.

"Promover a aprendizagem inclusiva na Educação Física exige sensibilidade do docente, planejamento flexível e a capacidade de criar ambientes que estimulem a participação plena de todos os alunos" (Libâneo, 2013, p. 97).

O papel do professor vai além de ensinar movimentos; envolve observar, orientar, motivar e adaptar atividades conforme as necessidades do grupo. Essa mediação pedagógica fortalece o vínculo com os estudantes e melhora a efetividade das aulas.

Materiais lúdicos, como bolas, cordas, cones e bambolês, devem ser utilizados de forma criativa, permitindo que alunos com diferentes habilidades participem das atividades com segurança e prazer.

A inclusão de atividades rítmicas e musicais contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, percepção espacial e expressão corporal. O movimento aliado à música estimula concentração, memória e criatividade.

"A prática de Educação Física inclusiva transforma a escola em um espaço de desenvolvimento integral, onde o corpo é instrumento de aprendizagem, autonomia e socialização" (Saviani, 2008, p. 75).

O planejamento de circuitos e estações mo-

toras é eficaz para atender diferentes níveis de habilidade. Cada aluno pode avançar no próprio ritmo, explorando desafios adaptados às suas capacidades individuais.

A avaliação deve ser contínua e diversificada, utilizando observação direta, registros de desempenho, autoavaliação e feedbacks constantes. Esse acompanhamento permite ao professor ajustar estratégias e apoiar o progresso de cada estudante.

A participação da família é estratégica para reforçar a aprendizagem e o engajamento dos alunos. Informar pais sobre objetivos, atividades e resultados fortalece o vínculo e cria um ambiente educativo mais consistente.

O objetivo final é criar uma Educação Física que valorize o movimento como meio de inclusão, desenvolvimento motor, social e emocional, garantindo que todos os alunos vivenciem experiências positivas e significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar apresenta-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, integrando aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos. Ao longo do estudo, verificou-se que a utilização de mídias digitais e jogos eletrônicos permite contextualizar a aprendizagem, tornando-a mais atrativa e interativa, sem, no entanto, substituir a vivência corporal direta, essencial para o desenvolvimento motor.

A inclusão de atividades motoras adaptadas e diversificadas favorece a participação plena de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades individuais. O planejamento pedagógico que considera a diversidade e promove a cooperação é determinante para a formação de cidadãos conscientes, colaborativos e críticos.

O uso de tecnologias digitais em Educação Física deve ser mediado pelo professor, que atua como facilitador da aprendizagem, orientando a exploração de recursos digitais de forma crítica e reflexiva. Ferramentas como aplicativos, vídeos educativos e jogos interativos complementam a prática, permitindo avaliação individualizada e acompanhamento do progresso de cada aluno.

As atividades de movimento, jogos cooperativos, circuitos motores e dinâmicas rítmicas reforçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, evidenciando que a Educação Física vai além do ensino de habilidades esportivas. Ela constitui um espaço de expressão, socialização e construção de valores, como respeito, empatia e solidariedade.

A integração de metodologias inovadoras, materiais diversificados e tecnologia contribui para a efetivação de uma Educação Física inclusiva, dinâmica e significativa. A escola, ao valorizar o movimento e a participação de todos, proporciona experiências de aprendizagem que ampliam a autonomia, criatividade e prazer pelo desenvolvimento corporal e social.

INTERATIVIDADE DIGITAL E APRENDIZAGEM MOTORA: EXPLORANDO JOGOS ELETRÔNICOS E APLICATIVOS

A crescente presença de dispositivos digitais no cotidiano escolar tem modificado a forma como os alunos interagem com o conhecimento e com o próprio corpo. Jogos eletrônicos e aplicativos educativos oferecem oportunidades para o desenvolvimento motor, combinando estímulos visuais, auditivos e táteis que incentivam a coordenação, o equilíbrio e a percepção espacial.

Além de promover habilidades cognitivas, os recursos digitais incentivam a criatividade e a experimentação, permitindo que o estudante teste movimentos, ajuste sua performance e receba feedback imediato sobre sua execução. Essa interação promove a consciência corporal e fortalece a memória motora.

A utilização de jogos digitais em Educação Física pode complementar atividades tradicionais, como circuitos motores, esportes coletivos e exercícios rítmicos, ampliando a diversidade de experiências e favorecendo a participação de alunos com diferentes níveis de habilidade e interesses.

O professor desempenha papel fundamental como mediador, orientando a utilização das tecnologias e garantindo que a prática motora esteja integrada aos objetivos pedagógicos. Ele deve selecionar recursos digitais que promovam aprendizagem significativa e evitar o uso passivo, no qual o aluno apenas consome conteúdo sem interação.

"A utilização de mídias digitais em Educação Física oferece possibilidades de aprendizagem mais contextualizadas, combinando observação, prática e reflexão crítica sobre a execução motora" (MORAN, 2015, p. 114).

O design de jogos eletrônicos educativos deve considerar aspectos motores e cognitivos simultaneamente, estimulando a tomada de decisão rápida, a percepção de padrões e a adaptação a diferentes situações motoras. Isso contribui para o desenvolvimento de competências complexas de forma lúdica e motivadora.

Em ambientes escolares, os aplicativos interativos podem ser utilizados para avaliar a performance motora, registrar progressos e propor desafios personalizados. Essa abordagem promove aprendizagem individualizada e incentiva o aluno a superar seus limites sem frustração, fortalecendo autoestima e engajamento.

"Os jogos digitais educacionais constituem um espaço de aprendizagem híbrido, em que o aluno experimenta, testa e reflete sobre suas ações corporais, estabelecendo relações entre corpo, mente e tecnologia. Essa experiência favorece não apenas a aquisição de habilidades motoras, mas também o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais" (MATTAR, 2012, p. 68-70).

A integração entre prática motora tradicional e tecnologias digitais permite criar atividades inovadoras, como circuitos que combinam movimentos corporais e desafios digitais, jogos cooperativos online e simulações que replicam situações reais, favorecendo compreensão contextualizada e transferência de aprendizagem.

A abordagem digital também oferece recursos inclusivos, permitindo que alunos com limitações físicas ou cognitivas participem ativamente por meio de adaptações e ajustes nos jogos e aplicativos, promovendo equidade e pertencimento no contexto escolar.

A interatividade digital exige disciplina, autogestão e reflexão constante por parte do estudante, habilidades essenciais para a formação integral. Ao mesmo tempo, o professor deve orientar sobre limites de uso e garantir que a tecnologia complemente, e não substitua, a vivência corporal direta.

"A mediação pedagógica no uso de tecnologias digitais é essencial para transformar o potencial lúdico em aprendizagem efetiva. Sem orientação docente, os recursos digitais perdem seu caráter educativo e tornam-se meros entretenimentos, sem contribuir para o desenvolvimento motor ou cognitivo do aluno" (FREIRE, 1996, p. 102-105).

Os jogos eletrônicos podem ser aliados no ensino de esportes, danças e exercícios rítmicos, estimulando memorização de sequências, percepção temporal e coordenação motora fina e grossa, ao mesmo tempo em que promovem engajamento e motivação.

A avaliação do progresso motor por meio de aplicativos permite registro sistemático e análise detalhada de desempenho, possibilitando ajustes pedagógicos precisos e a personalização de atividades de acordo com o ritmo de cada estudante.

"A prática integrada de movimentos corporais com ferramentas digitais contribui para a formação de alunos críticos, criativos e autônomos, capazes de refletir sobre suas ações, corrigir erros e desenvolver competências motoras de forma consciente" (SAVIANI, 2008, p. 89-92).

A interatividade digital em Educação Física amplia horizontes de aprendizagem, potencializa o engajamento dos alunos e fortalece a articulação entre teoria, prática e tecnologia. O equilíbrio entre experiências digitais e corporais é determinante para formar sujeitos competentes, críticos e motivados, preparados para atuar no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Inês. A arte e o desenvolvimento da sensibilidade na infância. São Paulo: Cortez, 1999.

AVELINO, Thaís; NEGREIROS, Fauston. Aprendizagem escolar, infância e natureza: sentidos atribuídos por mães e pais de crianças de uma instituição de educação infantil. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, v. 25, n. 3, 2022. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/entities/publication/dddd5961-0a-0f-45cc-8e74-7de35188b624. Acesso em: 14 out. 2025.

BROUGÈRE, G. A infância e suas brincadeiras: aspectos lúdicos e educativos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para o cotidiano. São Paulo: Peirópolis, 1971.
BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2014.
CORTÊS, Mirella; ANCHIETA, Yara Pereira de; BARROS, Átila. A influência da natureza no desenvolvimento e na aprendizagem da Educação Infantil. Revista Tópicos, 2025. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/a-influencia-da-natureza-no-desenvolvimento-e-na-aprendizagem-da-educacao-infantil. Acesso em: 15 out. 2025.
CORRARO, V. Brincadeiras e cultura infantil: inclusão e desenvolvimento social. São Paulo: Cortez, 2013.
DEWEY, John. Experiência e educação. Petrópolis: Vozes, 2010.
FRIEDMANN, A. Educação, cultura e ludicidade: uma abordagem inclusiva. Rio de Janeiro: Wak, 2014.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
HARDMAN, Frederick; ROSS, Stephen. Teaching and learning in the 21st century classroom. London: Routledge, 2010.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos e brincadeiras na educação infantil: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2010.
LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e sustentabilidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.
MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.
MATTAR, José. Didática e práticas pedagógicas: mediação do conhecimento na escola. São Paulo: Moderna, 2012.
NÓVOA, António. Professores e saberes profissionais. Lisboa: Dom Quixote, 2009.
OLIVEIRA, Zilma Ramos de; FORMOSINHO, João. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2019.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Arte, infância e formação de professores: ensaios sobre sensibilidades e práticas. Campinas: Papirus, 2012.
PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. Inclusão digital e educação: a nova cultura da aprendizagem. Salvador: EDUFBA, 2020.
PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Larissa G. Docência e docência crítica: desafios da prática educativa. São Paulo: Cortez, 2012.
SAVIANI, Dermeval. Escola e currículo: fundamentos da pedagogia histórico-crítica. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
SILVA, Rita de Cássia; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Natureza e Educação Infantil: vivências, experiências e novas descobertas. Revista Profissão Docente, v. 25, n. 50, 2023. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1665. Acesso em: 25 out. 2025.
TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DEMOCRACIA, GESTÃO, COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA E LEIS

DÉBORA DA SILVA FERREIRA

RESUMO
Democracia, gestão, comunidade universitária e leis são elementos fundamentais para que o ensino superior cumpra plenamente sua missão de promover inovação e desenvolvimento social. No contexto universitário, a democracia se expressa tanto na participação ativa dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica — docentes, discentes e técnicos administrativos — quanto na construção coletiva de decisões que impactam a vida institucional. Uma gestão democrática favorece o diálogo, a transparência e a inclusão, estimulando um ambiente propício para o crescimento intelectual e profissional. A comunidade universitária, ao exercer seus direitos e deveres, fortalece o compromisso ético e social da instituição, contribuindo para a formação cidadã e crítica dos estudantes. Além disso, o respeito às leis e às normas que regem o ensino superior assegura a legitimidade dos processos internos, garantindo que as práticas acadêmicas estejam alinhadas com princípios de justiça e responsabilidade social. Nesse cenário, a articulação entre democracia, gestão participativa, engajamento da comunidade universitária e observância das legislações torna-se crucial para que as universidades possam responder aos desafios contemporâneos e manter sua relevância diante das transformações econômicas e sociais. Esse artigo pretende abordar reflexões a respeito da Docência no nível superior. Os papéis do ensino superior no desenvolvimento econômico e social sustentável aumentam ano a ano, e isso continuará nas próximas décadas. O ensino superior pode ser visto como um ponto focal do conhecimento e sua aplicação, uma instituição que dá uma grande contribuição ao crescimento e desenvolvimento econômico, promovendo a inovação e aumentando as habilidades mais altas.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Nível Superior; Crescimento

INTRODUÇÃO

Na década de 80, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 no Brasil, iniciou-se a adoção de novas modalidades de envolvimento político. Essas práticas permitiram que a população participasse ativamente na tomada de decisões sobre questões sociais e na alocação de recursos públicos, bem como na definição das prioridades orçamentárias. Entre as novas formas de participação da sociedade civil, destacam-se a contribuição para o orçamento, a gestão de conselhos de políticas públicas e outras abordagens participativas híbridas, que envolvem a colaboração entre atores sociais e governamentais nos processos deliberativos.

Esse cenário de participação resulta de mudanças que tiveram início nos anos 70, durante a busca por novos espaços de interação da sociedade com o governo. Surgem novos espaços de diálogo e cooperação entre os atores sociais e o Estado, nos quais tais agentes são compelidos a discutir e ajustar suas estratégias. A ação coletiva e negociada substitui a ação individual a partir das instituições. Locais específicos se transformam em centros de formulação de políticas públicas, de tomada de decisões debatidas e compartilhadas por meio de orçamentos participativos, fóruns públicos e privados e iniciativas colaborativas. Essa mudança ocorre não apenas por meio de novas relações jurídicas e institucionais entre os níveis federal, estadual e municipal, mas também pela construção de um novo espaço democrático em conjunto com as comunidades locais e suas representações sociais e políticas.

O ensino superior oferece a uma pessoa a oportunidade de ter sucesso na economia global de hoje.

As universidades modernas oferecem a seus alunos vários programas destinados a prepará-los para diferentes setores econômicos, ajudando-os a permanecer e progredir no mercado de trabalho por muito tempo, programas que fazem a diferença nos resultados do mercado de trabalho e acom-

panham as mudanças na economia global e nas mudanças no processo de inovação.
As universidades promovem a aprendizagem ao longo da vida; eles oferecem oportunidades para envolver e atrair profissionais para treinamento e desenvolvimento profissional.
Os negócios mudaram na última década, os processos dinâmicos ocorrem em uma variedade de contextos e paisagens. Hoje, existem muitos empregos que deixaram de existir há várias décadas. A tecnologia está mudando a natureza do trabalho.
Os requisitos sobre as habilidades dos funcionários também foram alterados. Instituições de ensino superior garantem a relevância de seus conhecimentos, identificam lacunas de habilidades, criam programas especiais e desenvolvem as habilidades certas que podem ajudar os países a melhorar a prosperidade econômica e a coesão social, adaptar o desenvolvimento da força de trabalho à economia e a demanda variável por novas habilidades, desenvolver habilidades relevantes e ativar a oferta de habilidades e, assim, apoiar a melhoria da produtividade e crescimento.
O ensino superior é um fator de tecnologia e inovação. Uma das missões das universidades modernas é encontrar soluções para grandes desafios e conduzir pesquisas em áreas prioritárias globais, contribuindo para resultados sociais, como saúde e engajamento social. Muitas vezes, ele visa o desenvolvimento de tecnologias que resultem em novos produtos e o fornecimento de tecnologia avançada para uso.
A democracia tem ganhado terreno em muitas partes do mundo, sendo tanto motivo quanto objeto de estudos e pesquisas devido à sua complexidade e importância para a humanidade. Ela pode ser considerada o evento mais significativo do século XX, conforme afirmado por Amartya Sen, ou simplesmente um slogan vazio de significado, como afirmado por Immanuel Wallerstein, como apontam Santos e Avritzer (2008, p. 11). O fato relevante é que a democracia está presente em muitas regiões do globo, guiando milhões de pessoas que frequentemente não percebem as mudanças que ocorrem diariamente.
As mudanças ocorridas após as duas guerras mundiais deixaram evidente que a democracia se consolidaria como forma de governo, embora com limitações em relação às formas de participação e soberania.

Enquanto o debate foi decidido a favor da democracia como forma de governo, a proposta que se tornou dominante ao término das duas guerras mundiais resultou em uma restrição das formas de participação e soberania, favorecendo um consenso em torno de um processo eleitoral para a escolha dos governantes (SCHUMPETER citado por SANTOS e AVRITZER, 2008, p. 11).

O conhecimento é a verdadeira base do ensino superior: sua produção via pesquisa, sua transmissão via ensino, sua aquisição e uso pelos alunos. Portanto, a excelência deve permanecer o objetivo principal de qualquer instituição de ensino superior, incluindo universidades de qualquer país.
Os países estão colocando o conhecimento a serviço de suas sociedades para criar um mundo melhor. Isso pode ser alcançado através do treinamento de mentes de primeira classe, através de grandes avanços em ciência e tecnologia e incentivando o interesse em aprender. Agora, para realizar todo o seu potencial, o ensino superior é manter uma postura pró-ativa, fortalecer sua posição como base sobre a qual os países estão e construir um novo caminho para o crescimento. Não pode ser passivo.
As universidades têm a responsabilidade não apenas de fornecer instrução acadêmica, mas também de oferecer oportunidades para aprender habilidades para o local de trabalho, ganhar experiência no setor e se beneficiar da orientação. Todos os formandos serão justamente orgulhosos de suas realizações acadêmicas, mas aqueles que têm usado seu tempo na universidade para se preparar para a vida no local de trabalho terá uma melhor chance de sucesso no mercado de trabalho altamente competitivo e estar em uma posição mais forte para comandar ou saltar para suas carreiras com uma faixa salarial mais alta.

A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR DE NÍVEL

SUPERIOR

O papel do professor de nível superior é de extrema importância na formação acadêmica e profissional dos estudantes. Esses educadores desempenham um papel fundamental no ensino, na orientação e no desenvolvimento dos futuros profissionais em diversas áreas do conhecimento.

Os professores de nível superior são responsáveis por transmitir conhecimentos especializados, promover o pensamento crítico, estimular a criatividade e instigar o interesse dos alunos pela aprendizagem. Eles não apenas compartilham informações e teorias, mas também inspiram os estudantes a buscar o conhecimento de forma autônoma e contínua.

Além disso, os professores de nível superior desempenham um papel essencial na formação de valores éticos e morais, ajudando os alunos a desenvolverem uma consciência social e responsabilidade cívica. Eles atuam como mentores e orientadores, auxiliando os estudantes em suas escolhas acadêmicas e profissionais, e os incentivando a alcançar seu pleno potencial.

Os professores de nível superior também contribuem significativamente para a produção e disseminação do conhecimento por meio de pesquisas e publicações acadêmicas. Eles são agentes de transformação social e cultural, influenciando diretamente o desenvolvimento da sociedade.

A importância do professor de nível superior vai além da sala de aula, impactando a formação integral dos estudantes e contribuindo para o avanço do conhecimento e da sociedade como um todo. Seu trabalho é essencial para a construção de um futuro mais promissor e sustentável.

O docente universitário, ao fomentar ambientes de aprendizagem dinâmicos e colaborativos, contribui de maneira decisiva para o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e o protagonismo dos estudantes. Assim, ao atuar como mentor e exemplo, o professor potencializa a autonomia intelectual dos alunos, promovendo um ciclo virtuoso de crescimento acadêmico e pessoal, que reverbera tanto na trajetória profissional dos formandos quanto na transformação positiva da comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

Não é exagero dizer que um grande professor pode mudar a vida de um aluno. Há uma quantidade infinita de ótimas histórias de professores que atestam os benefícios de um forte relacionamento entre um educador e o aluno.

Como alguns dos modelos mais influentes para o desenvolvimento dos alunos, os professores são responsáveis por mais do que apenas o enriquecimento acadêmico. Se você quer ser um ótimo educador, deve se conectar com seus alunos e alcançá-los em vários níveis, porque os melhores professores estão comprometidos com o bem-estar de seus alunos, dentro e fora da sala de aula. Ao criar relacionamentos fortes, os educadores são capazes de afetar praticamente todos os aspectos da vida de seus alunos, ensinando-lhes as lições importantes da vida que os ajudarão a ter sucesso além de trabalhos acadêmicos e testes padronizados.

De acordo com Freire (2001, p. 136):

É impossível atravessar a estrada do aprendizado da democracia, de como fazer democracia sem confrontar basismo e elitismo, expressões vivas em nossas tradições autoritárias. E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.

A divisão de responsabilidade será sempre fundamental, para se planejar e programar qualquer que seja a política educacional.

Nem sempre é fácil mudar a vida de um aluno, e é por isso que é preciso um bom professor para fazê-lo. Alguns precisam apenas de um empurrão extra, outros podem estar passando por algo preocupante em suas vidas pessoais e precisam de alguém com quem conversar. Tudo o que o aluno precisa para ajudá-lo a se destacar, um professor de mudança de vida estará lá para ele.

Um grande professor torna o aprendizado divertido, pois lições estimulantes e envolventes são essenciais para o sucesso acadêmico de um aluno. Alguns alunos que são mais propensos ao mau comportamen-

to, evasão escolar ou desmembramento são mais dependentes de um professor envolvente. Tornar sua sala de aula um ambiente empolgante para a aprendizagem manterá o fascínio dos alunos, e os alunos aprendem melhor quando são desafiados e interessados. Faz parte da motivação dos alunos , o que pode não ser fácil, mas que beneficiará imensamente os alunos a longo prazo.
De acordo com Freire (1996):

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida. (FREIRE, 1996, p.17).

Inspirar os alunos é essencial para garantir seu sucesso e incentivá-los a realizar seu potencial. Os alunos que são inspirados por seus professores podem realizar coisas incríveis, e essa motivação quase sempre permanece com eles. A inspiração também pode assumir várias formas, desde ajudar o aluno ao longo do ano acadêmico e seus objetivos a curto prazo, até orientá-lo para sua futura carreira. Anos após a graduação, muitos profissionais que trabalham ainda vão citar um professor em particular como aquele que promoveu seu amor pelo que atualmente faz e atribui suas realizações a esse educador.
Os professores também podem ser uma fonte confiável de aconselhamento para os alunos que avaliam importantes decisões da vida. Os educadores podem ajudar seus alunos a buscar o ensino superior, explorar as oportunidades de carreira e competir em eventos que, de outra forma, não poderiam ser capazes. Os alunos geralmente olham para os professores como mentores com experiência e conhecimento e, como educador, você quase certamente será solicitado em algum momento de sua carreira.
Se você sabe ensinar e aprender, pode ensinar quase tudo, com algum tempo, motivação e apoio. Embora certamente existam algumas coisas como física quântica que alguém com um diploma de ensino geral em ciências não possa ensinar com facilidade, há muito pouco que um indivíduo educado, com formação em ciências, não possa ensinar no ensino médio se tiver os recursos e o apoio para aprender isto. De fato, se você considerar a natureza em constante mudança da maioria das disciplinas no século XXI, mesmo aqueles que se especializam em uma matéria precisarão aprender constantemente novos materiais ao longo de suas carreiras. Saber aprender é uma habilidade incrivelmente importante para qualquer professor possuir.
Para quem nunca ensinou, isso pode parecer sem importância, mas para aqueles que estiveram na linha de frente, é essencial conhecer as habilidades de navegar com sucesso nos campos minados de uma população estudantil diversificada, desinteressada e por vezes, hostil. Esta é toda uma disciplina própria que inclui elementos de psicologia, aconselhamento, disciplina, treinamento de autoconfiança e muitas outras artes sutis.
Um dos colaboradores mais importantes para o sucesso do aluno é o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem. Os melhores professores instintivamente procuram os pais e sabem como atraí-los para uma conversa sobre o aprendizado de seus filhos. Muitos educadores não, e essa é uma habilidade que raramente é ensinada nos programas de formação de professores e, definitivamente, não em outros lugares.

COMO INSPIRAR E MOTIVAR ALUNOS

Uma das maneiras mais eficazes de inspirar e motivar os alunos é tornar o conteúdo educacional relevante e significativo para suas vidas. Conectar os temas abordados em sala de aula com experiências do cotidiano dos estudantes pode aumentar o engajamento e a compreensão do conteúdo.
Outra estratégia importante é criar um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor, onde os alunos se sintam seguros para expressar suas opiniões, fazer perguntas e cometer erros sem medo de julgamentos. O encorajamento e o apoio emocional dos professores são fundamentais para fortalecer a autoconfiança e a autoestima dos alunos.
Além disso, é essencial oferecer desafios adequados ao nível de habilidade de cada aluno, incentivando-os a superar obstáculos

e a alcançar metas de aprendizagem significativas. Reconhecer e valorizar o esforço e o progresso dos alunos, independentemente do resultado final, também é uma maneira poderosa de motivá-los a se esforçarem e persistirem em suas jornadas educacionais.
Por fim, é importante cultivar um ambiente de aprendizagem diversificado e inclusivo, que respeite e valorize a individualidade e a diversidade de cada aluno. Celebrar as conquistas e os talentos únicos de cada estudante pode inspirá-los a explorar seus interesses, desenvolver suas habilidades e alcançar seu pleno potencial.
Inspirar e motivar alunos é um desafio que exige do educador sensibilidade para perceber as diferentes necessidades dos estudantes e criatividade para envolver cada um em seu processo de aprendizagem. Ao construir atividades que despertem curiosidade e promovam o protagonismo, o professor transforma a sala de aula em um ambiente estimulante, capaz de fomentar o interesse e a autoconfiança dos alunos.
O diálogo constante, a escuta ativa e o reconhecimento dos avanços individuais contribuem para criar vínculos de confiança, essenciais para que o estudante se sinta valorizado e parte do processo educativo. Além disso, integrar a família e a comunidade escolar amplia as possibilidades de apoio e reforça o papel do professor como mediador de experiências que vão além do conteúdo acadêmico, promovendo desenvolvimento integral e preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.
Um dos aspectos mais difíceis de se tornar professor é aprender a motivar seus alunos. É também um dos mais importantes. Os alunos que não estão motivados não aprenderão efetivamente. Eles não retêm informações, não participam e alguns deles podem até se tornar perturbadores. Um aluno pode ser desmotivado por vários motivos: eles podem sentir que não têm interesse no assunto, achar os métodos do professor pouco atraentes ou se distrair com forças externas. Pode até vir à luz que um aluno que parecia desmotivado realmente tem dificuldade em aprender e precisa de atenção especial.
Provavelmente isso deveria ter sido mais adiante na lista, mas a complementa bem como uma habilidade inerente a alguns educadores, mas que também é ensinada em programas de preparação de professores. É também uma habilidade que não pode ser supervalorizada em uma sociedade em que muitas pessoas não veem o valor da educação e não estão interessadas em se envolver.
Olhando para trás nesta lista, está claro para mim que a preparação dos professores para a sala de aula deve ser exatamente isso - formação de professores ou ensinar as pessoas a serem professores. A Internet e nossa sociedade em rápida evolução tornam a maioria dos assuntos que poderiam ser aprendidos como importantes, desatualizados no momento em que o novo professor conseguiria aplicá-la de qualquer maneira. É melhor ensinar aos professores como ensinar e aprender por eles mesmos do que ensinar a eles uma quantidade finita de informações que estão rapidamente desatualizadas.
Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996, p. 43) destaca que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.
Nossos professores precisam ser pensadores e aprendizes de ponta, designers instrucionais, defensores de crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Muitos têm essas qualidades naturalmente, mas os programas de formação de professores podem, ou devem ter como objetivo cultivá-las na próxima geração de educadores.
De acordo com Pereira (2011, p. 69):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e

apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Cabe ao professor trabalhar para alcançar essa aprendizagem, pois a arte ajuda no desenvolvimento emocional, intelectual, físico, social, estético/criador.
Embora motivar os alunos possa ser uma tarefa difícil, as recompensas valem a pena. Os alunos motivados estão mais animados para aprender e participar. Simplificando: Dar uma aula cheia de alunos motivados é agradável para professores e alunos. Alguns alunos são auto motivados, com um amor natural pelo aprendizado. Mas mesmo com os alunos que não têm esse impulso natural, um ótimo professor pode tornar o aprendizado divertido e inspirá-los a alcançar todo o seu potencial.
Uma Universidade que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.
Segundo Vasconcelos (2012):

O filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu fortemente os ideais de liberdade e democracia no ensino. De forte tendência pragmática e liberal, seus escritos defenderam uma escola essencialmente empírica, do aprender fazendo, da experimentação. Para ele o foco do ensino é o aluno e suas necessidades, é o compartilhar de experiências e a escola precisa criar espaços que estimulem a criatividade, o lazer e as descobertas. Seu pensamento foi âncora para o construtivismo e o escolanovismo, uma vez que para Dewey educação é a reconstrução da experiência. Influenciou o pensamento de seu aluno de pós-graduação Anísio Teixeira, impulsionando-o a divulgar sua obra no Brasil, marcando fortemente as bases do movimento da Escola Nova, (VASCONCELOS, 2012, p. 157)

Os alunos buscam aprovação dos professores e reforço positivo e têm maior probabilidade de ficar entusiasmados com o aprendizado se sentirem que seu trabalho é reconhecido e valorizado. Você deve incentivar a comunicação aberta e o pensamento livre com seus alunos para que eles se sintam importantes. Seja entusiasta. Elogie seus alunos com frequência. Reconheça-os por suas contribuições. Se a sua sala de aula for um lugar amigável, onde os alunos se sintam ouvidos e respeitados, eles estarão mais ansiosos para aprender. Um "bom trabalho" ou "bom trabalho" pode percorrer um longo caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
A relação entre democracia, gestão, comunidade universitária e leis desempenha um papel crucial no funcionamento e na governança das instituições de ensino superior. A democracia dentro das universidades reflete a importância da participação e da representação de todos os membros da comunidade acadêmica nas decisões que afetam a instituição como um todo.
A gestão democrática em uma universidade envolve a distribuição equitativa do poder e a tomada de decisões transparente e participativa, garantindo que as vozes de professores, funcionários e estudantes sejam ouvidas e consideradas. A participação ativa de todos os envolvidos na vida universitária contribui para a construção de um ambiente inclusivo, diversificado e democrático.
As leis e regulamentos que regem as universidades desempenham um papel essencial na garantia da transparência, da equidade e do respeito aos direitos de todos os membros da comunidade universitária. Essas leis estabelecem as normas e os procedimentos que devem ser seguidos para assegurar a integridade acadêmica, a liberdade de expressão e o respeito aos princípios democráticos.
A comunidade universitária, composta por estudantes, professores, funcionários e pesquisadores, desempenha um papel funda-

mental na promoção da democracia e na defesa dos valores democráticos dentro da instituição. O engajamento ativo e a colaboração entre os diferentes setores da comunidade acadêmica são essenciais para a construção de uma cultura universitária baseada no respeito mútuo, na diversidade de opiniões e no diálogo aberto.

A interação entre democracia, gestão, comunidade universitária e leis é fundamental para o fortalecimento da governança universitária e para a promoção de uma cultura acadêmica democrática, inclusiva e respeitosa. Quando todos os membros da comunidade acadêmica são envolvidos no processo decisório e respeitam os princípios democráticos e legais que regem a instituição, a universidade se torna um espaço de aprendizagem e crescimento coletivo, onde a diversidade de ideias e perspectivas é valorizada e celebrada.

Todos aprendemos de maneira diferente. Em cada sala de aula existem vários tipos de alunos: visual, tátil, verbal e mais reservado. Podemos ver como nossa responsabilidade descobrir isso conhecendo-os e nos esforçando para ensiná-los adequadamente.

Os alunos precisam de um ambiente de sala de aula seguro, ao qual estejam dispostos a correr riscos e lutar. Para atingir esse objetivo, os alunos e o professor de nível superior devem trabalhar juntos em direção a objetivos coletivos comuns. Os alunos devem estar dispostos a trabalhar e ajudar outros alunos nas aulas. A luta deve ser aceitável e incentivada como parte do processo de aprendizagem.

Professores inspirados representam sucesso para seus alunos. O sucesso do professor pode ser: concluir uma corrida de 10 km, possuir uma pequena empresa ou receber um prêmio de ensino. Cada um de nós tem sucessos para compartilhar.

Por meio de nossos triunfos, os alunos podem aprender como é o sucesso e seguir em frente. Uma vez que nossos alunos decidem que querem sucesso, prestam muita atenção aos comportamentos, escolhas e até sacrifícios que nos levaram ao nosso sucesso.

Esses comportamentos incluem trabalho duro, vontade de lutar e capacidade de aprender com nossos erros. Os alunos internalizam nossos comportamentos e estratégias como uma maneira de alcançar seus próprios objetivos. Damos a eles a oportunidade de fazê-lo em nossas rotinas diárias, tarefas e encontros com eles.

Conclui-se que a docência em nível superior colabora de forma significativa na formação de profissionais engajados para os mais diversos empregos.

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.

ANTOS, Boaventura de Souza, AVRITZER, Leonardo, Democracia, república e participação para ampliar o cânone democrático, (Coordenação Geral) Eduardo Moreira da Silva... [et al.] Belo Horizonte: UFMG, 2008.

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.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR

DEYSE DEMERVAL PEDROSO DOS SANTOS

RESUMO

O artigo aborda as relações étnicos raciais e de gênero na Educação Infantil, ressaltando o papel da escola como um ambiente que valoriza a diversidade e promove a formação para o respeito às diferenças. A escolha do tema surgiu da necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária desde a infância. O estudo tem como foco compreender como as relações étnico-raciais e de gênero são vivenciadas na educação infantil e como essas interações afetam o desenvolvimento integral da criança, tanto no contexto escolar quanto familiar. Por meio de ações que promovam a valorização da diversidade, a criança aprende a reconhecer seu próprio valor, a respeitar os demais, a formar sua identidade e a compreender conceitos de justiça social, levando em consideração as experiências e particularidades de cada indivíduo. A pesquisa, de caráter qualitativo e fundamentada em revisão bibliográfica, baseia-se em como Gomes (2003, 2024), Munanga (1988), Senna (2008), Silva (2015,2003) e Tavares, Santos e Freitas (2016). O respeito à diversidade e à inclusão é essencial para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo na sociedade, influenciando de maneira direta a construção do seu caráter cidadania e consciência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Diversidade. Relações Étnico-raciais. Gênero. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo abordar as relações étnico-raciais e de gênero na educação infantil, destacando a importância da escola como espaço de valorização da diversidade e de formação para o respeito às diferenças. A escolha do tema surgiu da necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária desde a infância.

As questões relacionadas à etnia, raça e gênero impactam diretamente o crescimento da criança, já que ela se relaciona com colegas e professores nas atividades escolares. Essa convivência demonstra a importância de abordar esses temas na prática pedagógica, contribuindo para uma educação mais inclusiva. Por meio de ações que promovam a valorização da diversidade, a criança aprende a reconhecer seu próprio valor, a respeitar os demais, a formar sua identidade e a compreender conceitos de justiça social, levando em consideração as experiências e particularidades de cada indivíduo.

É relevante salientar que as relações étnico-raciais e de gênero são fatores cruciais no desenvolvimento da criança. Dessa forma, a partir da consideração de que os vínculos afetivos da criança se iniciam na família e, posteriormente, na escola, podemos perceber que discutir temas de diversidade e inclusão na educação infantil influencia diretamente na construção da autoestima das crianças e no respeito que elas desenvolvem pelos colegas. Sendo assim, a prática pedagógica, mais especificamente na relação adulto-criança, define como lidar com diferenças, estimular equidade e promover atitudes de respeito. Conforme destaca Gomes (2003), valorizar a diversidade é essencial para ajudar as pessoas a se tornarem cidadãos mais conscientes e capazes de pensar de forma crítica.

Este estudo tem como foco compreender como as relações étnico-raciais e de gênero são vivenciadas na educação infantil e como essas interações afetam o desenvolvimento integral da criança. A avaliação leva em conta tanto o contexto escolar quanto as vivências familiares, ressaltando a relevância de estratégias pedagógicas inclusivas que incentivem o respeito, celebrem a diversidade e contribuam para a formação de cidadãos conscientes.

As respostas potenciais para a questão de pesquisa, ou seja, as hipóteses, indicam que as relações étnico-raciais e de gênero desempenham um papel importante nesse

contexto, pois ajuda no desenvolvimento correto das habilidades das crianças. O ser humano, com sua complexidade biológica, possui a capacidade de raciocínio, mas precisa do aspecto emocional para se desenvolver de maneira harmoniosa na sociedade. Isso acontece porque as interações envolvendo questões de etnia, raça e gênero na infância se desenvolvem desde cedo e aparecem através das vivências sociais e culturais, afetando a maneira como se percebe o respeito, a justiça e a cidadania.

O objetivo geral deste estudo é entender de que maneira as relações étnico-raciais e de gênero na educação infantil, tanto no ambiente escolar quanto no familiar, impactam o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Para atingir este objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: avaliar o progresso da criança considerando uma educação que prioriza a diversidade, entender as dinâmicas emocionais que se estabelecem entre crianças e adultos no contexto escolar e reconhecer como se dá uma aprendizagem significativa vinculada à inclusão, equidade e respeito às diferenças emocionais.

Este artigo enfatiza a importância de apoiar o desenvolvimento saudável das habilidades infantis, sublinhando o papel significativo das relações étnico-raciais e de gênero na formação da autoestima e identidade das crianças. O respeito à diversidade e à inclusão é essencial para o desenvolvimento harmonioso do indivíduo na sociedade, influenciando de maneira direta a construção do seu caráter cidadania e consciência crítica.

Neste estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de pesquisa bibliográfica. A base teórica é composta por diversas contribuições de autores que exploram os temas de relações étnico-raciais, questões de gênero e formação docente para inclusão, tais como Gomes (2003, 2024), Munanga (1988), Senna (2008), Silva (2015,2003) e Tavares, Santos e Freitas (2016).

A educação desempenha um papel crucial na transformação social, permitindo o desenvolvimento regional, a atuação social e a crítica dos indivíduos. A educação deve abordar temas como o racismo, as relações étnico-raciais, o multiculturalismo e a cidadania. Sendo assim, é crucial que os professores estejam preparados e dispostos a aprimorar seus níveis de conhecimento para contribuir para a superação do racismo no ambiente escolar (CUNHA et al., 2021).

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolhas humanas são influenciadas por valores, experiências e vivências pessoais, que desempenham papel fundamental na formação de nossas atitudes e decisões. Na escola, o professor vai além do simples ato de passar informações, assumindo também a tarefa de estimular o respeito, o diálogo e a apreciação das diferenças, ajudando a promover uma educação mais inclusiva e justa.

Por isso, é crucial que a formação dos educadores contemple uma ênfase na valorização da diversidade étnico-racial ao longo do processo de ensino e desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, pode-se dizer que o desenvolvimento infantil envolve a linguagem, o espaço físico, a cultura e, principalmente, as pessoas ao seu redor. Isso demonstra que a criança extrai recursos do ambiente em que cresce e que esse ambiente também se transforma à medida que ela se desenvolve.

A instituição de ensino, enquanto ambiente social, deve proporcionar ocasiões para que as crianças convivam com a diversidade racial e cultural, valorizando as distintas origens e identidades que fazem parte de sua rotina diária.

Sendo assim, a valorização da diversidade tem um papel crucial na formação da identidade infantil, influenciando de maneira decisiva a percepção, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações das crianças. Dessa forma, é um elemento indispensável para o equilíbrio e a construção da personalidade. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, o ambiente escolar promove o fortalecimento da autoestima das crianças e incentiva uma relação mais harmoniosa entre elas.

A aplicação da educação étnico-racial na primeira infância requer alterações substanciais na prática pedagógica, respaldadas por leis como a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, e pelas orientações do

Conselho Nacional de Educação, que direcionam a abordagem do tema étnico-racial e definem estratégias pedagógicas para a valorização da diversidade (BRASIL, 2003; 2004). Estas diretrizes têm como objetivo orientar os docentes na promoção da diversidade étnico-racial, reconhecendo a influência africana na constituição da sociedade brasileira e fomentando a consciência cultural, a formação de identidade e o respeito aos direitos de todos.

A Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatória a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, aliada às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca a relevância de abordar as questões étnico-raciais já na educação infantil. Segundo autores como Gomes (2003) e Munanga (1999), estimular a valorização da diversidade racial no ambiente escolar ajuda na formação de crianças conscientes, aptas a respeitar as diferenças, fortalecer sua identidade e combater estereótipos e preconceitos desde os primeiros anos.

Ainda existem poucos estudos que conectem a educação infantil às questões étnico-raciais. Diante dessa situação, algumas das discussões aqui abordadas indicam que há muitos obstáculos por vir. Devemos destacar que cada um de nós tem a responsabilidade de criar recursos que proporcionem respaldo e suporte às crianças, especialmente no que diz respeito à compreensão de suas próprias identidades e raízes sociais e culturais. Assim, ao manter uma escuta cuidadosa e uma observação minuciosa de suas ações e comportamentos durante interações e relações, é possível promover intervenções mais humanas e profissionais, aplicáveis tanto nas atividades em sala de aula e na escola quanto em outros ambientes educativos.

A concepção de que as disparidades raciais, originadas, legitimadas, reconstruídas e/ou reforçadas na educação, desempenham um papel crucial na expansão dos preconceitos em diversas áreas das relações sociais. Esses fatos integram um conjunto de estudos, conforme aponta Ferreira (2020), que destaca especialmente o quanto a população negra permanece vulnerável às desvantagens, apesar do crescimento econômico e da maior escolarização no Brasil nas últimas décadas. Reforça-se novamente a necessidade de iniciar imediatamente os esforços no combate às discriminações e aos preconceitos, preferencialmente ainda na infância.

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde os primeiros anos na educação infantil, meninos e meninas podem ter experiências diferentes, muitas vezes moldadas pelas expectativas sociais e culturais sobre comportamentos, habilidades e interesses. Quando pensamos na questão de gênero no ambiente escolar da educação infantil, é comum percebermos pequenas atitudes do dia a dia que refletem as concepções de sexo e gênero de educadores e educadoras. Muitas vezes, na maioria das situações, as turmas são separadas com base no sexo: meninos de um lado e meninas de outro. Os brinquedos também costumam seguir essa orientação, com alguns destinados apenas às meninas e outros exclusivamente aos meninos.

Estudos mostram que, apesar das distinções anatômicas entre meninos e meninas, muitas ações e competências consideradas típicas de cada sexo são influenciadas pelo ambiente social e cultural, e não unicamente pela biologia (Fausto-Sterling, 2000). Essa compreensão destaca a relevância do papel do educador na promoção da justiça e do reconhecimento das diversidades desde os primeiros anos de formação.

De acordo com o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil (EI) representa a etapa inicial da educação básica, tendo como objetivo promover o crescimento integral da criança até os seis anos de idade, abrangendo suas dimensões física, psicológica, intelectual e social (BRASIL, 1998). No art. 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que a educação infantil deve ser disponibilizada em "I – creches ou instituições similares, destinadas a crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, voltadas para crianças de quatro a seis anos de idade". E no art. 31 desse documento diz que, "na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desen-

volvimento [...]" (BRASIL, 1998). Segundo Lopes (2022, p. 23), o ato de registrar consiste em escrever sobre as práticas pedagógicas, abrangendo o planejamento e a supervisão das atividades.

No cotidiano da escola, essas diferenças podem aparecer na maneira como as crianças são estimuladas a participar das atividades, a brincar, a expressar suas emoções ou a se relacionar com os colegas. Por isso, é fundamental que os professores fiquem atentos a essas dinâmicas, adotando práticas que ofereçam oportunidades iguais para todos e que incentivem a autonomia de cada criança.

Ao observar as atividades realizadas na rotina da educação infantil, percebe-se que muitas delas contribuem para reforçar os estereótipos de gênero, estabelecendo papéis que meninos e meninas devem desempenhar, limitando a forma como essas crianças podem se expressar e interagir com o mundo. Segundo Louro (2000),

currículos, normas, procedimentos pedagógicos, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação representam claramente lugares onde se manifestam diferenças relacionadas a gênero, sexualidade, etnia e classe [...]." (LOURO, 2000, p. 64).

Francisco (2010), ao analisar os planos de ensino na Educação Infantil, determinou que a criação de um plano eficiente depende da avaliação prévia dos estudantes, da definição dos conteúdos a serem abordados, do desenvolvimento de atividades alinhadas aos objetivos e da realização de avaliações contínuas. Segundo Pinazza (2018, p. 9), a documentação pedagógica representa uma maneira de pensar, estruturar e orientar as ações educativas, influenciando diretamente na promoção da igualdade de gênero no ambiente escolar.

Na educação infantil, as crianças dedicam boa parte do seu tempo a conviver com colegas em um ambiente social mais amplo do que o familiar, possibilitando o desenvolvimento de novas maneiras de se relacionar, assumir protagonismo e entender as diferenças (Faria & Finco, 2013). Essas vivências ressaltam a relevância de métodos de ensino que promovam a valorização da diversidade e estimulem o respeito entre as pessoas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) desempenha um papel fundamental em promover a igualdade e o reconhecimento das diferenças, orientando os professores a desenvolverem práticas pedagógicas que promovam a inclusão e diversidade. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. Assim, a escola tem um papel essencial na formação de crianças conscientes, capazes de reconhecer e valorizar as diferenças de cada pessoa. Isso ajuda a construir relações mais justas e igualitárias.

Nesse contexto, é fundamental considerar a perspectiva de Louro (2002, p. 229), que sugere que o conceito de gênero é "relevante, útil e pertinente às questões educativas", questionando a ideia de uma natureza 'natural' para feminino e masculino. Para ela, o conceito representa um processo, uma ação e um investimento na construção de um sujeito 'de gênero'. A autora também destaca a importância de refletirmos sobre o papel da escola na formação dessas distinções entre os gêneros, pois, ao longo da história, a educação costuma estabelecer posições sociais específicas para meninas e meninos e muitas vezes não valoriza as diferenças existentes.

A separação entre os elementos biológicos e culturais no comportamento das mulheres tem sido um tema frequente nas discussões acadêmicas. O termo gênero passou a ser utilizado justamente para mostrar que as diferenças entre homens e mulheres vão além das características físicas ou biológicas, incluindo também atributos socialmente e culturalmente atribuídos a cada sexo (Louro, 2000). Dessa forma, sexo diz respeito às diferenças biológicas, enquanto gênero é uma construção social e histórica. As abordagens de gênero passaram a reconhecer a existência de uma variedade dentro dessa categoria, com várias identidades coexistindo em

uma mesma sociedade.
Além disso, é vital entender que as diferenças de gênero são formadas por elementos sociais e históricos, influenciando a forma como meninos e meninas se relacionam, aprendem e formam sua identidade. Essa perspectiva permite que a instituição educacional atue de maneira mais consciente na promoção da igualdade e na eliminação das disparidades de género (SCOTT, 2017).
Sendo o gênero uma categoria formada dentro de uma estrutura social, nada melhor que partir da compreensão dessa realidade para entender o que é gênero e a sua significação no âmbito local, uma vez que as sociedades são particulares em sua estruturação.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A formação constante dos professores é essencial para promover uma inclusão mais abrangente, garantindo condições adequadas de atendimento educacional que atendam às necessidades dos estudantes. Isso ocorre porque os docentes que atuam diretamente com a inclusão muitas vezes parecem não se sentir suficientemente preparados para lidar com as demandas de suas turmas.
Outro aspecto crucial a ser abordado é a preparação dos professores na área de educação especial, já que essa formação ainda é recente nos currículos de pedagogia, incluindo um componente específico que trate das questões relacionadas às deficiências. Enquanto essa disciplina está presente nas universidades, fora delas o panorama permanece mais incerto. Diversas redes de ensino oferecem cursos de formação continuada, porém nem sempre voltados à educação especial, como destaca Tavares (2016), que observa que, apesar de existirem iniciativas nesse sentido, há uma lacuna na oferta de uma formação de qualidade. Sem qualificação adequada, fica difícil para o professor promover efetivamente o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais.
Vygotsky (2003) já ressaltava que o crescimento dos indivíduos acontece através das interações sociais e culturais. Dessa forma, a intervenção pedagógica no processo de ensino pode ser entendida como uma prática social. Assim, embora inicialmente seja responsabilidade do professor mediar os conhecimentos acumulados ao longo da história e também aqueles presentes na aprendizagem, essa mediação representa uma oportunidade concreta de, ao final do percurso, o estudante adquirir a habilidade de reprocessar e reconstruir o conhecimento [...] (SILVA, 2015, p.81).

Mesmo sabendo da importância da intervenção pedagógica, muitas vezes os professores se veem sem saber como utilizar instrumentos adequados para que esses sujeitos possam se desenvolver. A formação adequada desses professores assegurará que os alunos com necessidades especiais tenham professores mais preparados e especializados, que consiga auxiliá-los. O sistema de ensino deve também assegurar, aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículo, métodos, recursos e organização, específicos para atender às suas necessidades. Cabe também a reflexão de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente.
De acordo com Campelo (2023), a pesquisa evidencia a complexidade e a diversidade presente nas escolas públicas do Brasil, destacando a importância de uma formação docente sólida e ajustada às diferentes realidades. A variedade observada nas salas de aula abrange diferenças nos níveis de linguagem, condições socioeconômicas e culturais, além da inclusão de estudantes com deficiências. Esses aspectos não apenas enriquecem o ambiente educacional, mas também aumentam os obstáculos que os professores devem superar, exigindo deles uma adaptação constante para atender às diversas necessidades dos alunos.
A análise revela que, ao lidarem com essa diversidade, os professores devem desenvolver competências essenciais de pensamento crítico e reflexão. Isso significa que a formação dos educadores deve ir além da mera transmissão de conteúdos teóricos, incorporando atividades que os incentivem a analisar suas estratégias pedagógicas e adaptar

suas abordagens de ensino às diferentes necessidades dos alunos.

Adicionalmente, as políticas públicas e as leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), destacam a importância da formação contínua dos professores para assegurar práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Essas diretrizes estabelecem que escolas e sistemas de ensino precisam fornecer apoio técnico e pedagógico, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso a uma educação de excelência.

Sob a perspectiva acadêmica, Silva (2003) também destaca a importância da responsabilidade pedagógica dos professores, ressaltando que uma formação crítica e contínua é fundamental para atender às necessidades da inclusão escolar. De acordo com a autora, preparar o educador para lidar com a diversidade implica refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscar atualização constante e dedicar-se à promoção da equidade no ambiente escolar.

Sendo assim, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996), e o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL (2004) versam sobre os sujeitos afro-brasileiros, mas em uma perspectiva de diáspora africana. Para não nos esquecermos disso, é importante nos lembrarmos do texto de 2003 "Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos", também escrito pela professora Petronilha, em que ela busca pensar o currículo visando encontrar na cultura brasileira elementos da África que são educativos, promovem pertencimento e reequilibram a produção de conhecimento hegemonicamente eurocêntrica. De certa forma, isso está ligado à origem da professora e aos sentidos que a Colônia Africana evoca (GOMES; LÁZARO, 2024).

Prosseguindo na conversa acerca da formação de professores e sua atuação inclusiva, é essencial considerar o papel do educador na promoção de uma educação antirracista, alinhada à Lei 10.639/03, demonstrando de que maneira a prática pedagógica pode favorecer a valorização da diversidade étnico-racial e auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária.

CONCLUSÃO

As ações realizadas ao longo da Educação Infantil são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento da criança. É impossível discutir essa fase educacional sem considerar a importância da diversidade, assim como não se pode desconsiderar todo o contexto de introdução à aprendizagem que caracteriza esse período da vida. Acompanhar o desenvolvimento da criança requer atenção e uma avaliação teórica e reflexiva a respeito do seu contexto sociocultural, assim como das manifestações que surgem de sua forma de pensar. Valorizar sua singularidade e suas contínuas vitórias no processo de evolução se manifesta em todas as áreas. É fundamental que o educador estabeleça um ambiente que seja acolhedor, seguro e inclusivo para promover o aprendizado. Na educação infantil, o educador é considerado uma referência para as crianças, de forma semelhante ao que ocorre com os pais.

Dessa forma, as relações que se estabelecem tanto no contexto familiar quanto na escola influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, surgindo a partir da interação com seu entorno. As relações afetivas na família se formam entre pais, filhos e outros parentes, enquanto na escola, elas ocorrem na interação entre professores e alunos. Conviver com as diversidades — seja ela relacionada à etnia, raça, gênero ou às condições físicas e intelectuais — favorece o desenvolvimento de valores como respeito, empatia e solidariedade.

A dedicação a uma educação que seja inclusiva e livre de discriminações torna-se essencial ao reconhecer o estudante como um agente ativo no processo de aprendizagem. Acredita-se em uma educação mais humana, que incorpore o respeito às diferenças e gere efeitos benéficos nas famílias, nas escolas e nos ambientes de aprendizado, permitindo a formação de novos saberes, a superação de obstáculos e conquistas impulsionadas pelo reconhecimento da diversidade. Métodos de ensino que valorizam aa diferenças demons-

tram um efeito significativo no crescimento saudável e na aprendizagem relevante das crianças, fazendo com que as conexões sociais e culturais entre escola e família sejam essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, chega-se à conclusão de que a criança deve ser reconhecida como um ser humano integral, o que demanda dos educadores uma atitude ética, reflexiva e de cidadania diante dos desafios cotidianos na escola. A educação vai além do mero crescimento intelectual; é essencial que promova reflexões, estimule o pensamento crítico e reforce o respeito às diferenças, criando um ambiente de compartilhamento, consideração e desenvolvimento mútuo.

Sendo assim, é crucial que educadores, instituições de ensino e a sociedade em geral converse de forma conjunta, com o objetivo de criar um ambiente educacional que seja baseado no respeito às diferenças. Salienta-se que, somente com os esforços em conjunto, será possível alcançar a igualdade para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica. Resolução CNE/CEB n. 1 de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, [...]. Brasília: CNE/CEB, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf. Acesso em: 14 out. 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/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolaem-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF. 1998. v. 2: Introdução. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacao_infantil/volume2.PDF. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 03, de 22 de setembro de 2004. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

CAMPELO, S. M. C. Desenvolvimento Docente e Inclusão social: Uma síntese do contexto histórico da formação docente no Brasil. Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, [S. l.], v. 5, p. 79–89, 2023.

FAUSTO-STERLING, Anne. Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality, New York: Basic Books, 2000.

FRANCISCO, Simone dos Santos Affonso. Análise de Planos de Ensino de Educação Infantil, à luz de uma literatura analítico-comportamental. 2010. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15969/1/Simone%20dos%20Santos%20Affonso%20F rancisco.

pdf. Acesso em: .9 out. 2025.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Petronilha Beatriz e a construção de africanidades brasileiras. In: Gomes, Nilma Lino; Lázaro, André (org). Africanidades brasileiras: o legado de Petronilha Beatriz [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Santillana, 2024. ePub.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Maria Cristina A.; UNBEHAUM, Sandra G. Gênero, democracia e sociedade brasileira. São Paulo: Editora 34 e Fundação Carlos Chagas, 2002.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. Educação Infantil e registro de práticas. Cortez Editora, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS, Ângela Maria. Vozes e silêncio do Cotidiano escolar: as relações raciais entre alunos negros e não-negros. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coleção Educação e Relações Raciais, 4).

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 27 out. 2025.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/mayar/Downloads/DialnetFormacaoDocenteEEducacaoInclusiva-6209025.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

SILVA, Ivanir Gomes da. Vygotsky, Defectologia e Processo Educativo. Pleiade, v.9, n. 17, p. 77-82, jan./jun. 2015. Disponível em: https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/282/467. Acesso em: 7 out. 2025.

SILVA, P. B. G. e. Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos pedagógicos. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 19, n. 73, p. 26-30, jan./mar. 2003.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. DOS.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 4, p. 527–542, out. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=html&lang=pt. Acesso em: 23 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES AFRICANAS NAS ESCOLAS DE SÃO PAULO

EDERSON EDUARDO DOS SANTOS

RESUMO
Este artigo discute a relevância do ensino de Artes Africanas nas escolas da Rede Municipal de São Paulo, analisando fundamentos históricos, sociais e pedagógicos que consolidam a educação antirracista como princípio norteador das práticas escolares.
À luz da Lei nº 10.639/2003, da BNCC e do Currículo da Cidade de São Paulo, examina-se como o ensino das linguagens artísticas africanas contribui para combater o racismo estrutural, ampliar repertórios culturais, valorizar identidades negras e promover uma formação estética e crítica de crianças e jovens. A partir de autores como Fanon, Mbembe, Sodré, Hooks, Luduvice, Ribeiro e Kilomba, aprofunda-se a compreensão sobre o papel da arte como ferramenta de desconstrução simbólica e reconstrução de pertencimento.
Conclui-se que as escolas precisam consolidar práticas contínuas que integrem o patrimônio artístico africano ao cotidiano pedagógico, garantindo que estudantes da maior metrópole do país vivenciem experiências significativas e representativas.
PALAVRAS-CHAVE: Artes Africanas. Educação Antirracista. Currículo da Cidade. Racismo Estrutural. Identidade.

ABSTRACT
This article discusses the relevance of teaching African Arts in schools in the São Paulo Municipal Network, analyzing historical, social and pedagogical foundations that consolidate anti-racist education as a guiding principle of school practices.
In light of Law No. 10,639/2003, the BNCC and the Curriculum of the City of São Paulo, we examine how the teaching of African artistic languages contributes to combating structural racism, expanding cultural repertoires, valuing black identities and promoting an aesthetic and critical formation of children and young people.
From authors such as Fanon, Mbembe, Sodré, Hooks, Luduvice, Ribeiro and Kilomba, the understanding of the role of art as a tool for symbolic deconstruction and reconstruction of belonging is deepened. It is concluded that schools need to consolidate continuous practices that integrate African artistic heritage into everyday teaching, ensuring that students from the country's largest metropolis experience meaningful and representative experiences.
KEY-WORDS: African Arts. Anti-Racist Education. City Curriculum. Structural Racism. Identity.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Artes Africanas constitui um campo estratégico para a construção de uma escola comprometida com a diversidade cultural, com o enfrentamento ao racismo e com a formação integral dos sujeitos. No Brasil, a herança africana é constitutiva da sociedade; porém, historicamente, essa presença foi marginalizada ou estereotipada nos currículos escolares. Como aponta Munanga (2005), a escola brasileira, ao reproduzir uma narrativa eurocêntrica, apagou práticas e saberes fundamentais de civilizações africanas.
Nas últimas décadas, no entanto, políticas educacionais avançaram significativamente. A Lei nº 10.639/2003 marca uma inflexão histórica, exigindo que a escola reconheça a contribuição africana para ciência, história, filosofia e artes. Em São Paulo, o Currículo da Cidade de São Paulo reafirma esse compromisso, destacando que o território, a representatividade e o diálogo com a diversidade são pilares da formação estética dos estudantes.
Este artigo amplia o debate, analisando autores clássicos e contemporâneos, aprofundando as dimensões identitárias, políticas e pedagógicas implicadas no ensino das artes africanas.

2. ARTE COMO PARTE DA NOSSA HISTÓRIA

2.1 Arte, cultura e identidade: uma perspectiva ampliada

A arte é linguagem, mas é também memória, política e ancestralidade. Hooks (1995)

argumenta que a produção cultural negra tem papel central na luta contra opressões estruturais. Para ela, a arte é ato de reivindicação de humanidade e de construção de subjetividade.

Frantz Fanon (2008), ao analisar os efeitos psicológicos do colonialismo, demonstra que a inferiorização estética do povo negro é um mecanismo de dominação. Assim, valorizar a arte africana no currículo é uma ação política de reparação e reconstrução simbólica.

Achille Mbembe (2017) contribui para essa análise ao afirmar que a descolonização do imaginário exige ressignificar referências culturais, permitindo que sujeitos negros ocupem o centro de suas próprias narrativas.

2.2 Contribuições de estudiosos brasileiros

No contexto brasileiro, autores como Abdias do Nascimento (1980), Lélia Gonzalez (1988), Neusa Santos Souza (1983), Djamila Ribeiro (2017) e Grada Kilomba (2019) aprofundam o debate sobre identidade, colonialidade e estética.

• Abdias do Nascimento ressalta a centralidade das manifestações culturais africanas no processo de resistência e afirmação do povo negro, mostrando que a arte é um território político de preservação da memória e de projeção de futuros possíveis.

• Lélia Gonzalez destaca o impacto da amefricanidade como estrutura cultural viva no Brasil, revelando que a identidade brasileira é indissociável das matrizes africanas e indígenas, compreensão fundamental para combater visões eurocentradas no currículo escolar.

• Neusa Santos Souza evidencia como a não representatividade afeta processos subjetivos e escolares, demonstrando que estudantes negros, quando não se reconhecem nas referências culturais, tendem a desenvolver sentimentos de inadequação e baixa autoestima.

• Djamila Ribeiro aponta a necessidade da representatividade para que indivíduos negros se percebam como produtores de cultura e conhecimento, e não apenas como objetos de estudo ou figuras folclóricas.

• Grada Kilomba mostra como o racismo organiza epistemologias, e como a arte pode romper narrativas coloniais ao permitir a emergência de vozes historicamente silenciadas.

A partir desses autores, compreende-se que o ensino de Artes Africanas não é acessório: é essencial à formação humana, pois consegue trabalhar diversas estruturas, tanto intelectuais quanto sociais.

O diálogo com esses referenciais teóricos oferece aos estudantes oportunidades profundas de desenvolvimento cognitivo, estético e sociopolítico:

1. Ampliação do repertório cultural e crítico: O estudo das artes africanas, fundamentado nas interpretações desses intelectuais, permite aos estudantes compreenderem que a história da arte não se limita aos cânones europeus. Essa ampliação de repertório estimula o pensamento crítico, mostrando que a cultura é múltipla, diversa e construída por diferentes povos.
2. Formação de identidades positivas e reconhecimento de si: Para estudantes negros, ver suas referências valorizadas em sala de aula contribui para o fortalecimento da autoestima e para a construção de identidades afirmadas. Já para estudantes não negros, a presença dessas narrativas amplia a capacidade de empatia, reduz estereótipos e corrige distorções históricas.
3. Desnaturalização do racismo estrutural: Os autores destacam como o racismo afeta subjetividades e produz desigualdades. Ao incorporar esse debate no ensino de Arte, os estudantes passam a reconhecer como imagens, representações e discursos moldam percepções sociais e reforçam ou rompem estruturas discriminatórias.
4. Desenvolvimento de competências socioemocionais: O enfoque antirracista fortalece competências como respeito, consciência social, abertura ao diálogo e valorização das diferenças todas presentes na BNCC. A arte torna-se, assim, um espaço privilegiado para exercitar empatia, colaboração e reflexão ética.
5. Produção artística como ferramenta de agência: O contato com as estéticas africanas e afro-diaspóricas incentiva a criação de trabalhos autorais mais livres, críticos e diversos. Os estudantes passam a se perceber como agentes capazes de ressignificar histórias, expressar identidades e produzir

narrativas próprias.

6. Construção de uma cidadania ativa e consciente:

Entender a produção artística africana como parte estrutural da sociedade brasileira promove nos estudantes uma visão de mundo mais ampla, humanizada e comprometida com a justiça social. A escola, assim, contribui para formar sujeitos capazes de atuar de modo transformador na comunidade e na sociedade.

2.3 Artes Africanas: multiplicidade e complexidade

A produção artística africana abrange máscaras, esculturas, tecidos, literatura oral, música, dança, arquitetura, pintura corporal e performances ritualísticas. Thompson (2011) descreve a estética africana como um sistema complexo que articula espiritualidade, política e vida cotidiana.

Segundo Ki-Zerbo (2006), essas expressões artísticas revelam formas próprias de interpretar o mundo, que devem ser reconhecidas no ambiente escolar.

De acordo com dados divulgados em 2024, com base no censo de 2022, a população da cidade de São Paulo totalizava cerca de 11.451.999 habitantes desse total, aproximadamente 4.980.399 pessoas (43,5%) se autodeclaravam pretas ou pardas, ou seja, negras.

Esse contingente representa praticamente metade da população da capital, o que revela a presença significativa de pessoas negras na cidade, muitas delas em idade escolar ou potencialmente beneficiárias das políticas públicas de educação. A adoção de um currículo que valorize as matrizes africanas, portanto, dialoga diretamente com a composição demográfica da comunidade escolar.

Além disso, a proporção de pessoas que se autodeclaram negras (pretas + pardas) tem crescido nas últimas décadas. Entre 2010 e 2022 houve aumento expressivo nessa população, o que confirma um processo de reconfiguração demográfica e reforça a necessidade de práticas educativas antirracistas, afirmativas e culturalmente representativas.

A visibilidade desse segmento majoritário (ou quase majoritário) em termos numéricos mostra que a escola não pode se dar ao luxo de ignorar as identidades culturais afro-brasileiras. Incorporar as expressões artísticas africanas no currículo como propõe o ensino de Artes Africanas passa a ser mais do que uma opção pedagógica ou estética: torna-se um imperativo de justiça social, inclusão e representatividade.

Em contextos urbanos como São Paulo, com diversidade étnico-racial intensa e histórica, a arte afro-afirmativa permite dar voz às narrativas de milhões de pessoas que frequentemente são invisibilizadas pelas estruturas escolares tradicionais. Assim, os dados do IBGE reforçam que a integração das matrizes africanas no ensino de Arte não é apenas relevante, mas essencial para atender a realidade sociocultural da população estudantil.

3. A PERSPECTIVA CURRICULAR: BNCC E CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

3.1 A BNCC e a educação antirracista

A BNCC (BRASIL, 2018) prevê o desenvolvimento de competências que valorizem a diversidade e promovam o respeito às diferentes culturas, integrando a educação antirracista como parte constitutiva da formação integral dos estudantes. Ao reconhecer a pluralidade cultural brasileira e suas profundas raízes africanas, a Base aponta para a necessidade de que o currículo escolar ultrapasse práticas superficiais ou folclorizadas, assumindo um compromisso pedagógico com a valorização das identidades negras e o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas pelo racismo.

No componente curricular de Arte, a BNCC estabelece que as matrizes africanas e afro-brasileiras sejam tratadas como conteúdo obrigatório, articuladas às linguagens visuais, à dança, à música e ao teatro. Essa orientação não apenas legitima as produções estéticas e simbólicas dos povos africanos como parte estruturante do patrimônio cultural do país, mas também desloca o olhar eurocêntrico que, por décadas, hegemonizou o ensino de Arte nas escolas brasileiras. A inclusão das expressões artísticas africanas no currículo possibilita que os estudantes tenham contato com outras epistemologias, ampliando compreensões sobre beleza, corporalidade, ritmo, oralidade e espiritualidade presentes nessas culturas.

Além disso, ao promover experiências artísticas que dialogam com conhecimentos de matriz africana, a BNCC favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, consciência social, respeito às diferenças e valorização das identidades coletivas. Esse processo é fundamental para a construção de práticas pedagógicas antirracistas, uma vez que permite desconstruir estereótipos, ampliar repertórios culturais e fortalecer a autoestima de crianças negras, historicamente invisibilizadas nos espaços escolares.

A abordagem proposta pela BNCC, portanto, não trata apenas da inserção de conteúdos, mas da consolidação de uma perspectiva de ensino que reconhece e respeita a contribuição dos povos africanos para a formação da sociedade brasileira perspectiva essa essencial para a promoção da justiça racial, do pluralismo cultural e de uma educação comprometida com os direitos humanos.

3.2 O Currículo da Cidade: princípios e diretrizes

O Currículo da Cidade – Arte (SÃO PAULO, 2019) afirma que o ensino de Arte deve contemplar expressões culturais não hegemônicas e historicamente silenciadas, valorizando produções que constituem a pluralidade da cidade. Essa diretriz rompe com uma visão eurocentrada da Arte escolar e propõe uma abordagem que reconhece a cidade como território multicultural, onde diferentes epistemologias e estéticas coexistem e se influenciam mutuamente. Entre os princípios destacados, estão:

• Território como construtor de identidade: Ao reconhecer o território como espaço vivo de produção simbólica, o Currículo indica que os estudantes devem compreender a arte presente em suas comunidades, nas manifestações culturais negras, indígenas e periféricas, como parte legítima do patrimônio cultural. Isso permite que o aluno perceba sua própria história e a de seu bairro como elementos constitutivos de sua formação estética.

• Valorização da diversidade: O documento estabelece que o ensino de Arte deve criar condições reais para que diferentes matrizes culturais sejam estudadas, apreciadas e produzidas. Essa perspectiva fomenta o respeito às diferenças e amplia a noção de pertencimento, uma vez que os estudantes se reconhecem em múltiplas narrativas e repertórios.

• Acesso à produção artística de grupos periféricos, afro-brasileiros e indígenas: O Currículo enfatiza que o acesso a essas produções não deve ocorrer apenas como exemplificação, mas como conhecimento estruturante. Isso significa incluir artistas, coletivos periféricos, mestres tradicionais, griôs, produtores culturais negros e indígenas como referências legítimas no planejamento pedagógico. Tal movimento contribui para construir uma educação decolonial, que questiona hierarquias artificiais entre saberes.

• Conexão entre saberes escolares e experiências comunitárias: O currículo orienta que os processos criativos dialoguem com vivências reais dos estudantes, promovendo projetos que valorizem festas locais, tradições orais, práticas de terreiro, danças populares e outras expressões culturais do território. Assim, a escola deixa de ser um espaço isolado da vida e passa a atuar como mediadora entre cultura local, produção artística e formação cidadã.

O Currículo da Cidade – Educação Étnico-Racial (2021) aprofunda esse compromisso ao propor que o combate ao racismo deve atravessar todas as áreas do conhecimento, e não apenas História ou Arte. A educação étnico-racial torna-se, portanto, eixo transversal da prática pedagógica, o que implica repensar materiais didáticos, metodologias, seleção de artistas, perspectivas de análise e formas de avaliação. O documento reforça que professores de todas as áreas devem incorporar referências africanas, afro-brasileiras e indígenas de maneira ética e fundamentada, evitando folclorizações ou abordagens pontuais restritas ao Dia da Consciência Negra.

Além disso, o Currículo orienta que a escola desenvolva ações que enfrentem o racismo institucional, promovendo relações pedagógicas sustentadas em justiça, igualdade, representatividade e reparação histórica. Essa abordagem amplia o papel da Arte como campo epistemológico capaz de produzir outras formas de ver, sentir e compreender o mundo, contribuindo para a formação de

sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu lugar na sociedade.

3.3 A realidade paulistana como território afro-diaspórico

São Paulo abriga uma das maiores populações negras do país, e sua produção cultural onde vemos o samba, maracatu, hip-hop, literatura marginal, teatro negro, música afro-brasileira é profundamente marcada por matrizes africanas. Incorporar essas práticas ao currículo significa ler a cidade como uma sala de aula viva, onde as linguagens artísticas negras não apenas existem, mas estruturam modos de vida, símbolos, pertencimentos e resistências.

Além disso, muitos estudantes da Rede Municipal vivem em bairros onde a presença negra é majoritária, conforme levantamentos do IBGE e da Fundação Seade. Regiões como Capão Redondo, Jardim Ângela, Cidade Ademar, Itaquera, Brasilândia, São Mateus, Sapopemba e Parelheiros constituem territórios urbanos em que a cultura afro-diaspórica se manifesta em festas populares, coletivos culturais, grafites, performances de slam, grupos de percussão, movimentos de juventude negra e práticas religiosas de matriz africana. Assim, os estudantes já convivem diariamente com expressões artísticas que têm raízes africanas em que a escola, portanto, precisa reconhecer, valorizar e problematizar essas vivências.

O território paulistano é também espaço de sobrevivência, luta e reinvenção da população negra. A presença de blocos afro, rodas de capoeira, terreiros, ensaios de escolas de samba, saraus periféricos e movimentos culturais de juventude transforma a cidade em laboratório vivo de estéticas e epistemologias afro-brasileiras. Para muitos jovens, essas manifestações representam não apenas arte, mas redes de afeto, cuidado comunitário, proteção territorial e afirmação identitária. Quando a escola integra esses elementos em suas práticas pedagógicas, ela aproxima o currículo da vida dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa.

Além disso, experiências culturais como o Sarau da Cooperifa, os slams de poesia, os coletivos de dança urbana, o grafite e o rap são patrimônios contemporâneos que expressam as dores, conquistas e narrativas da juventude negra paulistana. Reconhecê-los como referências artísticas de alto valor formativo permite que os estudantes se vejam como produtores de cultura, e não apenas consumidores.

Ao assumir São Paulo como território afro-diaspórico, a escola amplia sua potência transformadora: ela passa a compreender que ensinar Artes Africanas não é apenas inserir conteúdos, mas promover uma leitura crítica da cidade, de seus corpos, de suas desigualdades e de suas potências criativas. Assim, os estudantes podem compreender a si mesmos como parte de um processo histórico mais amplo, ressignificando sua relação com a escola, com a arte e com sua própria identidade.

4. O ENSINO DE ARTES AFRICANAS NAS ESCOLAS: DIMENSÕES PEDAGÓGICAS

4.1 Representatividade, pertencimento e autoestima

A escola desempenha papel crucial na constituição das identidades. Como afirma Neusa Santos Souza (1983), a ausência de referências positivas impacta a forma como sujeitos negros se percebem. O ensino de Artes Africanas permite:

- o reconhecimento da estética negra como válida e bela;
- a desconstrução de estereótipos;
- a construção de pertencimento a um legado cultural valorizado.

4.2 Processos de criação e leitura de mundo

O trabalho com Artes Africanas possibilita aos estudantes não apenas a experimentação de técnicas como adinkras, batik, tingas, grafismos, esculturas em argila e produção de tambores, mas também o mergulho em sistemas simbólicos complexos que articulam história, espiritualidade e cosmologias africanas. Essas práticas permitem que os alunos compreendam que cada gesto, forma e padrão visual carrega narrativas ancestrais de resistência, memória e coletividade. A leitura crítica de imagens e símbolos de matriz africana contribui para ampliar repertórios estéticos e desenvolver competências de análise cultural, mostrando que a arte não é neutra: ela expressa disputas de poder, afirma identidades e denuncia desigualdades.

Ao reconhecer a arte como manifestação política, os estudantes compreendem que

suas próprias produções também podem ser instrumentos de crítica social, valorização de suas raízes e defesa dos direitos humanos. Bell Hooks (2001) lembra que criar é também resistir, e, nesse sentido, práticas artísticas no ambiente escolar podem incentivar os alunos a interpretarem e transformar seu território, seja ao representar sua comunidade, denunciar violências cotidianas ou celebrar heranças afro-diaspóricas presentes na Cidade de São Paulo.

Assim, o ensino de Artes Africanas torna-se estratégia pedagógica para fortalecer autoestima, protagonismo juvenil e consciência crítica, ao mesmo tempo em que promove uma educação esteticamente significativa e socialmente comprometida.

4.3 Articulação com coletivos e instituições culturais negras

A cidade de São Paulo possui importantes espaços de referência, como:

- Instituto Itaú Cultural – acervo afro-diaspórico;
- Núcleo de Artes Afro-brasileiras;
- Grupos de maracatu e afoxés da zona sul;
- Coletivos de artistas visuais negros.

A articulação da escola com esses espaços amplia repertórios e fortalece a circulação de saberes.

5. Desafios Estruturais e de Formação Docente

Apesar das diretrizes curriculares, ainda existem obstáculos:

- fragilidade na formação inicial de professores;
- falta de materiais específicos;
- currículo oculto que ainda reforça a centralidade europeia;
- ausência de políticas permanentes de combate ao racismo;
- dificuldade de compreender a complexidade da arte africana além de atividades folclorizadas.

Autores como Petronilha Gonçalves (2020) e Nilma Gomes (2017) defendem que a formação docente deve incluir debates sobre epistemologias negras, história da África e práticas antirracistas.

Dessa forma, ao integrar representatividade, processos criativos significativos e articulações com coletivos culturais negros, a escola amplia sua capacidade de formar sujeitos conscientes, críticos e afetivamente fortalecidos. As Artes Africanas deixam de ser tratadas como conteúdo periférico e passam a constituir eixo estruturante de uma educação que valoriza identidades, reconhece a potência dos territórios e rompe com silenciamentos históricos. Entretanto, para que esse projeto se concretize, é indispensável investir na formação continuada dos docentes, na criação de políticas duradouras e na revisão das práticas pedagógicas que ainda reproduzem narrativas eurocentradas.

Somente assim será possível garantir que todos os estudantes da Cidade de São Paulo tenham acesso a uma educação antirracista, estética e politicamente comprometida com a transformação social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Artes Africanas nas escolas de São Paulo transcende o cumprimento da legislação: é uma necessidade social, cultural e ética. Como demonstram os autores analisados, a arte é campo de disputa simbólica, e sua presença no currículo deve romper com a lógica da marginalização histórica. O Currículo da Cidade sinaliza um caminho potente, mas é preciso consolidar práticas permanentes, interdisciplinares e articuladas com o território.

Ao incorporar as artes africanas suas estéticas, filosofias, ritmos e narrativas, a escola reafirma seu compromisso com a democracia, com a representatividade e com a formação de sujeitos críticos capazes de reconhecer a si mesmos e ao outro como parte de uma história coletiva plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC, 2004.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Lugar de Negro. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1988.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. Educação

das Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas. Brasília: MEC, 2020.
GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. São Paulo: Selo Negro, 2017.
HOOKS, Bell. Anseios: raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019.
KILOMBA, Grada. Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano. São Paulo: Cobogó, 2019.
KI-ZERBO, Joseph. História da África. São Paulo: Ática, 2006.
MBEMBE, Achille. Crítica da Razão Negra. São Paulo: N-1, 2017.
MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.
NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.
RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento, 2017.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Arte. São Paulo: SME, 2019.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Étnico-Racial. São Paulo: SME, 2021.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade – Ensino Fundamental (2022). São Paulo: SME, 2022.
THOMPSON, Robert Farris. A arte da tradição africana. São Paulo: Edusp, 2011.
SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

A EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: A INTEGRAÇÃO DA DANÇA CRIATIVA AO PROCESSO DE APRENDER

EDILENE NOGUEIRA ROCHA

RESUMO
Este artigo aborda a relação entre ludicidade e dança no contexto escolar, destacando de que maneira essas práticas contribuem para uma aprendizagem mais significativa. Parte-se da compreensão de que a dança criativa, inspirada nos estudos de Rudolf Laban, possibilita que o corpo se torne instrumento de expressão, comunicação e construção de conhecimento. Ao dançar, a criança mobiliza dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras, vivenciando experiências que ampliam sua autonomia, sensibilidade estética e capacidade de criar. A literatura sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e dança-educação evidencia que propostas pedagógicas que valorizam o movimento livre, o jogo e a experimentação tornam o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante. Assim, integrar dança, brincadeira e criatividade ao currículo favorece uma formação mais integral e humanizadora, na qual cada estudante encontra espaço para se expressar e aprender de maneira plena e significativa.
PALAVRAS-CHAVE: Dança-Educação; Ludicidade; Aprendizagem Significativa; Rudolf Laban; Dança Criativa.
ABSTRACT
This article discusses the relationship between playfulness and dance in the school context, highlighting how these practices contribute to more meaningful learning. It is based on the understanding that creative dance, inspired by Rudolf Laban's studies, allows the body to become an instrument of expression, communication, and knowledge construction. Through dance, children engage cognitive, emotional, social, and motor dimensions, experiencing situations that expand their autonomy, aesthetic sensitivity, and creative capacity. The literature on playfulness, child development, and dance education shows that pedagogical approaches that value free movement, play, and experimentation make the school environment more welcoming and stimulating. Thus, integrating dance, play, and creativity into the curriculum supports a more holistic and humanizing education in which each student finds opportunities to express themselves and learn in a full and meaningful way.
KEY-WORDS: Creative Dance; Playfulness; Meaningful Learning; Child Development; Movement Education.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar contemporâneo enfrenta o desafio de superar práticas de ensino estritamente expositivas, buscando alternativas que acolham o estudante em sua totalidade. Nesse cenário, reconhecer o corpo como espaço legítimo de produção de conhecimento e de expressão se torna essencial. A integração entre ludicidade e dança no currículo aparece, assim, como uma estratégia potente para favorecer experiências de aprendizagem mais significativas, prazerosas e humanizadoras. Ao dançar, a criança mobiliza um conjunto amplo de saberes que articulam dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras, rompendo com a fragmentação reforçada por modelos educacionais tradicionais.

Este artigo discute fundamentos teóricos e práticos que sustentam essa aproximação entre dança e ludicidade como caminho para promover aprendizagens mais profundas e integradas. A análise considera, de um lado, a ludicidade como recurso pedagógico capaz de estimular a participação ativa e o envolvimento afetivo do estudante; de outro, os princípios da dança criativa, que valorizam a exploração, a espontaneidade e a experiência sensível. Soma-se a isso a compreensão do movimento como linguagem, expressão e forma de organização do pensamento, o que amplia as possibilidades educativas quando inserido de maneira intencional no cotidiano escolar.

Busca-se evidenciar que a dança criativa, por não se prender a modelos estéticos rígidos, aproxima-se do brincar e do jogo simbólico, favorecendo a expressão individual e a ampliação da capacidade criadora. Essa perspectiva ativa processos mentais complexos, estimula diferentes formas de raciocínio e

fortalece a construção de aprendizagens mais duradouras. Ao final, argumenta-se que a presença planejada de práticas que integrem dança, ludicidade e movimento contribui de maneira decisiva para uma formação mais autônoma, sensível e colaborativa, alinhada às necessidades da educação atual.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade ocupa um papel central no desenvolvimento humano, pois cria condições para que a criança explore o mundo de forma espontânea, criativa e significativa. No ambiente escolar, o brincar não deve ser compreendido como simples entretenimento, mas como uma prática que mobiliza pensamentos, emoções e relações sociais. Ao brincar, a criança experimenta situações que desenvolvem autonomia, imaginação e capacidade de resolução de problemas, revelando que a ludicidade é uma via essencial para o aprendizado. Quando a escola integra práticas lúdicas ao cotidiano, reconhece que a aprendizagem ocorre quando há envolvimento afetivo e liberdade para explorar, questionar e construir sentidos.

Nesse contexto, a dança se destaca como uma linguagem capaz de ampliar o repertório expressivo e sensível das crianças. Mais do que seguir passos ou coreografias, dançar implica perceber o corpo, compreender o espaço e dialogar com o outro por meio de gestos e movimentos. Inserir a dança na escola significa reconhecer que o corpo participa das experiências cognitivas e emocionais e que o movimento é parte constitutiva da aprendizagem. Ao vivenciar atividades de dança, as crianças descobrem novas formas de se expressar, fortalecem a autoestima e desenvolvem a consciência corporal, construindo significados que ultrapassam a dimensão técnica do movimento.

A dança criativa, especialmente, apresenta-se como uma abordagem que valoriza a descoberta, a experimentação e a liberdade. Por não estar presa a padrões estéticos, ela convida a criança a investigar movimentos, explorar ritmos e criar gestos próprios. Essa abertura aproxima a dança do brincar, pois ambas envolvem imaginação, simbolismo e invenção. As propostas baseadas nessa perspectiva favorecem o desenvolvimento da criatividade, estimulam a autonomia e permitem que cada criança construa seu próprio modo de dançar, respeitando seus tempos, possibilidades e singularidades. Ao experimentar o movimento de forma espontânea, a criança ativa processos mentais complexos, como atenção, memória e tomada de decisão, fortalecendo aprendizagens que se tornam mais profundas e duradouras.

O movimento, entendido como forma de linguagem, antecede a fala e se mantém como recurso expressivo fundamental ao longo da vida. As práticas que articulam dança e ludicidade ampliam as possibilidades dessa linguagem corporal, permitindo que a criança comunique emoções, organize pensamentos e estabeleça relações com o outro. Essa construção simbólica através do corpo contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e respeito. Ao mesmo tempo, favorece a compreensão de si e do meio, tornando a aprendizagem mais ativa e significativa.

Quando a escola integra dança e ludicidade de maneira intencional, cria-se um ambiente em que cada criança pode explorar suas capacidades e participar de forma plena das atividades. As propostas que unem movimento e brincadeira fortalecem o trabalho coletivo, pois muitas experiências envolvem criação conjunta, negociação de ideias e escuta sensível. Essas vivências promovem inclusão, já que não exigem habilidades técnicas específicas e permitem que todos participem conforme suas próprias possibilidades. Assim, a dança e a ludicidade contribuem para a construção de um espaço escolar mais democrático, acolhedor e participativo.

Nesse processo, o papel do professor é fundamental. Cabe a ele criar condições para que a criança explore o movimento de forma segura e significativa, planejando propostas que favoreçam a curiosidade, a expressão e a autonomia. O professor atua como mediador, observando o grupo, acolhendo diferentes formas de expressão e oferecendo desafios que estimulem novas descobertas. Quando a mediação é sensível e intencional, a dança passa a ocupar um lugar de relevância pedagógica, integrando-se ao processo de aprendizagem e deixando de ser tratada

apenas como momento recreativo. Dessa forma, as práticas corporais ganham sentido e ampliam a formação integral da criança, alinhando-se aos desafios e necessidades da educação contemporânea.

O MOVIMENTO COMO CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA APRENDIZAGEM

A compreensão do movimento como linguagem amplia a maneira como a escola enxerga o processo de aprender. Quando a criança dança, brinca ou explora o espaço de forma sensorial, ela não apenas executa ações motoras, mas produz significados. Cada gesto, deslocamento ou mudança de ritmo torna-se uma forma de elaborar pensamentos, expressar emoções e organizar experiências internas. Nesse sentido, o movimento deixa de ser visto como uma atividade periférica e passa a assumir centralidade no desenvolvimento humano, pois integra dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Essa perspectiva coloca o corpo como mediador do conhecimento, reforçando que o aprender acontece também por meio da ação, da descoberta e da percepção sensível. Na dança criativa, inspirada nos princípios que orientam a análise e a consciência do movimento, o estudante é convidado a investigar suas próprias possibilidades corporais. Essa investigação não se resume a reproduzir modelos, mas envolve observar, comparar, decidir e interpretar — ações diretamente relacionadas ao pensamento crítico. Ao explorar diferentes qualidades de movimento, como leveza, força, fluidez ou interrupção, a criança experimenta formas diversas de organizar ideias e buscar soluções, o que fortalece sua capacidade de análise e criatividade.

O caráter investigativo do movimento também favorece a construção de autonomia. Ao assumir o protagonismo na produção de gestos e sequências, o estudante aprende a tomar decisões, avaliar suas próprias ações e compreender que existem múltiplas maneiras de se expressar. A dança criativa, portanto, funciona como um laboratório de experimentações, no qual o erro deixa de ser um obstáculo e se transforma em oportunidade de descoberta. Essa mudança de perspectiva reduz o medo de julgamento e incentiva a participação ativa, permitindo que cada criança encontre sua voz corporal. Além disso, o movimento contribui para a ampliação das habilidades socioemocionais, aspecto cada vez mais valorizado na educação contemporânea. Em atividades coletivas, os estudantes precisam negociar espaços, ritmos e intenções, desenvolvendo sensibilidade para perceber o outro e construir com ele. Esse processo estimula a empatia, a cooperação e o respeito às diferenças, uma vez que cada corpo traz sua própria história, ritmo e maneira de se relacionar com o movimento. A dança, nesse contexto, torna-se um espaço seguro para vivenciar experiências que envolvem escuta, diálogo e partilha. Ao integrar movimento e ludicidade, a escola contribui para que o aprendizado seja vivido de forma prazerosa e significativa. As atividades deixam de seguir uma lógica exclusivamente racional e passam a incluir dimensões afetivas e sensoriais que fortalecem o vínculo da criança com o conhecimento. Em vez de aprender sobre o mundo apenas por meio de palavras e conteúdos abstratos, ela aprende com o corpo, pelas vivências e pela interação com o outro. Assim, a dança e o brincar se apresentam como ferramentas pedagógicas que ressignificam o cotidiano escolar, promovendo uma educação mais integral, conectada às necessidades do presente e comprometida com a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis.

A DANÇA CRIATIVA COMO PRÁTICA FORMATIVA INTEGRAL

A dança criativa, compreendida em sua dimensão educativa, distancia-se da lógica da performance e do rigor técnico para constituir-se como um espaço de exploração, expressão e descoberta pessoal. Por meio da improvisação, essa prática favorece a construção de padrões próprios de movimento, estimulando ajustes motores, imaginação, reflexão e expressão subjetiva. Em contexto escolar, funciona como um campo de experimentação sensível no qual diferentes dimensões do desenvolvimento humano são mobilizadas de forma integrada. No âmbito cognitivo, contribui para o fortalecimento do raciocínio, da memória e da linguagem, ampliando a capacidade de aprendizagem. Emocionalmente, abre possibilidades de expressão de sentimentos muitas vezes difí-

ceis de verbalizar, favorecendo o autoconhecimento e o desenvolvimento da inteligência emocional. No plano social, incentiva a cooperação, o respeito e a inclusão por meio de vivências coletivas. Já na dimensão motora, potencializa a coordenação, o equilíbrio, a consciência corporal e a percepção espacial. Ao articular corpo, mente e emoção, a dança criativa rompe com a fragmentação do saber e se apresenta como uma prática formativa que contribui para a construção de sujeitos mais íntegros, sensíveis e conscientes de si e do entorno.

Em termos emocionais, a dança oferece uma via legítima de expressão de sentimentos difíceis de serem verbalizados, permitindo que o estudante encontre no corpo um instrumento de comunicação e elaboração de suas experiências internas. Esse aspecto é fundamental, sobretudo em contextos marcados por tensões e desafios típicos da vida escolar, pois promove acolhimento, autoconhecimento e desenvolvimento da inteligência emocional. Ao perceber-se e reconhecer seus limites e potencialidades, o aluno constrói uma relação mais equilibrada consigo mesmo e com o outro.

No campo social, a dança criativa fortalece o senso de coletividade, uma vez que as atividades de improvisação e criação conjunta exigem cooperação, escuta e respeito mútuo. Esses elementos favorecem a construção de vínculos e a participação inclusiva, permitindo que cada estudante se sinta pertencente ao grupo. Dessa forma, práticas corporais tornam-se instrumentos de redução de barreiras, promovendo um ambiente escolar mais democrático e acolhedor.

Quanto à dimensão motora, a dança estimula habilidades como coordenação, equilíbrio, noção espacial, ritmo e consciência corporal, fundamentais não apenas para o desenvolvimento físico, mas para a autonomia nas diferentes tarefas cotidianas. O corpo, ao movimentar-se de forma criativa, amplia sua capacidade expressiva e adquire maior precisão e fluidez, aspectos essenciais para o desenvolvimento psicomotor.

Ao articular corpo, mente, emoção e relação social, a dança criativa rompe com visões fragmentadas do processo educativo e reafirma a importância de práticas integradoras na formação humana. Assim, consolida-se como um recurso pedagógico que contribui para a construção de sujeitos mais íntegros, sensíveis e conscientes de si e do mundo, fortalecendo aprendizagens que ultrapassam os limites do espaço escolar.

A DANÇA COMO PRÁTICA ESTRUTURANTE NA CULTURA ESCOLAR

Ao incorporar a dança criativa ao projeto pedagógico da escola, abre-se espaço para repensar não apenas o currículo, mas também as relações que se estabelecem entre estudantes, professores e o próprio conhecimento. A presença do movimento como linguagem legítima amplia a compreensão do processo educativo e desloca o foco das práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdo para a valorização de experiências formativas mais amplas. Nesse sentido, a dança criativa promove um ambiente no qual o aluno participa ativamente da construção do saber, utilizando o corpo como mediador simbólico, expressivo e interpretativo. Essa mudança de perspectiva fortalece a noção de que aprender ultrapassa a memorização de informações: envolve sentir, experimentar, produzir sentidos e estabelecer diálogos entre diferentes dimensões da vida escolar e social.

A inserção sistemática da dança criativa também contribui para transformar a cultura escolar tradicional, muitas vezes marcada por rotinas rígidas e por uma fragmentação entre corpo e intelecto. Ao reconhecer o movimento como parte constitutiva do desenvolvimento humano, a escola passa a promover práticas que favorecem a autonomia, a criatividade e a participação efetiva dos estudantes. Essas ações geram um ambiente mais acolhedor, no qual o erro não é visto como falha, mas como parte do processo exploratório e investigativo. Assim, a dança atua como dispositivo pedagógico que legitima a experimentação e estimula atitudes de curiosidade, escuta e abertura ao novo, condições fundamentais para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Quando valorizada como prática pedagógica contínua, a dança criativa fortalece o papel do professor como mediador sensível e atento aos ritmos e singularidades de cada criança ou adolescente. O docente deixa de

ocupar exclusivamente o lugar da instrução e assume uma postura de facilitador das experiências corporais, promovendo situações que convidam o estudante a explorar, descobrir e sentir. Essa relação pedagógica mais horizontal favorece o vínculo, amplia a confiança e contribui para que os alunos se sintam pertencentes ao espaço escolar. Ao mesmo tempo, exige do professor um olhar cuidadoso sobre questões emocionais, sociais e cognitivas que emergem nas atividades em grupo, reforçando a importância de uma prática docente pautada no diálogo, na escuta ativa e no respeito às diferenças.

Outro ponto relevante diz respeito ao potencial inclusivo da dança. Em um contexto escolar diverso, no qual convivem estudantes com diferentes ritmos, estilos de aprendizagem, condições socioemocionais e necessidades específicas, a dança criativa se apresenta como um recurso capaz de acolher todos os corpos. A ausência de modelos rígidos e a valorização da expressividade própria de cada aluno permitem que a atividade seja vivenciada sem comparação ou julgamento, criando oportunidades reais de participação para todos. Essa característica fortalece a autoestima, amplia o senso de pertencimento e contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

No campo das competências socioemocionais, a dança criativa estimula atitudes de empatia, cooperação e respeito ao espaço do outro. Por meio de atividades coletivas, os estudantes aprendem a reconhecer limites pessoais e a compreender as necessidades do grupo, desenvolvendo habilidades essenciais para a convivência democrática. Essas experiências favorecem o exercício de valores como solidariedade, responsabilidade e ética, que se tornam cada vez mais relevantes em uma sociedade marcada por desafios humanos, sociais e culturais. Assim, ao atuar simultaneamente no corpo e na subjetividade, a dança contribui para formar cidadãos mais sensíveis às relações humanas e mais preparados para lidar com as complexidades do mundo contemporâneo.

Além disso, a dança criativa amplia a própria noção de currículo escolar. Ao integrar arte, movimento e investigação, ela dialoga com diferentes áreas do conhecimento e possibilita abordagens interdisciplinares ricas e significativas. Atividades de movimento podem articular-se com conteúdo de Ciências, História, Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas, fortalecendo aprendizagens e tornando-as mais vivas. Essa integração reafirma o caráter formativo da dança e evidencia sua relevância para a constituição de práticas pedagógicas mais completas, sensíveis e humanizadoras.

Por fim, ao promover vivências que articulam corpo, emoção e pensamento, a dança criativa reafirma o papel da escola como espaço de desenvolvimento integral. Em um cenário no qual crianças e adolescentes enfrentam demandas emocionais e cognitivas cada vez mais complexas, práticas corporais abertas à experimentação ajudam a restaurar o equilíbrio entre sentir, pensar e agir. Assim, a dança torna-se mais do que um recurso artístico: configura-se como caminho pedagógico para fortalecer vínculos, ampliar repertórios, promover saúde mental e consolidar uma educação que reconhece o estudante como sujeito pleno, carregado de história, sensibilidade e potência criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta ao longo deste trabalho evidencia que a presença do corpo na educação transcende sua dimensão biológica e assume papel central na constituição do sujeito, na forma como ele aprende, sente, experimenta e se relaciona com o mundo. Retomar o valor formativo do movimento, da ludicidade e da dança criativa não representa apenas uma ampliação curricular, mas um reposicionamento epistemológico diante de uma escola que historicamente privilegiou o pensamento racional em detrimento da sensibilidade, da expressividade e da vivência estética. Ao reconhecer o corpo como linguagem, como território de experiências e como produtor de sentidos, reafirma-se uma concepção de educação verdadeiramente integral, comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças e com a formação de sujeitos capazes de atuar no mundo de maneira autônoma, criativa e crítica.

A articulação entre ludicidade, dança e aprendizagem significativa, conforme discutido ao longo do estudo, revela-se como um caminho fecundo para que a escola contemporânea responda aos desafios humanos, sociais e emocionais vivenciados pelas novas gerações. O ambiente escolar precisa, cada vez mais, acolher práticas que dialoguem com a infância e com suas formas próprias de conhecer: o brincar, o experimentar, o imaginar e o mover-se. Nesse contexto, a dança criativa, inspirada nos pressupostos de Rudolf Laban, mostra-se um instrumento potente para a construção de espaços educativos mais sensíveis, participativos e inclusivos, nos quais cada aluno encontra condições favoráveis para expressar sua identidade e ampliar sua leitura sobre si e sobre o outro.

As análises desenvolvidas neste trabalho demonstram que a dança, quando concebida como prática pedagógica e não como mera atividade complementar, é capaz de promover aprendizagens profundas e duradouras. Ao estimular a autonomia criadora, a consciência corporal, a interação social e a elaboração simbólica, a dança criativa coloca o estudante como protagonista do próprio processo formativo. Essa mudança de perspectiva permite compreender que a aprendizagem não se limita à assimilação de conteúdos formais, mas envolve dimensões afetivas, emocionais, cognitivas e sociais que se entrelaçam de maneira indissociável. Assim, ao abrir espaço para o movimento, a escola amplia também suas possibilidades de ensinar e aprender.

Outro aspecto relevante é a capacidade da dança criativa de favorecer ambientes educativos mais democráticos. A flexibilidade dos movimentos, a valorização das singularidades e a ausência de padrões rígidos ou competitivos possibilitam que crianças com diferentes perfis, habilidades e ritmos participem de forma equânime. A escola, ao adotar práticas corporais que acolhem a diversidade e promovem a inclusão, contribui para o fortalecimento de vínculos, para a formação de identidades positivas e para a construção de relações mais respeitosas e colaborativas entre os estudantes. Nesse sentido, a dança atua como mediadora de processos de convivência, sensibilidade e empatia, elementos fundamentais para uma educação humanizadora.

Além disso, a integração entre ludicidade e dança favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais em uma sociedade que exige capacidade de diálogo, resiliência, criatividade e cooperação. Ao vivenciar situações de improvisação, criação coletiva e expressão espontânea, a criança aprende a lidar com frustrações, a tomar decisões, a escutar e a se comunicar de diferentes formas. Essas experiências fortalecem não apenas o desenvolvimento individual, mas também a qualidade das interações sociais e o sentimento de pertencimento ao grupo. A escola, ao reconhecer essas dimensões, reafirma seu compromisso com a formação de sujeitos completos, capazes de atuar no mundo com sensibilidade e responsabilidade.

Diante dessas considerações, conclui-se que a inserção qualificada da dança criativa no cotidiano escolar deve ser compreendida como uma aposta pedagógica que beneficia todas as etapas da formação humana. Mais do que uma prática artística, ela se constitui como ferramenta educativa que articula corpo, emoção, pensamento e relação social, rompendo com modelos reducionistas de ensino e contribuindo para a construção de uma escola mais significativa e próxima das necessidades reais dos estudantes. Nesse sentido, cabe aos educadores, gestores e instituições de ensino assegurar condições para que práticas corporais expressivas sejam incorporadas de forma contínua, planejada e integrada ao currículo.

Em síntese, a dança criativa reafirma a importância de uma educação que reconhece o estudante em sua totalidade, que valoriza a poética do movimento e que compreende o corpo como parte constitutiva do processo de aprender. Ao resgatar a dimensão humana do ato educativo, a escola se aproxima daquilo que lhe é essencial: promover experiências que formem sujeitos sensíveis, críticos, criativos e capazes de transformar a si mesmos e o mundo ao seu redor. Este trabalho, portanto, reforça a necessidade de que a educação contemporânea continue avançando na construção de práticas peda-

gógicas que integrem arte, ludicidade e movimento como caminhos legítimos para uma formação verdadeiramente integral.

REFERÊNCIAS

MARQUES, Isabel A. A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea. 1996. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARQUES, I. A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. Sala Preta, n. 10, p. 275-284, 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/57104/60092. Acesso em: 22 nov. 2025.

SANTOS, J. K. R. Ludicidade e aprendizagem significativa na educação infantil. Anais do Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD4_ID4946_TB203_23052024153855.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

TIBÚRCIO, L. K. de O. M. Refletindo sobre o ensino da dança na escola. Texto apresentado no III Encontro Nacional de Artes e Educação Física. Dezembro de 2006.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO PROMOVER A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO SÉCULO XXI UTILIZANDO-SE DA FILOSOFIA E DA ARTE

ELIANA NUCIATELLI PINTO DE MELLO

RESUMO
O desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no século XXI é algo que envolve muitos desafios. Tendo isso em vista, notamos que para promover uma aprendizagem mais atuante, que a filosofia e a arte podem ser grandes auxiliadores nesse processo. Desse modo, pretendemos inseri-la em um universo de possibilidades de pensar e sentir, a uma exploração de diferentes formas de olhar para o mundo, de forma que, simultaneamente, se constitua a autonomia necessária para tanto; auxiliá-lo a navegar em sua existência e relações, questionando a realidade de modo que se desenvolva a possibilidade da cidadania consciente (que sejam capazes de oferecer contribuição pessoal enriquecedora na construção continuada das necessárias referências orientadoras das vidas humanas). Não cabe à Filosofia e a Arte ensinar o produto das investigações, mas antes, auxiliar o processo criativo e o procedimento investigativo. A meta é desenvolver as habilidades cognitivas dentro de um contexto significativo, tal como propõe a Filosofia e a Educação de Artes, e não de forma fragmentada e automatizada; observar e respeitar os modos como o conhecimento se dá para cada indivíduo em detrimento de uma concepção a priori do que seja aprender, desenvolver capacidades cognitivas ou ser um colaborador social.

PALAVRAS-CHAVES: Práticas Pedagógicas; Aprendizagem infantil; Arte; Filosofia.

INTRODUÇÃO

Muito comumente o ensino de artes, bem como o da filosofia tem sido entendida como algo distante da realidade. Essa visão da filosofia decorre dos complexos trabalhos de pensadores que, ao longo da história, refletiram e buscaram respostas sobre nossas questões existenciais. Tais inquietações decorrem da necessidade que temos de compreender o significado do mundo e de si, numa busca que termina por criar novos significados, questionando e tecendo uma teia de relações cada vez mais abrangentes, para além do que parece óbvio.

Assim, sistematização e abrangência são marcas da Filosofia que nasce da experiência humana na tentativa de compreender a si mesmo e tudo que o cerca, valendo-se da autonomia da razão para criar e recriar conscientemente o mundo em que vivemos. Embora esteja presente nas diversas manifestações do humano, ela não se confunde com nenhuma destas outras formas de conhecimentos. Antes, sua tarefa é fundamentá-las – o que faz da história da filosofia uma história sem fim, porque diz respeito a todos em todas as épocas.

Contudo, o desenvolvimento dessa aventura do filosofar exige agentes transformadores da realidade, e, neste sentido, a educação tem papel de destaque na formação do sujeito autônomo, em lugar de simplesmente transmitir as informações produzidas ao longo da história. Agrega-se ao papel da Educação dar os instrumentos necessários para que, a partir do que já foi construído, se possa criar novos conceitos, elaborar novos conhecimentos, desenvolver potenciais criativos e humanísticos, enfrentar novos desafios, e constituir novas formas de relação com o mundo e com o outro.

Apesar de toda a importância da filosofia e da arte no cotidiano, inúmeros discursos do senso comum acabam por separar teoria e prática, insinuando uma dissociação entre filosofia, arte e realidade, quando, na verdade, elas ganham seu sentido na vida.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E APRENDIZAGEM: A IMPORTÂNCIA DA ARTE E DA FILOSOFIA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

O propósito do presente trabalho é tratar das práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem das crianças no século XXI, tendo como ferramentas a Filosofia e a Arte, que podem ser trazidos como instrumentos no processo de aprendizagem e como seus referenciais metodológicos servem de auxílio para uma educação verdadeira. Dito isto,

com o que a arte e a filosofia poderiam contribuir para o desenvolvimento deste novo enfoque educacional que está se apresentando atualmente, visto que o ser humano, para que possa estar integrado a este contexto, precisa ser competente, autônomo, pensar por si mesmo e ser capaz de enfrentar todas as mudanças que chegam à nossa porta a todo momento.

E a escola, o que tem a ver com tudo isso? Como fica a escola que não se atualiza? Como ela pode contribuir com o seu papel na sociedade? Mas qual seria o papel da escola e da educação neste contexto atual: a reprodução de conhecimentos, o desenvolvimento da autonomia, das competências no ser humano? Para ser competente, o que é preciso desenvolver nas pessoas?

Ao analisar e refletir sobre a influência da arte e da filosofia no processo da aprendizagem vem à tona, constantemente, várias perguntas para que possamos investigar, buscar respostas e então compreendê-las melhor. Pensamos que no instante que se propõe pesquisar sobre um tema tão rico de perspectivas, nascem dele também vários questionamentos que nos possibilitam ir cada vez mais a fundo em sua essência, visto que a sua ligação com o ser humano é muito íntima, principalmente no que diz respeito à valorização das potencialidades de cada indivíduo e o respeito pelas suas inteligências e pelo seu processo de desenvolvimento.

Segundo Gardner a necessidade de se educar para o desenvolvimento das pessoas num sentido amplo e global, percebendo-as como um todo, isto é, há alguém que pensa, que investiga, que sente, que é bom é de grande importância:

> Acredito que três preocupações muito importantes devem animar a educação (...) Há o domínio da verdade – e seu avesso, o que é falso ou indeterminável. Há o domínio da beleza – e a sua ausência, em experiências e objetos que são feios ou kitsch. E há o domínio da moralidade – o que consideramos ser bom e o que consideramos ser maligno. (Gardner, 1999, p. 14 e 15.).

Nesse sentido a Arte e a Filosofia vêm ganhando espaços cada vez maiores na educação atual. A perspectiva, da união da Arte com a Filosofia como possibilitadores de caminhos de uma educação diferente, mais rica, reflexiva, coerente e profunda vem contribuir para o desenvolvimento pleno das potencialidades das pessoas, através do desenvolvimento de suas múltiplas inteligências, ajudando-as a se tornarem autônomas, a pensar por si mesmas, sendo conciliadoras, flexíveis, capazes de resolver problemas e de decidir a partir de critérios que foram estabelecidos durante o processo percorrido em busca do conhecimento. Inicialmente, refletiremos sobre as contribuições de cada componente curricular em questão, se assim poderemos chamar a Arte e a Filosofia, após levantaremos pontos sobre a união destes componentes curriculares como elementos metodológicos no processo de aprendizagem.

Partindo do pressuposto que a Filosofia tem como objetivo cultivar a excelência do pensar, sendo elemento norteador do processo de uma educação reflexiva e investigativa, em busca de um pensar cuidadoso, crítico e criativo, poderíamos afirmar que são vários os fatores que precisam ser observados e analisados para que se possa dar suporte para uma Educação para o Pensar.

Segundo Kohan a prática da Filosofia e da Arte no dia-a-dia escolar é de suma importância, pois é ela que propicia a arte de pensar através de debates, hábitos e procedimentos desenvolvidos dentro das comunidades de investigação, tendo em vista que esta forma de educar, como metodologia de ensino, pode estar presente em todas as disciplinas, pois o que mais se quer de nossos alunos é que estes partilhem seus conhecimentos e os enriqueçam através de novas experiências debatidas, investigadas e apresentadas coletivamente, dentro de critérios filosófico-pedagógicos e de regras previamente estabelecidas pelo próprio grupo.

O autor indica cinco passos para uma aula de Filosofia com Crianças, onde haveria uma ligação entre estes, formando assim uma rede de conhecimentos, favorecendo um ambiente propício para a comunidade de investigação. Os pressupostos, segundo Kohan, seriam: Atividade prévia ao trabalho textual, ou seja, a atividade prévia tem

como objetivo criar disposição favorável ao trabalho coletivo. Entende-se a atividade prévia como elemento problematizador do grupo, pois o envolvimento para a discussão e o diálogo filosófico deve ser comum entre os participantes da comunidade; Apresentação (leitura) de um texto; Problematização do texto; Discussão filosófica – É o coração da aula de Filosofia. Na discussão filosófica acontece o diálogo, os questionamentos, a busca e o respeito das opiniões apresentadas pelo grupo fundamentados em critérios, conceitos e ideias filosóficas e por fim, a Atividade posterior à discussão – Neste momento, a comunidade de investigação faz a sistematização dos pontos discutidos, podendo-se utilizar até mesmo a técnica da auto-avaliação do grupo.
Para que aconteça uma aula de cunho filosófico é importante que esta seja assumida por todos os participantes como compromisso, tendo sempre presente as regras estabelecidas pelo próprio grupo. A rigorosidade neste sentido vem contribuir para a seriedade do trabalho.

"(...) Uma comunidade de Investigação é ao mesmo tempo imanente e transcendente: fornece um ambiente que permeia a vida diária de seus participantes e serve como um ideal a lutar. (...) a comunidade de investigação tem como estrutura baseada nos dois aspectos de comunidade – o que evoca um espírito de cooperação, cuidado, confiança, segurança e senso de objetivo comum – e investigação – o que evoca uma forma de prática de autocorreção, levada pela necessidade de transformar o que é intrigante, problemático, confuso, ambíguo ou fragmentado em algum tipo de todo unificador, que satisfaz os envolvidos e que culmina, embora experimentalmente, em julgamento" (SHARP, 1999,p.30 e 31).

Neste sentido, a Filosofia e suas áreas de estudo, a epistemologia, a lógica, a metafísica, a estética e a ética – contribuem para uma educação reflexiva, pois é através do pensar por critérios e pela autocorreção que poderemos repensar conceitos e conhecimentos prévios, visto que a própria comunidade de investigação proporcionará maneiras para que o aluno possa aprofundar e reavaliar suas ideias e posicionamentos.
Uma das grandes preocupações atualmente com o ensino da Filosofia é que este esteja fundamentado em critérios, conteúdos, habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas, e não simplesmente organizar um momento onde discutiremos sobre assuntos comuns sem rigorosidade e objetivo.

(...) tais habilidades não estão concebidas de maneira linear e não podem ser estimuladas separadamente, já que formam uma rede. (...) O mesmo acontece com o pensamento: ao se trabalhar com algum aspecto do pensamento, trabalhasse com o pensamento como um todo. Separamos, classificamos, catalogamos cada uma das habilidades, porque precisamos aprender a conhecê-las e reconhecê-las, pois isso é primordial para realizarmos nosso trabalho educacional com as crianças (SATIRO, 2000, p.34).

Ao falar sobre critérios filosófico-pedagógicos, referi-me também aos aspectos acima descritos como elementos que fazem parte deste contexto, visto que estas habilidades que incluiríamos num grande grupo de habilidades de pensamento, são necessárias para que se efetive uma verdadeira Educação para o Pensar, baseada em conteúdos, ou melhor, conhecimentos que precisam ser desenvolvidos nas séries ou níveis da educação, dentro de um processo gradativo de aprofundamento, respeitando a idade cronológica dos alunos e suas experiências de vida.
Se acreditarmos que é possível às crianças trabalharem coletivamente, cooperativamente, construindo seu pensar e seus saberes a partir da colaboração de seus colegas, dentro de uma Comunidade de Investigação, que se escutem mutuamente, dando boas razões para seus juízos, que saibam se auto corrigir, que problematizem e sejam sensíveis ao contexto, é importante que esta forma de ensinar e de aprender seja aberta a todas as disciplinas, tendo um enfoque interdisciplinar, possibilitando através da reflexão filosófica uma construção do conhecimento mais rica, comprometida

e prazerosa.

A ARTE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Entendendo que o corpo, nosso modo de estar no mundo é ação e pensamento, podemos afirmar que ela é um todo em relação ao mundo que a cerca, pois precisa interagir com o meio para que possa construir o seu conhecimento e fazer novas descobertas. A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo em toda a sua diversidade.

Neste sentido, o pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, através do sentimento. Através deste processo de construção e de descoberta do mundo, ela vai ampliando seus horizontes de sonhos e conhecimentos na relação com outras pessoas, com o mundo, com os objetos, adquirindo com isso as percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão do seu contexto de vida.

Assim é a Arte em todo seu contexto. Pensar o ensino de arte é também pensar o processo de conhecer Arte. Tanto no sentido de se encantar com tudo que nos rodeia, sendo capaz de se emocionar, criar, imaginar, fantasiar. Ou seja, sem dúvida nenhuma, aproveitar o momento da descoberta como se fosse único e todo seu, a única possibilidade de prazer e encantamento. Já o conhecer é algo que simplesmente se une para dar sentido e significado a tudo, seria a razão das descobertas, das vivências, das experiências, da evolução, do progresso, da transcendência. O ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade, emoção, medos, conhecimentos.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Este componente curricular favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com outras disciplinas do currículo. Podem-se estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico, exercitar sua imaginação construindo textos, desenvolver estratégias pessoais na resolução de problemas, conhecer outras culturas, valores, além de perceber, valorizar e problematizar a sua realidade cotidiana.

A artista plástica e educadora Stela Barbieri (2012), ao falar sobre a importância da arte no contexto pedagógico e de formação da criança no livro, "Interações: onde está a arte na infância?", apresenta dicas pedagógicas importantes a serem considerados pelos educadores que atuam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, entende a necessidade do educador investigar o assunto com o qual vai trabalhar e, sobretudo, esteja atento para a investigação das crianças

[...] Por isso, perceber por meio da observação e da escuta o que as crianças já sabem e o que desejam saber, possibilita ao professor intenções claras na escolha do que (conteúdo) e do como (didática, estratégia) apresentá-lo às crianças. (BARBIERI, 2012, p. 129)

Segundo Barbieri não há uma relação imediata entre nossa linguagem verbal e a obra de artes e por isso mesmo sugere que o professor entenda mais obras e artistas, observando assim o mundo à sua volta.

E, ao apresentarmos uma obra de arte para as crianças, é necessário "[...] encarar essas obras, falar as imagens, falar sobre elas, dar tempo para que todos falem o que percebem, uma leitura compartilhada mais detida [...]" (BARBIERI, 2012, p. 130)

Ao ler uma obra de arte com as crianças, a autora explica que é importante tratar do contexto histórico da obra, contudo diz que não é necessário falar em que século foi realizada, mas sim dizer que foi há muito tempo atrás, quando não existia carro e computador. Ou seja, a autora indica que é necessário apresentar o contexto histórico da obra de arte de forma acessível à criança. (2012, p.127)

Quanto à biografia do artista, a autora, sugere que seja apresentada somente se a obra pedir, por exemplo, se o artista morar em diferentes regiões e esse aspecto estiver presente na obra retratada.

A autora ainda afirma (2012, p. 133) que é possível aprender com os elementos consti-

tutivos da imagem (cores, formas, espaço, figuras, composição), ou seja, com aquilo que é visível na obra, "[...] e compartilhar esse aprendizado com as crianças, que também têm uma forma de perceber e falar das imagens (....)

Nesse contexto, ainda podemos falar da relação entre a arte e o Brincar, entendendo a relevância desse ato para o processo de criatividade, estímulo da imaginação e desenvolvimento da criança, nesse ponto a autora diz que brincar faz parte de um verdadeiro processo educacional, sendo assim, Barbieri afirma:

"Brincar é estado de quem vive vigorosamente em constante transformação. Para estes, todos os espaços são potências de invenção. Falamos de um brincar repleto de movimento, que ocupa o espaço e habita o lugar, faz barulho e traz deslocamentos para todos que participam dele. Lugar que se desdobra em um tempo que se torna visível... Brincar na cidade é experimentar um ambiente complexo de aproximações que se revelam numa investigação de possibilidades sem fim, alquimia de sentidos, de paradoxos, de potências e vetores que atingem cada um de nós – e as crianças não estão alheias a isso. Tudo ao mesmo tempo agora, a cidade não para. Ela nos invade, mas também nos convida a fazermos dela um lugar diferente, um lugar de brincar junto, de estar junto, um lugar das relações". (BARBIERI, 2012, p.146)

Além daquilo que foi dito acima por Barbieri, notamos que a arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais, valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

"O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender" (p.20 e 21).

A Arte como componente curricular precisa ser trabalhada observando alguns critérios fundamentais, que são seus campos fundamentais, a saber, o conhecimento artístico não tem como objetivo definir leis e compreender como as coisas são, nem mesmo conceituar como elas se encontram ou se formaram. A intenção da arte é que através das formas artísticas, combinações de imagens, a criança possa ter o domínio do imaginário, da criatividade. A produção neste sentido tem a intenção de desafiar o cotidiano para revelar como as coisas que estão ao nosso redor poderiam ser, expressando desta forma através da linguagem da arte seus pensamentos, ideias, emoções. A obra de arte apresenta o resultado da experiência humana, é o seu produto histórico/cultural.

Além disso, temos também, a fruição acontece no momento em que os espectadores ao apreciarem uma obra de arte, posicionam-se e dão sentido e significado às obras observadas. A significação, a compreensão, está na interação entre o espectador e a obra de arte. O conhecimento através da fruição se dá a partir das relações significativas, das percepções das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos. O sentimento, a intuição, a apropriação da obra de arte como elemento seu, faz com que a criança se perceba como sujeito parte daquele contexto, conseguindo desta forma que ela possa imaginar-se dentro deste processo, além de conceber ideias e situações novas.

Tanto na produção quando na fruição – apreciação – estão presentes habilidades de relacionar e solucionar questões propostas pela organização dos elementos que compõem as formas artísticas. Conhecer arte envolve o exercício conjunto do pensamento, da intuição, da sensibilidade e da imaginação.

Verbal é um sistema simbólico fundamental, mas não o único. A arte tem um papel prioritário no exercício dessa competência, pois é através das experiências artísticas que o significado e o sentido vão dando asas à imaginação e ao conhecimento.

Além disso, sabemos que é na medida em que a criança vai fazendo novas descobertas e tendo contato com novos materiais, que ela vai estruturando seu vocabulário

visual. Sendo de extrema importância, que o professor disponibilize materiais diversos como: argila, papel, isopor, tinta, sucata, e deixe que ela descubra as diversas utilidades que eles têm, tendo liberdade para inventar coisas que para o professor muitas vezes não têm significado, mas que para ela faz muito sentido.

Outro elemento importante na relação arte e educação infantil é a imaginação, já que ela se alimenta das experiências vividas por cada um e é responsável pela construção da cultura. Assim, para facilitar esta imaginação e criação dos alunos, cabe ao professor modificar a disposição dos objetos da sala de aula, possibilitando ao aluno situações diferenciadas que enriqueçam a sua produção e fazendo assim, com que ele veja as coisas de formas variadas, já que essas mudanças possibilitarão à criança visões diversificadas, não fazendo com que ela se fixe em um único modelo de sala de aula. Assim, o professor não estará influenciando o aluno, mas ao contrário, instigando-o a ter novas visões. Stela expressa que devemos levar em conta que as crianças se apropriam de novas formas de compreender o mundo de acordo com o que vivenciam. Elas inventam, contam histórias, descobrem coisas, fazem poesia.

Essa última, por sua vez, termina no momento em que o professor interfere na criação e descoberta da criança, dando-lhes, por exemplo, folhas mimeografadas com desenhos prontos e perfeitos, sem permitir-lhes criar, influenciando assim, em seu processo imaginário. É fundamental ainda, trazer a poesia novamente para a escola, para que a criança possa criar realidades, fundar mundos, revelar o desconhecido, pintar imagens, modelar formas e construir pontes.

Portanto, pensar nas ações que possibilitem às crianças experiências com as linguagens da arte, ajudará a desenvolver nelas a imaginação, a percepção, a intuição, a emoção e a criação. a imaginação nasce do interesse, do entusiasmo, da nossa capacidade de nos relacionar. Por isso as instituições educacionais precisam estar atentas ao currículo, propondo ações voltadas ao interesse das crianças." Assim, é importante utilizar o lúdico, o brinquedo e o jogo como elementos fundamentais no cotidiano das crianças, já que seu fazer criativo está sempre ligado às suas experiências de vida visando novas perspectivas e novas aprendizagens. (BARBIERI, 2012, p.155)

Por fim, vemos que é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, formas e ritmos, ela possa compreender e analisar como a linguagem visual se estrutura, e assim, possa pensar criticamente sobre as imagens.

Além disso, deve-se fazer com que a escola vá além das vivências artísticas com as quais está acostumada. Ela deve ajudar a criança a conhecer outras épocas históricas, outras culturas, outras formas de expressão, cabendo ao professor fazer com que a criança compreenda o mundo em que está inserida, situando-a em diferentes contextos socioculturais.

Além disso, reforço ainda, a ideia de que os desenhos estereotipados, empobrecem a percepção e a imaginação da criança, não permitindo que ela desenvolva naturalmente seu potencial. Assim, nós, como educadores, devemos oferecer maior espaço para a expressão de nossos alunos, negando os estereótipos existentes.

Para que a linguagem da arte venha se fazer presente na educação infantil, é necessário ligá-la ao lúdico, ao jogo, ao brincar, ao criar, ao imaginar, ao perceber, possibilitando à criança a construção não só do conhecimento cognitivo, mas principalmente, do sensível. Penso ainda, que um elemento importantíssimo na construção do imaginário infantil é o fato de o professor não se impor ao processo de criação da criança, devendo se libertar ao máximo dos estereótipos que tanto as influenciam e permitindo que estas possam inventar, descobrir e sonhar livremente, colocando no papel as ideias que estão em seu pensamento, dando asas à sua imaginação.

FILOSOFIA E ARTE NA EDUCAÇÃO E NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Qual a relação entre Aprendizagem, a Arte, a Filosofia e as Crianças? Após o que foi relatado anteriormente, poderíamos dizer que

elas podem fazer um elo de ligação como metodologia de ensino no processo de ensino e aprendizagem das crianças?
Muitos autores afirmam que as crianças naturalmente são criativas, críticas, investigadoras, reflexivas. Tem como algo natural em sua personalidade o maravilhar-se com a vida. Ela naturalmente tem o desejo da descoberta, da investigação, do intrigar-se com tudo que a rodeia. Mas o que tem a ver tudo isso com a Arte e a Filosofia?
Primeiro devemos esclarecer que há uma diferença entre a educação artística e a educação estética. Segundo ele, a educação artística parece ser a realização de arte, isto é, o fazer, a produção, não tendo a preocupação de analisar ou criticar as obras feitas através de uma reflexão, apenas utilizam-se recursos e materiais para a criação de formas, linhas, desenhos, encarados com atenção, planejamento e domínio rigoroso das técnicas artísticas.
No sentido da educação estética, o autor referido acima, afirma que é preciso oportunizar formas onde as crianças "se envolvam na própria Arte como atividade criativa e como convite à reflexão crítica" (idem, 1999, p.421). Na educação estética, seria dada ênfase a vários aspectos, dentre eles, a criação, onde as crianças teriam o conhecimento artístico, como também estudariam a história da Arte, e a relação possível da Arte com a sua vida afetiva, cognitiva e psicomotora, tendo presente o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico, criativo e criterioso.
Segundo Gardner o ser humano é detentor de múltiplas inteligências: musical, interpessoal, intrapessoal, lógico-matemática, linguística, espacial, sinestésico-corporal, naturalista. Temos potenciais diferentes, mas todos nascemos com capacidade para desenvolver todas as inteligências e que fazemos isso naturalmente, tendo apenas que sermos desafiados a fazê-lo.
Falamos em um trabalho efetivo onde os alunos e educadores possam colocar em seu dia-a-dia, de forma a conduzir todo o processo de ensino e de aprendizagem, a Filosofia com seus questionamentos, habilidades de raciocínio, formação de conceitos, enfim todos os aspectos necessários para um bom desenvolvimento da Educação para o Pensar; e a Arte, tendo presente que esta não é apenas o desenvolvimento e o despertar de cores e conceitos (educação artística), mas sim o despertar de sentimentos, sensibilidades através de conteúdos, habilidades e competências específicas do ensino da Arte (educação estética).
A Arte e a Filosofia proporcionam situações onde as crianças podem desenvolver a habilidade de pensar por elas mesmas, adquirindo desta forma o pensamento autônomo e independente, sendo capazes de refletirem sobre sua própria situação no mundo, e o desenvolvimento das capacidades de raciocínio e pensamento.
Como foi mencionado anteriormente, a criança é um todo e desta forma precisa ser valorizada como tal. O que se pretende é unir a Arte e a Filosofia, encontrando meios para educar, cujo principal objetivo seja o desenvolvimento pleno das habilidades e capacidades filosóficas, artísticas e criativas das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo o que foi visto no trabalho, notamos que a escola precisa estar constantemente atualizada, aberta e flexível com as mudanças que bate à sua porta a todo o momento, além de ter alunos com diferentes modos de pensar e agir, potencialidades e realidades diferentes, é preciso que interaja com sua comunidade educativa em busca de uma educação que pelos menos, tente suprir as necessidades atuais.
Temos a clareza que o papel da escola e da educação atual é desenvolver em nossos alunos potencialidades e competências, pois as exigências do mundo globalizado, fazem com que os profissionais que atuarão no mercado de trabalho sejam pessoas autônomas, eficazes, competentes.
Uma educação que apenas desenvolva conteúdos e conhecimentos estarão colocando de lado formas e maneiras de agir próprias de cada ser humano, desperdiçando desta forma todo seu potencial criador e reflexivo.
Pensamos que a educação não se faz na fala, e sim na vivência, na prática, tendo o suporte de uma fundamentação teórica.
Uma educação baseada em valores, atitudes, reflexões, formas de expressão, possi-

bilitam uma vivência concreta das mais diversas situações, onde cotidianamente, as crianças serão desafiadas a crescerem, posicionarem-se, atuarem, criarem, proporem situações e resoluções de problemas, enfim estarem também abertas e flexíveis para enfrentar este mundo tão cheio de elementos novos.

Acreditamos que a educação e a escola necessitam proporcionar momentos para que tanto educadores, quanto pais, mobilizem-se em busca de estudo para ampliar seu leque de conhecimentos.

É também com esta intenção que pensamos numa educação baseada na Arte e na Filosofia como elementos metodológicos, pois elas nos dão suporte interdisciplinar para atuarmos em sala de aula como fios condutores do processo de ensino e de aprendizagem. Uma educação fragmentada, sem dar luzes à realidade do aluno, não terá significação alguma, pois desta forma não há referências para ampliação de conhecimentos.

Ensinar em conjunto com a Arte e a Filosofia está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, é importante que se faça estudos prévios para que possa adequar os conhecimentos específicos de cada componente curricular em questão com os conhecimentos específicos de cada ano, levando em consideração a realidade de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (Orgs.). Teoria crítica, estética educação. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte? Coleção Interações. 2012. Ed. Blucher.

BERNARDINA. Filosofia para Crianças em debate. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOHAN, WALTER.O espelho da educação estética: A Filosofia olha para a Arte e a Arte olha para a Filosofia.” – parte da obra de KOHAN, Walter & LEAL, FREITAS, Verlaine. Adorno e a arte contemporânea. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

JIMENEZ, Marc. Para ler Adorno. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

IDENTIDADE, CULTURA E DIVERSIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: INVESTIGAÇÃO SOBRE GÊNERO, ETNIA E CULTURA NO COTIDIANO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES ENTRE ALUNOS E PROFESSORES

ELIANE DE FÁTIMA FIGUEIREDO

RESUMO

Este artigo, elaborado para um curso de graduação, discute as dimensões de identidade, cultura e diversidade no ambiente escolar, com foco nas atividades cotidianas de sala de aula, nas práticas pedagógicas e nas relações entre alunos e professores. A investigação considera como questões de gênero, etnia e cultura são tratadas na escola, analisando os impactos dessas abordagens na construção de identidades, no pertencimento institucional e na participação pedagógica. O texto recorre à literatura brasileira e internacional sobre educação intercultural, pedagogia crítica, identidade de gênero, raça e raça/etnia, além de políticas educacionais relativas à diversidade. Discute-se a importância de práticas inclusivas, currículos sensíveis à diversidade, formação de professores e ambientes escolares que promovam respeito, diálogo e participação democrática. Conclui-se que a promoção de identidade, cultura e diversidade no ambiente escolar requer ações integradas entre políticas institucionais, formação docente, planejamento curricular e relações pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas identidades presentes na escola.

Palavras-chave: identidade; cultura; diversidade; gênero; etnia; ambiente escolar; relações professor-aluno; educação intercultural; inclusão.

ABSTRACT

This article, written for an undergraduate course, discusses the dimensions of identity, culture, and diversity in the school environment, focusing on daily classroom activities, pedagogical practices, and teacher–student relationships. The investigation considers how gender, ethnicity, and culture are addressed in school, analyzing the impacts of these approaches on identity construction, sense of belonging, and pedagogical participation. The text draws on Brazilian and international literature on intercultural education, critical pedagogy, gender, race/ethnicity, and educational policies related to diversity. It discusses the importance of inclusive practices, culturally responsive curricula, teacher training, and school environments that foster respect, dialogue, and democratic participation. It is concluded that advancing identity, culture, and diversity in the school setting requires integrated actions among institutional policies, teacher formation, curricular planning, and pedagogical relationships that recognize and value the multiple identities present in schools.

Keywords: identity; culture; diversity; gender; ethnicity; school environment; teacher-student relationships; intercultural education; inclusion.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto institucional móvel no tempo e no espaço social, desempenha um papel central na construção, negociação e consolidação de identidades, culturas e saberes. Não se trata apenas de um espaço de transmissão de conteúdos, mas de um palco de interações onde diferentes formas de estar no mundo, de existir e de expressar pertencimento se cruzam, se confrontam e se entrelaçam. Nesse sentido, o ambiente escolar pode atuar como um mediador de sentidos: pode, por um lado, confirmar identidades já estáveis, legitimando narrativas hegemônicas, e, por outro, desestabilizar e transformar identidades de gênero, etnia e filmes culturais que emergem na diversidade dos corpos docentes, discente e dos saberes que circulam na instituição. A presente pesquisa, situada na interface entre teoria e leitura interpretativa, propõe-se a compreender como as questões de gênero, etnia e cultura são tratadas no cotidiano escolar, investigando como tais tratativas influenciam as relações entre alunos e professores, bem como as dinâmicas de poder que ornamentam as práticas pedagógicas.

A relevante temática da escola como espaço de negociação identitária remete a corren-

tes teóricas que problematizam a naturalização de categorias sociais e a reprodução de hierarquias presentes no currículo, nas práticas de sala de aula e nas políticas institucionais. A fundamentação teórica desta pesquisa dialoga com marcos da educação intercultural, da pedagogia crítica, dos estudos de raça/etnia, de gênero e das políticas públicas para a educação. Ao incorporar perspectivas de educação intercultural, reconhece-se a necessidade de uma educação que valorize a diversidade cultural sem romantizá-la nem essencializá-la, promovendo a construção de identidades críticas que questionem preconceitos, estereótipos e discriminações. A pedagogia crítica, por sua vez, aponta para a centralidade da análise das relações de poder presentes na prática educativa, destacando como estruturas institucionais, curricular e relações professor-aluno funcionam, muitas vezes, como mecanismos de reprodução de desigualdades. Os estudos de raça/etnia complementam esse repertório ao trazerem a dimensão histórica e social das identidades negras, indígenas, imigrantes e de outras comunidades, questionando o currículo como campo de representação, representatividade e inclusão. Por fim, a articulação com políticas públicas para a educação oferece um marco institucional para entender as possibilidades e limitações de institucionalizar a diversidade no cotidiano escolar.

O objetivo central deste estudo é oferecer uma compreensão crítica de como as dimensões de gênero, etnia e cultura são tratadas no cotidiano escolar e de que modo tais tratativas moldam as relações entre alunos e professores. A pesquisa pretende ainda apontar caminhos para a construção de um ambiente educativo mais justo, inclusivo e democrático, capaz de reconhecer e valorizar diferenças sem rebaixar a qualidade docente ou a qualidade pedagógica. Ao articular teoria e interpretação de práticas, espera-se subsidiar reflexões e estratégias que possam favorecer a formação de professoras e professores, bem como a organização de currículos e políticas escolares que promovam diversidade, equidade e participação democrática.

O enquadramento teórico desta pesquisa organiza-se em torno de três pilares interligados: identidade, cultura e diversidade no ambiente escolar. Sob essa moldura, o estudo propõe uma leitura crítica das práticas pedagógicas, das relações institucionais e das representações curriculares, buscando compreender como as identidades de gênero, etnia e cultura são construídas, negociadas e, por vezes, contestadas no cotidiano escolar.

A pesquisa está estruturada em três capítulos, que, em conjunto, definem o percurso analítico e interpretativo pretendido:

Capítulo 1: Gênero, gênero escolar e relações de poder: aborda como as identidades de gênero se insurgem, se consolidam ou são desestabilizadas nas interações entre alunos e professore. Examina as dinâmicas de poder que permeiam a sala de aula, as práticas de avaliação, as normas disciplinares e as representações de masculinidade e feminilidade que o ambiente escolar reproduz ou tensiona.

Capítulo 2: Etnia, raça e currículo: práticas, representações e inclusão: investiga de que maneira raça e etnia são insculpidas no currículo, nas práticas de ensino e nas representações identitárias presentes nos materiais didáticos. Analisa os processos de inclusão/exclusão e os dilemas éticos e pedagógicos sobre representatividade, neutralidade curricular, e o papel das políticas institucionais na construção de ambientes mais justos para estudantes de diferentes origens étnicas e raciais.

Capítulo 3: Cultura, práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagem: focaliza as práticas pedagógicas, as culturas de sala de aula e as dinâmicas de aprendizagem que emergem em contextos multiculturais. Explora como diferentes culturas saberes locais, tradições escolares, formas de comunicação e estilos de aprendizagem são valorizadas, negociadas ou marginalizadas no cotidiano escolar, e quais estratégias pedagógicas favorecem um clima de aprendizagem inclusivo e democrático.

Este estudo adota uma abordagem teórico-interpretativa, com respaldo na literatura pertinente, para compreender os fenômenos de modo contextualizado e reflexivo.

Em vez de buscar explicações quantificáveis isoladas, a pesquisa privilegia a leitura de situações pedagógicas, relatos de docentes e discentes, documentos curriculares e políticas públicas, com o intuito de desvelar as significações atribuídas a gênero, raça e cultura e as formas pelas quais essas significações se materializam nas práticas escolares. A intencionalidade é, portanto, captar as possibilidades de agência de diferentes atores escolares, bem como as condicionantes estruturais que moldam escolhas e delimitações pedagógicas.

Ao consolidar uma leitura crítica sobre a forma como gênero, etnia e cultura aparecem na escola, este estudo pretende oferecer subsídios para a construção de ambientes educativos mais inclusivos e democráticos. Entre as contribuições esperadas, destacam-se: a) o reconhecimento da escola como espaço de construção identitária que requer políticas e práticas sensíveis à diversidade; b) a identificação de dilemas e contrapontos entre currículo, representatividade e inclusão; c) a proposição de caminhos para formação de professores que preparem para lidar com a diversidade de modo reflexivo, ético e criativo; d) o reforço de políticas institucionais que promovam a equidade e a participação de diferentes sujeitos no processo educativo.

A pesquisa, ao dialogar com correntes teóricas da educação intercultural, da pedagogia crítica, dos estudos de raça/etnia e de gênero, busca oferecer uma compreensão crítica da prática escolar frente à diversidade. Reconhecer a escola como um espaço de negociação de identidades implica não apenas diagnosticar as assimetrias, mas também apontar caminhos concretos para a transformação institucional e pedagógica. Em última instância, o objetivo é contribuir para a construção de ambientes educativos que, mais do que preservar a diversidade, a tornem central e mobilizadora das possibilidades de aprendizagem, participação e cidadania de todos os seus atores.

1. GÊNERO ESCOLAR E RELAÇÕES DE PODER

O ensino frequentemente opera sob lógicas que naturalizam determinados papéis de gênero. O currículo, as atividades em sala e as avaliações podem reforçar estereótipos de masculinidade e feminilidade. A pesquisa em educação de gênero sugere que a escola pode ser um espaço de opressão ou de empoderamento, dependendo de como as práticas pedagógicas tratam diferenças de gênero. Questões de disciplina, participação em sala de aula, escolhas de áreas de conhecimento (como ciências, matemática, linguagens) e avaliações podem ser guiadas por normas de gênero que limitam as possibilidades de alunos e alunas. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam identidades de gênero diversas, o uso de linguagem que não reproduza binarismo, bem como a promoção de exemplos e referências que incluam mulheres, homens e identidades não binárias, são estratégias para reduzir desigualdades. Além disso, a formação de professores para reconhecer preconceitos implícitos, a criação de protocolos de respeito no convívio escolar e a participação de famílias no processo educativo são elementos relevantes. Em síntese, as relações de poder no ambiente escolar, mediadas por género, exigem ações que vão desde o planejamento curricular até a gestão da sala, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais justo e participado.

Nossa concepção de gênero como categoria relacional e como um saber sobre o corpo é tributária da abordagem foucaultiana das “relações de poder”, fundamental para a análise das relações entre os gêneros. Com Foucault, o poder deixa de ser uma concentração de forças restrita a personagens e instituições autorizadas ou autoritárias, para tornar-se um fluxo de relações, operando de forma múltipla, constante e instável. Assim, “[...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 1988, p. 89-90).

O poder é forasteiro, polimorfo e sem dono. Essa visão do poder obriga-nos a olhar por novas lentes as relações entre seres que se declaram humanos e sexuados. Podemos dizer das relações de gênero o mesmo que Foucault disse das relações de poder, isto é,

que são "correlações de força desequilibradas, heterogêneas, instáveis, tensas" (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Isso equivale a criticar fortemente os próprios objetivos que marcaram o início da " segunda onda" do feminismo (a partir dos 1960). Na opinião de Joan Scott (1992, p. 65), a evolução do feminismo passou, até agora, por três planos: "da política para a história e daí para a análise". Uma vez que a maior parte desse percurso foi constituído pelo ativismo político (a reivindicação dos direitos iguais) e pelo historicismo (a tentativa de escrever uma história da mulher ou de inseri-la na história do Homem), as teorias de inspiração foucaultiana encontraram no feminismo mais um campo fértil para a crítica da estrutura social.

Não ignoramos a importância histórica daqueles primeiros momentos nem desmerecemos a grande contribuição dos primeiros estudos da mulher, que foi mostrar as relações entre homens e mulheres como sendo construídas por desigualdades sociais - mas foram as contribuições pós estruturalistas que aprofundaram essa argumentação e redimensionaram o entendimento das relações de gênero (ALMEIDA; CARRIAS, 2020).

Se não há um poder central e unificado regendo o todo social (FOUCAULT, 1988; LOURO, 1997), o discurso que se fundamenta na opressão e submissão das mulheres como fato histórico fica evidentemente comprometido. Reconhecer o "dominador" na figura masculina é reafirmá-la como superior e, portanto, legitimar hierarquias e (re)estabelecer diferenças. Tal como em Foucault, que estava menos interessado em saber se houve, ou não, uma repressão sexual imposta às sociedades ocidentais, e muito mais preocupado em demonstrar de que forma se operou a construção social da nossa sexualidade, sob a perspectiva das relações entre os gêneros o que importa não é atacar ou defender uma hegemonia cultural masculina. A analítica pós-crítica intenciona colocar em relevo o papel dos múltiplos discursos e das práticas de escolarização através dos quais as relações de gênero são apresentadas, representadas e (re)significadas pelos sujeitos (ALMEIDA; CARRIAS, 2020).

Nesse sentido, o fato de muitas estudiosas feministas, nas últimas décadas, evitarem falar em defesa da "mulher oprimida" deve ser levado em conta. Elas reconhecem que nenhuma relação social é unilateral, nenhuma pessoa é passivamente dominada. "Afinal, homens e mulheres através das mais diferentes práticas sociais, constituem relações em que há, constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças" (LOURO, 1997, p. 40).

Do ponto de vista da teoria pós-estruturalista, a relação com o outro gênero é o resultado temporário de uma produção social, resultado este que também está produzindo novas relações, novas identidades sociais. Além disso, a relação entre os gêneros é uma organização processual que também está constituindo a si mesma, permanentemente.

A educação escolar, se quiser ser justa e humanizadora, não poderá ignorar a dimensão subjetiva que a constitui. Resgatar o desejo das(os) estudantes e professoras(es) e dar lugar à expressão de suas subjetividades significa caminhar na contramão de um sistema que hoje, mais do que nunca, trata o ser humano como coisa, como produto de mercado (ALMEIDA; CARRIAS, 2020).

2. ETNIA, RAÇA E CURRÍCULO: PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E INCLUSÃO

A etnia e a raça aparecem nas atividades escolares por meio de referências, histórias, imagens, exemplos em sala e na composição de recursos didáticos. Currículos que reproduzem uma visão homogênea da história e da cultura favorecem a invisibilidade de grupos raciais e étnicos minoritários. A literatura sobre educação antirracista e intercultural tem mostrado que a diversidade deve ser integrada ao currículo de forma crítica: desde a seleção de conteúdos até a forma de avaliação, passando pela participação de alunos na construção de saberes.

A representatividade nos materiais didáticos, a inclusão de História e Cultura de Povos Originários, Afro-Brasileiros e de comunidades imigrantes, bem como o debate sobre racismo estrutural, são elementos centrais

para a construção de uma escola mais inclusiva. Além disso, políticas de formação docente que promovam competências interculturais, leitura crítica de fontes e estratégias de ensino que valorizem saberes locais ganham relevância. Outro ponto importante é o diálogo com famílias e comunidades para reconhecer saberes comunitários e práticas culturais que possam enriquecer o currículo. Em síntese, a diversidade étnico-racial deve ser integrada ao currículo de forma crítica, contextualizada e participativa, garantindo que estudantes de diferentes origens se identifiquem com o conteúdo, sintam-se valorizados e desenvolvam uma identidade institucional positiva.

A presença da diversidade étnico-racial na escola vai muito além de uma questão estética ou de representatividade superficial. Trata-se de um compromisso ético, político e pedagógico com a formação integral do estudante e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola, enquanto espaço de socialização de saberes e valores, tem papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos historicamente enraizados. Quando o currículo silencia ou distorce a contribuição de determinados grupos especialmente povos africanos, afrodescendentes e indígenas —, ele reforça uma lógica de exclusão que perpassa toda a estrutura social. Por isso, o enfrentamento ao racismo deve ser compreendido como um eixo transversal da prática educativa, e não como um tema isolado ou restrito a datas comemorativas.

A Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Lei nº 11.645/2008, que ampliou esse direito aos povos indígenas, representam marcos legais importantes no reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. No entanto, a efetivação dessas leis depende de uma profunda revisão curricular e de uma formação docente comprometida com a perspectiva intercultural. Isso implica repensar os materiais didáticos utilizados, os autores estudados, os exemplos escolhidos nas aulas e até mesmo a linguagem cotidiana presente nas práticas escolares. A diversidade não deve ser um adendo ao currículo, mas parte constitutiva dele — permeando as diferentes áreas do conhecimento e promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e populares.

Além da dimensão legal, a educação antirracista deve ser vista como um processo contínuo de conscientização e transformação social. Conforme apontam autores como Nilma Lino Gomes (2005) e Kabengele Munanga (2010), combater o racismo na escola exige que professores, gestores e estudantes reconheçam seus próprios preconceitos e aprendam a confrontá-los criticamente. Isso requer o desenvolvimento de competências interculturais, como empatia, escuta ativa, diálogo e valorização das diferenças. Tais competências permitem que a escola se torne um espaço de convivência democrática, onde todos os sujeitos se sintam pertencentes e representados.

Outro aspecto fundamental é a produção e circulação de narrativas plurais no ambiente escolar. O uso de obras literárias de autores negros, indígenas e de outras minorias étnicas, a valorização de manifestações artísticas locais, a discussão de trajetórias históricas silenciadas e o estímulo à pesquisa sobre as origens culturais das comunidades são práticas que fortalecem a identidade dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento de um currículo significativo. Quando os alunos se veem representados nos conteúdos escolares, eles não apenas se reconhecem como sujeitos históricos, mas também compreendem a importância da diversidade como elemento constitutivo da sociedade.

A formação de professores ocupa lugar central nesse processo. É fundamental que os cursos de licenciatura e as formações continuadas promovam reflexões sobre o papel da escola na superação das desigualdades raciais. O educador deve ser preparado para atuar de forma crítica e sensível às questões étnico-raciais, desenvolvendo metodologias participativas e contextualizadas. A leitura crítica de livros didáticos, a análise de discursos presentes na mídia e a elaboração de projetos interdisciplinares são estratégias eficazes para desconstruir estereótipos e ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural brasileira.

O envolvimento das famílias e das comunidades também é essencial na construção de

uma educação antirracista. O reconhecimento dos saberes comunitários como práticas religiosas, expressões artísticas, tradições orais e modos de vida enriquece o currículo e fortalece os vínculos entre escola e território. Esse diálogo favorece uma educação que respeita e valoriza as identidades locais, contribuindo para que a escola se torne um espaço de pertencimento e afirmação. Além disso, a participação da comunidade na elaboração de projetos e eventos escolares amplia a noção de cidadania e reforça o papel da escola como agente de transformação social.

Em síntese, integrar a diversidade étnico-racial ao currículo escolar é um ato político e pedagógico de resistência às estruturas históricas de exclusão. É reconhecer que a educação é um campo de disputa simbólica e que o conhecimento produzido e transmitido na escola reflete determinadas visões de mundo. Uma escola verdadeiramente democrática precisa abrir espaço para as múltiplas vozes que compõem a sociedade brasileira, assegurando que todos os estudantes independentemente de sua origem possam se ver, se ouvir e se afirmar como sujeitos de direitos e produtores de saberes. Assim, a educação antirracista deixa de ser apenas uma diretriz legal para se tornar uma prática cotidiana de reconhecimento, valorização e justiça social.

3. CULTURA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

A cultura escolar não é apenas um conjunto de normas, regras ou tradições institucionais. Ela constitui um campo dinâmico de interação entre estudantes, professores e comunidade, no qual circulam valores, significados e práticas que moldam as experiências de ensino e aprendizagem. Segundo Forquin (1993), a escola é um espaço de mediação cultural, no qual determinados saberes são legitimados e outros, muitas vezes, silenciados. Assim, compreender a cultura escolar implica reconhecer sua complexidade e sua função social na produção e transmissão de conhecimentos, mas também na formação de identidades e subjetividades.

As práticas pedagógicas que respeitam as referências culturais dos alunos tendem a favorecer o engajamento, a participação e o aprendizado, pois permitem que os sujeitos escolares se reconheçam nos conteúdos e nas metodologias de ensino. Como destaca Candau (2012), a escola que valoriza a diversidade cultural contribui para a democratização do conhecimento e para a construção de uma educação intercultural, voltada ao diálogo entre diferentes saberes e experiências. Tal perspectiva rompe com o modelo tradicional e eurocêntrico de educação, propondo uma abordagem em que os alunos não são apenas receptores de conhecimento, mas protagonistas do processo educativo.

A diversidade cultural, no entanto, exige adaptações pedagógicas e estruturais. O planejamento das aulas deve considerar as múltiplas formas de aprender e as diferentes realidades socioculturais dos estudantes. Isso significa rever critérios de avaliação, linguagens de ensino e estratégias de participação. Métodos pedagógicos participativos como rodas de conversa, projetos interdisciplinares, oficinas e trabalhos colaborativos estimulam o protagonismo discente e promovem a construção coletiva do saber. Para Freire (1996), a verdadeira prática educativa se dá no diálogo entre sujeitos, e o papel do professor é o de mediador crítico, capaz de escutar, interpretar e ressignificar os saberes que emergem da realidade dos alunos.

Nesse sentido, a interação entre aluno e professor torna-se um elemento central na construção de uma cultura escolar democrática. O docente, ao reconhecer e valorizar as experiências dos alunos, amplia a relação pedagógica e transforma o ambiente de ensino em um espaço de cooperação e respeito mútuo. Charlot (2000) aponta que a relação com o saber é sempre mediada pela história e pela identidade do sujeito; portanto, considerar as trajetórias pessoais e culturais dos estudantes é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

Além do aspecto relacional, o ambiente físico e simbólico da escola exerce forte influência nas dinâmicas de poder e pertencimento. Espaços de aprendizagem cooperativa, bibliotecas com acervos diversos e acessíveis,

murais com produções dos alunos e políticas de gestão que promovam o respeito à diferença são elementos que expressam a cultura institucional. Como enfatiza Arroyo (2012), a escola é também um espaço de representação simbólica, onde se disputa o reconhecimento de identidades e a legitimidade de determinados saberes. Assim, a democratização do espaço escolar requer uma gestão comprometida com a escuta das comunidades e com a valorização das vozes historicamente marginalizadas.

A promoção da diversidade cultural na escola não se restringe à inclusão de conteúdos sobre diferentes grupos étnicos, religiosos ou regionais, mas envolve uma mudança profunda de postura pedagógica. Trata-se de compreender que as diferenças são constitutivas da sociedade e que, portanto, devem ser reconhecidas como fonte de aprendizagem, criatividade e inovação. Nesse contexto, a cultura escolar torna-se um campo de experimentação pedagógica, no qual professores e estudantes constroem conjuntamente novas formas de ensinar e aprender.

De acordo com Candau (2011), uma educação voltada para a diversidade requer o desenvolvimento de competências interculturais, que envolvem o respeito às diferenças, a empatia e a capacidade de diálogo entre distintas visões de mundo. Essa perspectiva amplia a criatividade docente, pois estimula a busca de estratégias que dialoguem com as identidades dos estudantes e com as demandas da sociedade contemporânea. Ao integrar a diversidade cultural como princípio pedagógico, a escola contribui para formar sujeitos críticos, conscientes de seu papel social e capazes de atuar em contextos plurais.

Em síntese, compreender a cultura escolar como espaço de interações culturais e sociais é essencial para repensar o papel da escola no século XXI. O desafio é promover uma educação que valorize a pluralidade, que reconheça o outro como sujeito de saber e que construa práticas pedagógicas emancipadoras. Assim, a diversidade deixa de ser vista como obstáculo e passa a ser entendida como potência, capaz de renovar os processos educativos e fortalecer a função social da escola como lugar de encontro, respeito e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, examinamos como identidade, cultura e diversidade se apresentam no ambiente escolar e como as questões de gênero, etnia e cultura influenciam as relações entre alunos e professores. Observa-se que, para promover uma escola mais democrática, é essencial adotar uma abordagem integrada que envolva currículo, práticas pedagógicas, formação docente e políticas institucionais. Linhas de ação recomendadas incluem: (a) revisão crítica de materiais didáticos para ampliar representatividade; (b) formação continuada de professores em educação intercultural, gestão de sala de aula diversa e linguagem inclusiva; (c) criação de espaços de participação estudantil que valorizem distintas identidades; (d) construção de ambientes de aprendizagem que promovam o diálogo e o respeito; (e) monitoramento e avaliação de políticas de inclusão com indicadores claros de progresso. A partir dessas diretrizes, a escola pode tornar-se um espaço de pertencimento, de construção de identidades positivas e de aprendizado significativo para todos os estudantes, independentemente de gênero, etnia ou cultura. Futuras pesquisas podem explorar métodos de avaliação de impacto de intervenções pedagógicas inclusivas, estudos de caso em diferentes contextos sociais e educacionais, bem como a relação entre políticas educacionais nacionais e práticas locais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Inês M. Marques; CARRIAS, Eleazar V. Relações de gênero, poder e educação: uma perspectiva pós-estruturalista, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492021000100068 Acesso em 13 de outubro de 2025

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: mediações, tensões e rupturas. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DELORES, Jacques. Educação intercultural no Brasil: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo Sujeitos Masculinos e Cristãos. in VEIGA-NETO, Alfredo José da (org.). Crítica Pós-estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995

SÁ, Roberta. Gênero e educação: questões contemporâneas. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

NBR 6023. Informação e documentação – Referências. Brasília: ABNT, 2018.

NETO, Carlos. Educação antirracista: currículos, escolas e comunidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

ERICA DE FATIMA DOS SANTOS GERMANO

RESUMO
A educação socioemocional emerge como uma abordagem essencial no contexto educacional contemporâneo, visando promover o desenvolvimento integral do aluno. Ao trabalhar competências emocionais, sociais e comportamentais, esse tipo de educação contribui para que crianças e adolescentes aprendam a reconhecer, compreender e gerenciar suas emoções, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e enfrentar desafios de forma construtiva. Este artigo tem como objetivo analisar a educação socioemocional como ferramenta para o desenvolvimento integral, destacando seus benefícios para o desempenho acadêmico, o bem-estar emocional e a formação cidadã. A reflexão fundamenta-se em estudos de pedagogia, psicologia educacional e neurociência aplicada à aprendizagem, evidenciando a necessidade de práticas escolares que integrem habilidades cognitivas e socioemocionais de maneira equilibrada.
Palavras-chave: Educação socioemocional. Desenvolvimento integral. Competências emocionais. Aprendizagem. Escola.

INTRODUÇÃO

A educação tradicional historicamente concentrou-se na transmissão de conteúdos cognitivos, muitas vezes negligenciando o desenvolvimento emocional e social dos alunos. No entanto, pesquisas recentes demonstram que competências socioemocionais são fundamentais para a aprendizagem, a convivência em grupo e a formação integral do indivíduo. A educação socioemocional busca desenvolver habilidades como empatia, autorregulação, colaboração, resiliência e tomada de decisão responsável, reconhecendo que o aprendizado efetivo envolve tanto aspectos cognitivos quanto emocionais.

Integrar a educação socioemocional ao currículo escolar significa promover ambientes de aprendizagem que valorizem o bem-estar, o autoconhecimento e a interação positiva entre alunos e professores. Alunos que desenvolvem competências socioemocionais tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico, maior motivação para aprender, habilidades de resolução de conflitos e capacidade de enfrentar desafios com equilíbrio emocional.

O presente artigo propõe analisar a educação socioemocional como ferramenta para o desenvolvimento integral do aluno, abordando seus conceitos, benefícios, estratégias de implementação e impactos na formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente engajados. A discussão evidencia que a educação integral não se limita ao conhecimento acadêmico, mas deve considerar também o fortalecimento das dimensões emocional e social do ser humano.

DESENVOLVIMENTO

A educação socioemocional pode ser compreendida como um conjunto de práticas pedagógicas, estratégias e abordagens voltadas para o desenvolvimento de competências emocionais, sociais e comportamentais, que vão além do aprendizado puramente cognitivo. Diferente da educação tradicional, que foca na aquisição de conteúdos e habilidades técnicas, a educação socioemocional busca preparar o aluno para lidar com suas emoções, interagir de forma construtiva com os outros e tomar decisões responsáveis, promovendo um desenvolvimento integral e equilibrado.

Diversos autores e pesquisas têm contribuído para a consolidação desse campo. Segundo Goleman (1995), a inteligência emocional constitui um componente essencial para o sucesso pessoal e acadêmico, sendo composta por habilidades como autoconsciência, autocontrole, empatia, motivação e habilidades sociais. Nesse sentido, a educação socioemocional surge como uma forma de sistematizar e inserir essas competências no cotidiano escolar, garantindo que o aprendizado não se restrinja apenas ao domínio de conteúdos acadêmicos, mas também envolva o fortalecimento das capacidades emocionais e sociais.

Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais, e que a mediação adequada por professores, pais e colegas potencializa a construção de competências cognitivas e socioemocionais. A escola, nesse contexto, assume papel estratégico, oferecendo oportunidades de interação, colaboração e reflexão sobre sentimentos, comportamentos e relações interpessoais. O ensino das competências socioemocionais permite que o aluno compreenda melhor suas emoções, estabeleça relações mais saudáveis e desenvolva habilidades de resolução de conflitos, comunicação e cooperação.

Além disso, a neurociência educacional tem demonstrado que o desenvolvimento socioemocional está intimamente ligado ao desempenho cognitivo. Ambientes escolares que promovem segurança emocional, apoio afetivo e estímulo à autonomia favorecem o aprendizado, a memória, a atenção e a capacidade de resolver problemas. Pesquisas indicam que alunos que desenvolvem competências socioemocionais apresentam maior engajamento, motivação e resiliência, fatores que impactam diretamente no rendimento acadêmico e no bem-estar geral.

A educação socioemocional abrange também o fortalecimento de valores éticos e cidadania. Ao aprender a lidar com emoções e a compreender o impacto de suas ações sobre os outros, os alunos desenvolvem empatia, responsabilidade social e senso de justiça. Essas habilidades são fundamentais para a construção de uma convivência harmoniosa na escola e para a formação de indivíduos capazes de participar de maneira consciente e ética na sociedade.

Portanto, a educação socioemocional não deve ser entendida como um complemento opcional, mas como uma dimensão essencial da formação integral do aluno. Ao integrar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, promove- se uma educação que prepara os estudantes para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada, responsável e crítica, consolidando a ideia de que aprendizagem e desenvolvimento humano são processos interdependentes e complementares.

A implementação da educação socioemocional no ambiente escolar traz benefícios significativos que impactam de forma ampla o desenvolvimento integral do aluno. Esses benefícios se manifestam não apenas no desempenho acadêmico, mas também na construção de competências sociais, emocionais e comportamentais que são essenciais para a vida pessoal, escolar e futura vida profissional.

Um dos principais benefícios é o desenvolvimento da inteligência emocional. Ao aprender a identificar, compreender e gerenciar suas próprias emoções, os alunos tornam-se mais capazes de lidar com frustrações, controlar impulsos e enfrentar situações desafiadoras com equilíbrio. Essa habilidade contribui diretamente para a tomada de decisões mais conscientes e responsáveis, reduzindo conflitos e promovendo um clima escolar mais harmonioso. Além disso, o autocontrole emocional favorece a concentração, a motivação e o engajamento nas atividades de aprendizagem, refletindo positivamente no desempenho acadêmico.

A educação socioemocional também fortalece a capacidade de relacionamento e convivência social. Competências como empatia, colaboração, comunicação assertiva e resolução de conflitos permitem que os alunos se relacionem de maneira mais positiva com colegas, professores e familiares. Ao compreender o ponto de vista dos outros, reconhecer diferenças e trabalhar em equipe, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para a convivência social e para a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e cooperativos. Esses aprendizados contribuem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

Outro benefício relevante está relacionado ao bem-estar psicológico e à saúde mental. A educação socioemocional oferece ferramentas para lidar com estresse, ansiedade e pressão escolar, promovendo o equilíbrio emocional e a autoestima. Alunos que recebem orientação e apoio para compreender suas emoções e expressá-las de forma adequada apresentam maior resiliência, capacidade de enfrentamento de desafios e menor propensão a problemas emocionais, como depressão e isolamento social. Esse aspecto

é fundamental para garantir que o desenvolvimento cognitivo ocorra de maneira saudável, em consonância com o desenvolvimento emocional e social.

Além disso, a educação socioemocional contribui para o engajamento acadêmico e a motivação para aprender. Quando os alunos percebem que suas emoções e relações interpessoais são valorizadas, tornam-se mais comprometidos com o processo educativo, demonstrando interesse em participar de atividades, cumprir tarefas e buscar novos conhecimentos. Estudos indicam que crianças e adolescentes que desenvolvem competências socioemocionais apresentam melhor desempenho escolar, maior frequência, melhor comportamento em sala de aula e maior capacidade de adaptação a diferentes contextos de aprendizagem.

Por fim, a educação socioemocional prepara os alunos para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Ao refletirem sobre suas próprias ações, emoções e decisões, os estudantes aprendem a avaliar situações, planejar soluções e assumir responsabilidades, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem e do próprio desenvolvimento. Essa habilidade é indispensável para a vida adulta, permitindo que indivíduos enfrentem desafios complexos de maneira ética, responsável e eficaz, consolidando o conceito de formação integral, que combina aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Em síntese, os benefícios da educação socioemocional abrangem todas as dimensões do desenvolvimento humano. Ao integrar competências emocionais, sociais e cognitivas, essa abordagem fortalece a aprendizagem, promove o bem- estar, estimula a convivência ética e colaborativa e prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida com equilíbrio, responsabilidade e consciência social.

A implementação efetiva da educação socioemocional exige planejamento, intencionalidade e integração às práticas pedagógicas cotidianas. Não se trata apenas de inserir atividades isoladas, mas de promover uma abordagem sistêmica que contemple o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do aluno de maneira integrada. Para isso, diversas estratégias podem ser adotadas, envolvendo desde metodologias de ensino até o estabelecimento de uma cultura escolar que valorize competências socioemocionais.

Uma das estratégias centrais é a integração das competências socioemocionais ao currículo escolar. Isso significa que habilidades como empatia, autorregulação, colaboração e tomada de decisão responsável devem ser desenvolvidas dentro das disciplinas, através de atividades que estimulem a reflexão, a discussão e a prática dessas competências. Por exemplo, projetos interdisciplinares, trabalhos em grupo, debates e atividades de resolução de problemas permitem que os alunos pratiquem cooperação, negociação e comunicação assertiva de forma contextualizada e significativa.

Outra prática importante é a mediação de conflitos e desenvolvimento da comunicação. Os professores podem atuar como mediadores, incentivando os alunos a expressarem sentimentos, escutarem os colegas e resolverem divergências de maneira construtiva. Técnicas como rodas de conversa, dramatizações e exercícios de role-playing possibilitam que os estudantes aprendam a lidar com frustrações, reconhecer emoções próprias e alheias, e desenvolver habilidades de escuta ativa e empatia. Essa abordagem contribui para um clima escolar mais positivo, reduz conflitos e fortalece os vínculos sociais entre os alunos.

O ensino de habilidades de autorregulação e autoconsciência também é essencial. Práticas como atividades de mindfulness, exercícios de respiração, diários de emoções e reflexão sobre comportamentos ajudam os alunos a identificar sentimentos, compreender suas causas e desenvolver estratégias para lidar com eles de maneira equilibrada. Essas habilidades fortalecem a resiliência, aumentam a capacidade de concentração e favorecem a tomada de decisões conscientes, impactando positivamente tanto o desempenho acadêmico quanto o bem-estar emocional.

Além disso, é fundamental envolver família e comunidade no processo de educação socioemocional. A participação dos pais em atividades escolares, reuniões e projetos socioemocionais reforça a aprendizagem vivenciada na escola e garante que as competências desenvolvidas sejam aplicadas no

cotidiano doméstico e social. A articulação entre escola e família cria um ambiente consistente de aprendizado, no qual os valores, regras e habilidades sociais são reforçados de maneira contínua, potencializando o desenvolvimento integral do aluno.

A utilização de tecnologias e recursos digitais também pode complementar a educação socioemocional. Aplicativos educativos, plataformas interativas e vídeos pedagógicos podem ser utilizados para desenvolver habilidades de autogestão, empatia e resolução de problemas, desde que acompanhados de orientação e reflexão conduzidas por professores. É importante que a tecnologia seja um instrumento que apoie a prática pedagógica, sem substituir a interação direta, o diálogo e a vivência concreta das experiências sociais e emocionais.

Por fim, a construção de uma cultura escolar voltada para o desenvolvimento socioemocional é determinante. Isso envolve a valorização de atitudes colaborativas, respeito às diferenças, escuta ativa e reconhecimento do esforço e progresso dos alunos. Quando a escola promove uma atmosfera que prioriza o bem-estar emocional, a empatia e a convivência saudável, cria-se um contexto educativo no qual a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento socioemocional caminham de forma integrada, favorecendo a formação de cidadãos críticos, autônomos e socialmente engajados.

Em síntese, a aplicação de estratégias pedagógicas voltadas para a educação socioemocional exige intencionalidade, consistência e integração ao cotidiano escolar. Ao combinar atividades práticas, mediação de conflitos, autorreflexão, envolvimento familiar e construção de uma cultura escolar positiva, a escola consegue promover o desenvolvimento integral do aluno, preparando-o para lidar com desafios emocionais, sociais e cognitivos de maneira equilibrada e responsável.

Embora os benefícios da educação socioemocional sejam amplamente reconhecidos, sua implementação efetiva nas escolas enfrenta diversos desafios, que vão desde questões estruturais até aspectos relacionados à formação docente e à cultura escolar. Compreender esses obstáculos é fundamental para elaborar estratégias que tornem a educação socioemocional prática, consistente e significativa.

Um dos principais desafios é a formação e capacitação dos professores. Muitos educadores não recebem treinamento específico para desenvolver competências socioemocionais nos alunos, o que pode limitar a eficácia das práticas pedagógicas. A abordagem socioemocional exige habilidades de mediação, escuta ativa, empatia e manejo de conflitos, competências que não são tradicionalmente contempladas nos cursos de formação docente. Sem preparo adequado, os professores podem se sentir inseguros ou despreparados para conduzir atividades que envolvam emoções e relações interpessoais, comprometendo a integração da educação socioemocional ao currículo.

Outro desafio relevante é a integração da educação socioemocional ao currículo escolar. Em contextos educacionais já sobrecarregados com conteúdos acadêmicos e avaliações, encontrar espaço e tempo para trabalhar competências socioemocionais pode ser difícil. A percepção de que a educação socioemocional é “complementar” e não essencial pode levar à sua marginalização ou aplicação de forma superficial, sem impactos reais no desenvolvimento integral do aluno. Superar esse desafio exige planejamento estratégico, flexibilidade curricular e uma visão de educação integral que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social.

A resistência cultural e institucional também pode dificultar a implementação. Algumas escolas, professores, pais ou gestores podem subestimar a importância da educação socioemocional, priorizando apenas resultados acadêmicos ou desempenho em avaliações externas. Essa resistência pode gerar falta de engajamento, inconsistência nas práticas e dificuldade de criar uma cultura escolar que valorize habilidades socioemocionais. É necessário sensibilizar todos os atores envolvidos sobre os benefícios da abordagem, mostrando como ela impacta o aprendizado, a convivência escolar e a formação de cidadãos éticos e autônomos.

A diversidade do contexto socioeconômico dos alunos constitui outro desafio. Crianças

e adolescentes provenientes de famílias em situação de vulnerabilidade social, instabilidade emocional ou limitações de suporte familiar podem necessitar de atenção diferenciada e estratégias pedagógicas mais adaptadas. Para que a educação socioemocional seja inclusiva e efetiva, a escola deve reconhecer essas diferenças, oferecendo recursos, apoio psicológico e acompanhamento individualizado, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades equivalentes de desenvolvimento emocional e social.

Por fim, o uso das tecnologias digitais apresenta desafios específicos. Apesar de representarem ferramentas valiosas para apoiar a aprendizagem socioemocional, o excesso de estímulos digitais ou a falta de mediação adequada pode comprometer o desenvolvimento de habilidades interpessoais, empatia e comunicação direta. A tecnologia deve ser utilizada de maneira equilibrada, sempre aliada a práticas presenciais que promovam interação, diálogo e experiências concretas de convivência social.

A implementação da educação socioemocional demanda planejamento, capacitação docente, flexibilidade curricular, sensibilização cultural, atenção às diferenças individuais e uso equilibrado da tecnologia. Superar esses desafios é essencial para garantir que a abordagem não se limite a experiências pontuais, mas se torne parte integral do processo educativo, promovendo o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos de forma consistente e sustentável.

A educação socioemocional, para além de um conceito em voga, é uma necessidade real diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam o século XXI. Os alunos de hoje enfrentam pressões distintas, lidam com excesso de informação e vivem em contextos cada vez mais diversos. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento acadêmico e assume também o papel de formar cidadãos capazes de gerir as próprias emoções, relacionar-se de forma saudável e atuar de maneira ética na sociedade.

Um dos pontos centrais dessa abordagem é a valorização da empatia, que permite compreender o outro em sua singularidade. Trabalhar esta competência desde cedo contribui para ambientes escolares mais inclusivos, diminuindo conflitos, fortalecendo vínculos e criando uma cultura de respeito mútuo. Além disso, competências como autogestão, resiliência e pensamento crítico tornam-se ferramentas indispensáveis não apenas para o sucesso escolar, mas para a vida como um todo.

É importante destacar que a implementação de programas socioemocionais não deve ser vista como um acréscimo ou carga extra para professores e alunos. Pelo contrário, deve estar integrada ao currículo de maneira transversal, aparecendo em diferentes disciplinas e atividades cotidianas. Assim, a matemática pode explorar a cooperação em trabalhos de grupo, a literatura pode abrir espaço para reflexões sobre sentimentos e dilemas humanos, e até a educação física pode trabalhar aspectos como espírito de equipa e superação de frustrações.

Outro ponto essencial é a participação da comunidade escolar como um todo. Famílias, gestores e até mesmo funcionários da escola precisam estar envolvidos nesse processo. Quando todos falam a mesma linguagem e compreendem a importância do desenvolvimento socioemocional, os resultados tornam-se mais consistentes e duradouros. A parceria entre escola e família, por exemplo, reforça práticas de escuta ativa, diálogo e respeito dentro e fora da sala de aula.

Do ponto de vista do professor, a capacitação contínua é indispensável. Não basta apenas fornecer materiais didáticos ou metodologias prontas. É preciso que o docente se sinta preparado emocionalmente e tenha espaço para refletir sobre a sua própria prática e as suas emoções. Afinal, ensinar competências socioemocionais exige que o educador também as vivencie, tornando-se um exemplo vivo para os seus alunos.

A avaliação dessas competências é outro desafio importante. Diferentemente do conhecimento acadêmico tradicional, as habilidades socioemocionais não se medem em testes de múltipla escolha ou exames padronizados. Avaliar empatia, autocontrolo ou colaboração exige observação atenta, feedback construtivo e acompanhamento ao longo do tempo. Isso implica uma mudança

de paradigma, onde o foco deixa de ser apenas a nota e passa a incluir o crescimento pessoal de cada estudante.

A tecnologia, quando bem utilizada, pode ser uma grande aliada nesse processo. Plataformas digitais, jogos educativos e até aplicações de meditação guiada podem apoiar o desenvolvimento emocional dos alunos. No entanto, é fundamental que esse uso seja equilibrado, evitando excessos que levem à dependência ou ao isolamento. A prioridade deve ser sempre a experiência humana e a interação genuína.

Outro aspeto que merece atenção é a diversidade cultural presente nas salas de aula. Em sociedades cada vez mais plurais, os programas socioemocionais precisam ser sensíveis às diferentes realidades dos alunos. Isso significa adaptar linguagens, exemplos e estratégias, garantindo que todos se sintam representados e respeitados. A educação socioemocional só é efetiva quando promove inclusão verdadeira.

Além disso, é necessário considerar o impacto a longo prazo. A formação socioemocional não deve ser vista como uma moda passageira, mas como um investimento para o futuro. Jovens emocionalmente equilibrados e socialmente conscientes têm mais condições de enfrentar os desafios do mercado de trabalho, de construir relações saudáveis e de contribuir para sociedades mais justas e solidárias.

Por fim, é importante reforçar que a educação socioemocional não substitui o ensino de conteúdos acadêmicos, mas complementa-o. A combinação entre conhecimento cognitivo e competências emocionais é o que possibilita o desenvolvimento integral do ser humano. Alunos que aprendem a lidar com frustrações, a gerir conflitos e a respeitar a diversidade tornam-se adultos mais preparados para os desafios da vida.

Em síntese, investir em educação socioemocional é investir em humanidade. É reconhecer que aprender vai além de decorar fórmulas ou datas históricas; trata-se de formar indivíduos completos, capazes de sentir, pensar e agir de forma consciente e responsável. O caminho é longo, mas os frutos são inestimáveis: escolas mais acolhedoras, alunos mais felizes e sociedades mais harmoniosas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação socioemocional apresenta-se como ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral do aluno, indo além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Ao trabalhar competências emocionais, sociais e comportamentais, a escola contribui para que crianças e adolescentes compreendam e gerenciem suas emoções, estabeleçam relações saudáveis, tomem decisões responsáveis e enfrentem desafios de maneira equilibrada e consciente.

Os benefícios da educação socioemocional abrangem diversas dimensões do desenvolvimento humano, incluindo desempenho acadêmico, bem-estar psicológico, convivência social e autonomia. Quando integrada ao currículo e às práticas pedagógicas, promovendo também a participação da família e da comunidade, ela potencializa o aprendizado, fortalece vínculos sociais e prepara os alunos para atuar de maneira ética e responsável na sociedade.

Entretanto, a implementação da educação socioemocional enfrenta desafios significativos, como a formação de professores, a sobrecarga curricular, a resistência cultural e as diferenças socioeconômicas entre os alunos. Superar esses obstáculos exige planejamento estratégico, sensibilização dos envolvidos e criação de uma cultura escolar que valorize tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional e social.

Em síntese, a educação socioemocional deve ser entendida como componente central da formação integral, capaz de formar indivíduos críticos, autônomos e socialmente engajados. Seu sucesso depende da articulação entre escola, família e comunidade, consolidando uma educação que prepara os alunos para os desafios da vida contemporânea de forma equilibrada e responsável.

REFERÊNCIAS

CASEL. Framework for systemic social and emotional learning. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

SCHARMER, Otto. Presencing: aprender da futura fonte da ação. São Paulo: Cultrix, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZINS, Joseph E.; WEISSBERG, Roger P.; WANG, Margaret C.; WALBERG,
Herbert J. Building academic success on social and emotional learning: what does the research say? New York: Teachers College Press, 2004.

ADAPTAÇÕES SENSORIAIS NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CRIANÇAS COM TEA E TDAH

ERIKA NUNES LIMA FALOPA

RESUMO

O presente artigo analisa de forma aprofundada as adaptações sensoriais no ambiente da Educação Infantil voltadas às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), integrando aportes teóricos e práticos provenientes de pesquisas nacionais e internacionais. Considera-se que a qualidade das experiências sensoriais oferecidas nas instituições de ensino influencia diretamente o desenvolvimento global, a autorregulação emocional e a participação ativa dessas crianças nas rotinas escolares. O estudo estrutura-se em cinco eixos temáticos interdependentes: (1) a compreensão do processamento sensorial na infância; (2) as sensibilidades e necessidades específicas associadas ao TEA e ao TDAH; (3) as adaptações físicas e materiais do ambiente educativo que potencializam o conforto e a concentração; (4) as estratégias pedagógicas mediadas pela modulação sensorial, que ampliam o engajamento e a aprendizagem; e (5) a articulação entre família, escola e equipe multiprofissional, fundamental para a construção de práticas inclusivas consistentes. A investigação busca evidenciar que um ambiente sensorialmente planejado, pautado em princípios de acessibilidade e equidade, é elemento essencial para o exercício pleno da inclusão. As reflexões finais apontam para os desafios contemporâneos da prática docente, destacando a importância da formação continuada, da escuta sensível e do planejamento intencional como pilares para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação inclusiva e sensorialmente responsiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Adaptações sensoriais; Neurodiversidade.

ABSTRACT

This article provides an in-depth analysis of sensory adaptations in early childhood education environments for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), integrating theoretical and practical contributions from national and international research. It considers that the quality of sensory experiences offered in educational institutions directly influences the overall development, emotional self-regulation, and active participation of these children in school routines. The study is structured around five interdependent thematic axes: (1) understanding sensory processing in childhood; (2) the specific sensitivities and needs associated with ASD and ADHD; (3) the physical and material adaptations of the educational environment that enhance comfort and concentration; (4) the pedagogical strategies mediated by sensory modulation, which broaden engagement and learning; and (5) the articulation between family, school and multidisciplinary team, fundamental for the construction of consistent inclusive practices. The investigation shows that a sensorially planned environment, based on principles of accessibility and equity, is an essential element for the full exercise of inclusion. The final reflections point to the contemporary challenges of teaching practice, highlighting the importance of continuing education, sensitive listening and intentional planning as pillars for strengthening public policies aimed at inclusive and sensorially responsive education.

KEY-WORDS: Early childhood education; Sensory adaptations; Neurodiversity.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, o ambiente pedagógico constitui-se como um espaço formativo essencial, no qual as experiências sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais se entrelaçam para sustentar o desenvolvimento integral das crianças. É nesse espaço que se consolidam as primeiras vivências de autonomia, socialização e expressão simbólica, dimensões fundamentais para a construção da identidade e da aprendizagem significativa. Entretanto, quando se trata de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), emergem demandas específi-

cas que exigem um olhar pedagógico atento às peculiaridades do processamento sensorial, à forma singular como cada criança percebe, reage e interage com o ambiente. Conforme defende Mantoan (2015, p. 23), o compromisso com a inclusão pressupõe "rever práticas, reformular espaços e transformar concepções sobre o aprender", uma vez que a verdadeira inclusão não se limita ao acesso, mas se concretiza no pertencimento e na participação ativa de todos os sujeitos no processo educativo.

As pesquisas em neurociência e psicologia do desenvolvimento têm demonstrado que o processamento sensorial exerce papel determinante na capacidade de atenção, autorregulação emocional e interação social. Crianças com TEA frequentemente apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos visuais, auditivos, táteis ou olfativos, o que pode gerar sobrecarga sensorial e dificuldades de adaptação ao cotidiano escolar. O ambiente físico e simbólico das instituições de ensino deve ser intencionalmente planejado, de modo a oferecer segurança, previsibilidade e conforto sensorial, elementos indispensáveis para o engajamento nas atividades. De modo análogo, as crianças com TDAH, embora apresentem outro perfil neurofuncional, também manifestam desafios relacionados à modulação sensorial e à regulação da atenção, o que impacta diretamente o comportamento, a concentração e a persistência em tarefas (Dias; Dias, 2024, p. 4932).

No contexto brasileiro, a discussão sobre adaptações sensoriais e inclusão ainda se encontra em processo de consolidação, demandando maior articulação entre teoria e prática pedagógica. Reis; Ferreira e Rocha (2021, p. 57) ressaltam que reconhecer a singularidade da criança "não pela falta, mas pela potência e pela possibilidade de construir caminhos adaptativos" é um passo fundamental para o avanço de práticas inclusivas que valorizem a diversidade neurológica. Essa concepção alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe uma educação centrada na equidade e na garantia de condições de aprendizagem a todos os estudantes, respeitando ritmos, estilos e modos de perceber o mundo (BRASIL, 2018).

A partir dessa perspectiva, a adaptação do ambiente educativo — seja nos aspectos físicos, materiais ou metodológicos — torna-se uma estratégia pedagógica de transformação, ampliando as oportunidades de participação das crianças neurodivergentes nas experiências escolares.

Este artigo propõe, portanto, analisar e discutir estratégias de adaptação sensorial no contexto da Educação Infantil, considerando a complexidade do TEA e do TDAH e suas implicações no cotidiano escolar. Busca-se integrar referências de autores brasileiros e internacionais, evidenciando o diálogo entre a teoria e a prática pedagógica. O texto organiza-se em cinco eixos interdependentes: o primeiro aborda os fundamentos do processamento sensorial; o segundo, as características sensoriais associadas ao TEA e ao TDAH; o terceiro, as possibilidades de adaptação do ambiente físico e dos materiais pedagógicos; o quarto, as práticas educativas voltadas à modulação sensorial; e o quinto, a articulação entre família, escola e equipe multiprofissional. Ao final, as considerações se voltam para a reflexão crítica sobre a formação docente, os desafios da implementação de políticas inclusivas e a importância de uma pedagogia sensorialmente responsiva, que reconheça a diversidade como valor e condição para o desenvolvimento humano pleno.

PROCESSAMENTO SENSORIAL E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O processamento sensorial consiste no modo como o sistema nervoso central recebe, organiza, interpreta e responde aos estímulos provenientes dos diversos sistemas sensoriais — visual, auditivo, tátil, vestibular, proprioceptivo e interoceptivo. Essa função neurológica é responsável por permitir que o indivíduo estabeleça uma relação equilibrada com o meio, regulando suas reações e ajustando suas respostas comportamentais. Na primeira infância, etapa em que a Educação Infantil se constitui como espaço primordial de descobertas e interação, a integração sensorial assume papel decisivo para o desenvolvimento global. Conforme destaca Ayres (1972, p. 11), pioneira na teoria da integração sensorial, o cérebro organiza as

sensações corporais para produzir respostas adaptativas, essenciais à aprendizagem e à socialização. Quando esse processamento se dá de forma atípica, como ocorre em muitas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), podem surgir dificuldades de atenção, autorregulação e comportamento, o que interfere significativamente nas experiências escolares.

Pesquisas indicam que alterações no processamento sensorial influenciam diretamente a participação e o engajamento das crianças nas atividades educativas. No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a percepção sensorial diferenciada faz com que sons, luzes e texturas do ambiente cotidiano sejam percebidos de forma intensa ou, ao contrário, quase imperceptível. Essas diferenças podem gerar reações de desconforto, esquiva ou hiperfoco, dificultando o estabelecimento de vínculos sociais e a adaptação às rotinas escolares. Observa-se ainda que respostas de hipersensibilidade ou hipossensibilidade sensorial exigem ajustes no espaço escolar, como na iluminação, organização do mobiliário e disposição das áreas de atividade, com o objetivo de reduzir o estresse sensorial e favorecer maior concentração, bem-estar e engajamento das crianças.

Durante os primeiros anos de escolarização, o equilíbrio entre estímulo e regulação sensorial é fundamental para a aprendizagem significativa. Mattos (2019, p. 91) explicam que a modulação sensorial adequada cria um ambiente de previsibilidade e segurança, permitindo que a criança explore o espaço de forma autônoma e prazerosa. Quando essa modulação é comprometida, surgem respostas extremas: a criança pode evitar estímulos (hipersensibilidade) ou buscá-los excessivamente (hipossensibilidade), o que afeta a atenção, a comunicação e a interação social. Essa relação é particularmente relevante na Educação Infantil, em que o corpo, o movimento e a experiência sensorial são as principais vias de aprendizagem. Assim, compreender os mecanismos sensoriais torna-se tarefa pedagógica e não apenas clínica, pois é na escola que se deve garantir ambientes acessíveis e responsivos às diferenças neurológicas.

No caso do TDAH, embora historicamente o foco recaia sobre aspectos comportamentais e atencionais, estudos mais recentes evidenciam a existência de alterações na modulação sensorial que repercutem diretamente no desenvolvimento motor e na atenção sustentada. Dias e Dias (2024, p. 4933) indicam que crianças com TDAH apresentam "dificuldades no processamento sensorial e na modulação sensorial (...) que interferem no desenvolvimento motor, na atenção sustentada e no comportamento adaptativo". Ambientes escolares com excesso de estímulos — ruídos, luzes intensas, transições rápidas e ausência de rotina estruturada — podem acentuar tais dificuldades, levando à desorganização e ao esgotamento atencional. Por outro lado, um ambiente planejado para reduzir distrações e oferecer pausas sensoriais contribui significativamente para o aumento da concentração e para a diminuição de comportamentos impulsivos, evidenciando a importância de estratégias ambientais como aliadas do trabalho docente.

Dessa forma, a adaptação do ambiente educativo deve ser compreendida como componente essencial e não suplementar do processo de inclusão. Reis; Ferreira e Rocha (2021, p. 62) afirmam que "a configuração do espaço — acústica, visual e tátil — pode agravar ou mitigar as dificuldades sensoriais, interferindo diretamente no desempenho e na socialização da criança". Esse entendimento desloca o foco da deficiência individual para o contexto pedagógico, propondo que as barreiras não residem apenas nas condições biológicas da criança, mas nas limitações estruturais do ambiente escolar. Assim, cabe à escola promover uma organização sensorialmente acolhedora, com estímulos ajustados, rotinas previsíveis, materiais adequados e uma escuta pedagógica sensível às necessidades de cada aluno.

Em síntese, compreender o funcionamento sensorial na infância e suas implicações para crianças com TEA e TDAH é um passo indispensável para a construção de práticas educativas inclusivas e efetivas. O conhecimento sobre as particularidades do processamento sensorial permite ao professor planejar experiências que respeitem o ritmo e o modo

de sentir de cada criança, assegurando condições reais de aprendizagem e bem-estar. Esse entendimento sustenta os tópicos seguintes, que abordarão as sensibilidades específicas desses transtornos, as adaptações físicas e materiais do ambiente, as práticas pedagógicas mediadas pela modulação sensorial e a articulação colaborativa entre família, escola e equipe multidisciplinar.

SENSIBILIDADES SENSORIAIS EM TEA E TDAH: CARACTERIZAÇÃO E REPERCUSSÕES ESCOLARES

No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a literatura brasileira tem enfatizado a complexidade das respostas sensoriais e suas implicações na rotina escolar. Alterações em modalidades como a auditiva, tátil, visual, vestibular e proprioceptiva afetam diretamente a forma como a criança percebe e reage ao ambiente (MATTOS, 2019, p. 89). Essas alterações podem se manifestar como hipersensibilidade, em que o indivíduo reage de forma exacerbada a sons, luzes ou texturas sutis, ou hipossensibilidade, que implica uma necessidade de estímulos intensos para gerar resposta perceptiva adequada. Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam retraimento ou agitação durante atividades em grupo ou momentos de transição, como forma de se proteger diante da sobrecarga sensorial. Essa condição, longe de ser apenas um desafio clínico, evidencia a necessidade de reorganização pedagógica e ambiental, de modo que o espaço educativo atue como mediador do bem-estar da criança, em vez de se tornar uma fonte de estresse.

No caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), embora o foco histórico da literatura recaia sobre a atenção e o controle de impulsos, pesquisas recentes apontam uma associação significativa entre TDAH e dificuldades de modulação sensorial (DIAS; DIAS, 2024, p. 4934). Carvalho (2022, p. 1175), em estudo sobre o uso de jardins sensoriais, destaca que ambientes com estímulos estruturados e previsíveis promovem melhor autorregulação e engajamento em tarefas escolares. Isso reforça que as dificuldades de atenção e comportamento, muitas vezes atribuídas a "falta de foco", podem ter origem em um sistema sensorial desorganizado, incapaz de filtrar adequadamente os estímulos do ambiente. Portanto, compreender essas inter-relações é essencial para repensar estratégias pedagógicas, evitando interpretações equivocadas sobre o desempenho ou a conduta das crianças neurodivergentes.

Entre as sensibilidades mais relatadas, a audiosensibilidade ocupa lugar central tanto no TEA quanto no TDAH. Em salas de aula com altos níveis de ruído de fundo, reverberações ou transições mal planejadas, há maior probabilidade de ocorrer desorganização sensorial (MATTOS, 2019, p. 90). Crianças podem reagir cobrindo os ouvidos, afastando-se do grupo ou apresentando crises de irritabilidade. Luria (2017) já alertava que a qualidade dos estímulos externos influencia diretamente a regulação cortical, afetando a atenção e a memória operacional — funções particularmente frágeis em indivíduos com TDAH. Assim, um ambiente acusticamente inadequado não é apenas desconfortável: ele compromete a aprendizagem, a comunicação e a estabilidade emocional da criança. No plano socioafetivo, tais reações frequentemente são mal interpretadas por professores e colegas como indisciplina, desinteresse ou timidez, o que pode gerar estigmatização e exclusão relacional. Reis; Ferreira e Rocha (2021, p. 75) argumentam que "a sensibilização da comunidade escolar para a diversidade sensorial é condição para uma cultura de aceitação e respeito". Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Lev Vygotsky (1997), que defendia o papel do ambiente social na mediação das funções psicológicas superiores: quando o meio não reconhece as particularidades sensoriais, impede a mediação simbólica e restringe o desenvolvimento. Assim, a adaptação sensorial ultrapassa a dimensão técnica e assume caráter ético, configurando-se como parte do compromisso pedagógico com a equidade.

A diversidade dos perfis sensoriais das crianças exige avaliação individualizada e planejamento colaborativo. Cada criança apresenta uma combinação única de hipersensibilidades e hipossensibilidades, que se manifesta de forma dinâmica ao longo das rotinas es-

colares. Por isso, as intervenções devem ser flexíveis, adaptativas e interdisciplinares, contemplando a escuta atenta de professores, terapeutas ocupacionais e familiares. Essa abordagem integrada, fundamentada na observação contínua e na corresponsabilidade, constitui a base para as adaptações do ambiente físico e dos materiais pedagógicos, que serão exploradas na próxima seção.

ADAPTAÇÕES DO AMBIENTE FÍSICO E MATERIAIS PEDAGÓGICOS SENSORIAIS

A adaptação do ambiente físico na Educação Infantil constitui um eixo fundamental da inclusão sensorial, sobretudo para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nesses casos, o espaço precisa ser planejado não apenas como cenário de ensino, mas como mediador de experiências reguladoras. O controle acústico — reduzindo ruídos de ventiladores, ecos ou sons externos — e o cuidado com a iluminação — evitando lâmpadas fluorescentes intensas ou variações bruscas de luz — são medidas essenciais para evitar a sobrecarga sensorial. Mattos (2019, p. 90) aponta que ambientes com excesso de estímulos visuais e auditivos comprometem a permanência e o foco de crianças com TEA, tornando-as mais propensas à evasão das atividades coletivas. Além disso, delimitar zonas de estímulos reduzidos, com cores neutras e texturas suaves, ajuda a criar uma atmosfera de previsibilidade e conforto sensorial, favorecendo o engajamento.

Os materiais pedagógicos, por sua vez, devem oferecer múltiplas vias de acesso à informação, contemplando dimensões táteis, visuais e auditivas. Essa multiplicidade de estímulos controlados permite que cada criança encontre o canal sensorial mais adequado ao seu perfil, respeitando a diversidade neurológica. Professores que participaram de oficinas voltadas para a inclusão sensorial observaram resultados significativos ao adaptar materiais de baixo custo, como cartões de rotina com velcro, letras em lixa e painéis com diferentes texturas. Essas adaptações favoreceram maior engajamento e participação das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando que recursos pedagógicos simples, quando planejados de forma intencional, podem ampliar as oportunidades de aprendizagem e interação no ambiente escolar. Essa abordagem dialoga com as reflexões de Paulo Freire (1996), para quem o conhecimento se constrói na interação sensível e dialógica com o mundo. Assim, o material didático sensorial deixa de ser mero suporte e passa a integrar uma pedagogia da experiência, onde o aprender é, antes de tudo, sentir, perceber e agir.

Outro aspecto inovador e cada vez mais presente nas escolas é a criação de espaços de autorregulação — áreas destinadas à recuperação sensorial e emocional da criança. Tais ambientes funcionam como zonas de transição, nas quais o aluno pode se recolher brevemente diante da sobrecarga e, assim, reorganizar-se antes de retornar às atividades coletivas. Carvalho (2022, p. 1179) descreve experiências com jardins sensoriais voltados a alunos com TDAH, em que o contato com elementos naturais — folhas, água, pedras e texturas vegetais — promoveu melhora na atenção e redução de comportamentos impulsivos. Essa iniciativa reforça o princípio de que o ambiente adaptado não deve ser apenas preventivo, mas promotor de bem-estar e participação ativa, aproximando o conceito de inclusão das práticas concretas de acolhimento cotidiano.

A comunicação visual também se revela ferramenta poderosa no campo da adaptação sensorial. O uso de pictogramas, painéis de rotina, marcadores táteis e sinalizações visuais claras auxilia na antecipação de transições e reduz a ansiedade. Reis; Ferreira e Rocha (2021, p. 78) destacam que a previsibilidade é um dos fatores mais eficazes para diminuir comportamentos de esquiva e aumentar a participação de alunos neurodivergentes. Essa clareza visual dialoga com a pedagogia histórico-cultural de Vygotsky (1997), ao favorecer o andamento simbólico das ações e a autonomia da criança na gestão de suas próprias atividades. Ao compreender o que virá a seguir, o aluno torna-se sujeito do processo e não apenas receptor de comandos.

Entretanto, nenhuma adaptação é definitiva. As necessidades sensoriais são dinâmi-

cas e variam conforme o desenvolvimento, o humor, o contexto e as experiências de cada criança. Por isso, o processo deve ser avaliado continuamente e construído de forma colaborativa. As estratégias sensoriais precisam ser revisadas periodicamente, com ajustes contínuos de acordo com as respostas e necessidades de cada criança. Essa flexibilidade torna-se viável apenas quando há articulação efetiva entre professores, terapeutas ocupacionais e familiares, em um esforço conjunto de observação, escuta e planejamento colaborativo, garantindo que as intervenções se mantenham adequadas e eficazes ao longo do tempo. Conforme reforça Carvalho (2022, p. 1182), a inclusão sensorial "não é uma intervenção pontual, mas uma cultura pedagógica que reconhece o corpo, o som, o espaço e o afeto como dimensões indissociáveis do aprender". Assim, o ambiente torna-se um verdadeiro aliado da aprendizagem e da convivência, integrando forma, função e sensibilidade.

A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÃO DOCENTE-ALUNO COM FOCO SENSORIAL

As práticas pedagógicas voltadas à inclusão sensorial exigem planejamento intencional, contínuo e reflexivo, que considere a singularidade dos modos de percepção e regulação de cada criança. Na Educação Infantil, a ação docente ultrapassa a simples aplicação de estratégias, envolvendo uma leitura sensível do corpo e do comportamento infantil. Nesse contexto, é fundamental que as práticas pedagógicas incorporem o diferencial sensorial como parte central do planejamento, e não apenas como um complemento eventual. Essa perspectiva desloca o olhar do professor da lógica da compensação para a lógica da potencialização das experiências, reconhecendo que a forma como os estímulos são organizados — considerando ritmo, sequência, intensidade e clareza — constitui um elemento pedagógico essencial para favorecer a aprendizagem, a participação e o bem-estar das crianças. Conforme Mantoan (2015, p. 32), o educador que se compromete com a inclusão precisa compreender que ensinar não é adaptar o aluno ao modelo escolar, mas transformar o modelo para acolher todas as formas de aprender e sentir.

O uso de tecnologias assistivas, suportes visuais e recursos multissensoriais amplia as vias de acesso à aprendizagem e fortalece a autonomia das crianças neurodivergentes. Painéis visuais de rotina, instruções pictográficas, cartões de transição e recursos auditivos de baixa distração possibilitam que alunos com TEA ou TDAH utilizem seus canais sensoriais preferenciais para compreender e participar das atividades. Em experiências pedagógicas, professores notaram um aumento significativo no engajamento e na interação social das crianças ao incorporar pictogramas e suportes táteis adaptados no ambiente de sala. Esses recursos favorecem a compreensão das atividades, promovem autonomia e permitem que cada criança acesse o conteúdo de acordo com suas preferências sensoriais, fortalecendo a participação e o vínculo social. Essa abordagem dialoga com a concepção freiriana de que o ato educativo é um ato de comunicação sensível e dialógica — a linguagem do corpo, do gesto e da imagem também ensina (FREIRE, 1996, p. 43). Dessa forma, a tecnologia assistiva não apenas facilita a compreensão, mas transforma o espaço pedagógico em um ambiente de mediação e escuta sensorial.

A mediação docente, nesse contexto, deve pautar-se pela observação atenta e responsiva às manifestações sensoriais das crianças. Pequenos sinais de desconforto, busca de estímulo ou desatenção prolongada podem indicar sobrecarga sensorial. O professor precisa, portanto, ajustar o ritmo das atividades, intercalar momentos de maior exigência com períodos de autorregulação e reorganização corporal. Reis; Ferreira e Rocha (2021, p. 97) destacam que "o docente atento ao perfil sensorial de cada criança pode intervir antes que a sobrecarga cause evasão participativa", ressaltando a importância da sensibilidade pedagógica como competência profissional.

As atividades estruturadas com foco sensorial podem ser incorporadas ao currículo de forma lúdica, promovendo simultaneamente o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional. Mattos (2019, p. 90) observou que experiências com estímulos vestibulares leves, jogos de movimento e exploração tátil contribuíram para melhorar

o engajamento de crianças com TEA e TDAH em contextos inclusivos. O brincar sensorial, quando intencionalmente planejado, amplia a capacidade de atenção, a autorregulação e a expressão criativa. Essa proposta dialoga com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), que concebe o desenvolvimento infantil como processo social mediado por interações e instrumentos culturais. Assim, as práticas pedagógicas sensoriais tornam-se espaços de mediação entre o corpo, o outro e o conhecimento, fortalecendo vínculos e possibilitando novas formas de aprendizagem.

A construção de uma cultura escolar de aceitação e sensibilização sensorial é componente indispensável da inclusão. Isso implica envolver toda a comunidade escolar — professores, auxiliares, gestores, famílias e colegas de turma — em processos formativos e reflexivos. Quando o ambiente educacional reconhece e respeita as diferenças sensoriais, as crianças passam a se sentir pertencentes e seguras para explorar o mundo. O envolvimento dos colegas em estratégias sensoriais favorece o sentimento de pertencimento das crianças neurodivergentes, reforçando o papel do coletivo no processo de acolhimento. Essa dimensão ética da inclusão sensorial evidencia que a educação inclusiva verdadeira é relacional, sensível e compartilhada, fortalecendo o vínculo afetivo e pedagógico entre professor e aluno e promovendo um ambiente escolar mais empático e colaborativo.

ARTICULAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA-EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E SUPORTE CONTÍNUO

A articulação entre família, escola e equipe multidisciplinar é um dos pilares da efetividade das adaptações sensoriais na Educação Infantil, especialmente no acompanhamento de crianças com TEA e TDAH. O diálogo constante entre professores, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e psicólogos possibilita a construção de um plano de apoio integrado, em que as práticas pedagógicas e terapêuticas se complementam de forma coerente. A troca contínua de informações entre família e escola sobre respostas sensoriais, estratégias eficazes e ajustes necessários constitui um mecanismo essencial para a continuidade e adaptação das intervenções. Essa comunicação assegura a manutenção dos progressos alcançados, permite a personalização das estratégias de acordo com as necessidades da criança e fortalece a colaboração entre os diferentes contextos em que ela se desenvolve.

A formação docente voltada às especificidades do neurodesenvolvimento e às demandas sensoriais é igualmente imprescindível. A capacitação docente em estratégias sensoriais é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade sensorial como eixo central do planejamento. Essa formação deve ir além da compreensão teórica, incluindo vivências práticas de observação, análise de comportamentos e aplicação de recursos sensoriais adaptados. Dessa forma, o professor se torna mediador entre o ambiente, a criança e os demais profissionais de apoio, ajustando continuamente o espaço e as interações de acordo com as necessidades individuais, promovendo aprendizagem, participação e bem-estar.

A participação ativa da família no processo de adaptação sensorial é outro fator decisivo. Quando pais e responsáveis compreendem as particularidades do perfil sensorial da criança e incorporam estratégias semelhantes às da escola — como o uso de rotinas visuais, ambientes de autorregulação e objetos de apoio tátil —, ocorre uma continuidade entre os contextos de aprendizagem. Essa coerência entre lar e escola fortalece o senso de segurança emocional, promove a autorregulação e amplia a autonomia da criança, conforme evidenciado por Mattos (2019, p. 91), que associam a consistência das práticas sensoriais ao aumento do engajamento e da socialização.

Além disso, o acompanhamento sistemático do desenvolvimento sensorial e acadêmico deve ser entendido como prática institucional. Avaliações periódicas e revisões colaborativas entre professores e especialistas permitem detectar precocemente novas demandas e ajustar o planejamento. Mattos (2019, p. 90) ressalta que “protocolos institucionais de inclusão sensorial podem sistematizar práticas e gerar sustentabilidade no tempo”, indicando que a inclusão efetiva

requer estrutura organizacional e política educacional comprometida.

Dessa forma, a articulação entre política pública, formação docente, envolvimento familiar e suporte técnico compõe uma rede de sustentação que transcende intervenções pontuais, consolidando a inclusão sensorial como dimensão permanente da cultura escolar. Essa rede não apenas ampara o desenvolvimento integral das crianças neurodivergentes, mas também reconfigura a escola como espaço de acolhimento, diversidade e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação sensorial na Educação Infantil constitui um eixo essencial para a efetivação da inclusão e para o pleno desenvolvimento das crianças com TEA e TDAH. Ao integrar conhecimentos sobre o processamento sensorial e práticas pedagógicas ajustadas, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor, previsível e significativo. O planejamento cuidadoso do espaço físico, dos materiais e das interações permite que cada criança encontre condições adequadas para aprender, explorar e se expressar segundo suas particularidades, promovendo tanto o bem-estar quanto a autonomia.

Apesar dos avanços observados em diferentes contextos educativos, ainda existem desafios para consolidar práticas sensoriais como parte estruturante da rotina escolar. A falta de formação específica dos professores, a ausência de políticas institucionais que sistematizem as adaptações e a escassez de recursos materiais dificultam a continuidade das ações inclusivas. Torna-se urgente investir em formação docente permanente, em parcerias interdisciplinares e em pesquisas aplicadas que avaliem o impacto das intervenções sensoriais de forma mais ampla e duradoura.

A construção de uma cultura de aceitação e respeito às diferenças sensoriais é igualmente indispensável. Quando toda a comunidade escolar — professores, auxiliares, gestores, famílias e colegas — compreende as especificidades sensoriais das crianças, o ambiente educativo se torna mais empático e colaborativo. A inclusão sensorial, nesse sentido, não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma postura ética que reconhece a diversidade como valor e a equidade como princípio educativo.

É necessário compreender que a inclusão sensorial demanda uma abordagem sistêmica e integrada. A articulação entre escola, família e equipe multidisciplinar deve garantir continuidade, acompanhamento e ajustes permanentes, respeitando o ritmo e a trajetória de cada criança. Dessa forma, a Educação Infantil se consolida como um espaço de aprendizagem, convivência e pertencimento, no qual as diferenças são acolhidas e transformadas em potencialidades para o desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

AYRES, A. Jean. Sensory integration and learning disorders. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972. Disponível em: https://catalogue.nla.gov.au/Record/2116828. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Milena Amzalak de. O uso do jardim sensorial como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com TDAH. Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 8, n. 2, p. 1170 1191, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i2.4325. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4325. Acesso em: 18 out. 2025.

DIAS, Jean Rodrigo; DIAS, Edlaine Ronconi de Abreu. A Relação entre o desenvolvimento motor, TDAH e Modulação Sensorial na Fase Escolar. Revista Sociedade Científica, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 4930–4938, 2024. DOI: 10.61411/rsc202468517. Disponível em: https://journal.scientificsociety.net/index.php/sobre/article/view/685. Acesso em: 19 out. 2025.

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

LURIA, A. R. A construção da mente. São Paulo: Ícone, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MATTOS, Jací Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA):

implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. Revista Psicopedagogia, v. 36, n. 109, p. 87 95, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862019000100009&script=sci_arttext. Acesso em 18 out. 2025.
RAMOS, Rossana. Inclusão na prática: Estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2023.
REIS, Haydéa Maria Marino Sant'anna; FERREIRA, Márcia Vales; ROCHA, Patrícia Rodrigues. Experiências docentes na Educação Infantil e a inclusão escolar. Veranópolis (RS): Diálogo Freiriano, 2021.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITOS

FABIANA DE BARROS SILVA

RESUMO
Este artigo analisa a realidade histórica, jurídica e sociopolítica dos povos indígenas no Brasil, destacando a centralidade do território para sua sobrevivência física, cultural e espiritual. O estudo tem como objetivo compreender como os processos coloniais, as legislações brasileiras e os conflitos contemporâneos influenciam a garantia dos direitos indígenas, especialmente o direito à terra. Utiliza-se o método qualitativo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental, incorporando autores clássicos e documentos institucionais que tratam da questão fundiária, da demarcação e das políticas indigenistas. O desenvolvimento articula conceitos sociológicos, históricos e jurídicos para examinar a expropriação territorial, a tutela estatal, a formação do latifúndio e as disputas com o agronegócio. A análise evidencia que, apesar dos avanços constitucionais, persistem ameaças estruturais à autonomia e ao modo de vida indígena, demonstrando que a efetividade dos direitos depende da luta política e da superação das desigualdades impostas pela sociabilidade capitalista. Considera-se, por fim, que o fortalecimento de políticas públicas, a demarcação contínua e o respeito à diversidade cultural são fundamentais para a garantia dos direitos humanos indígenas.
PALAVRAS-CHAVE: Povos indígenas; Território; Direitos humanos; Conflitos fundiários; Demarcação

ABSTRACT
This article analyzes the historical, legal, and sociopolitical reality of Indigenous peoples in Brazil, emphasizing the central role of land for their physical, cultural, and spiritual continuity. The study aims to understand how colonial processes, Brazilian legislation, and contemporary conflicts affect the guarantee of Indigenous rights, especially territorial rights. A qualitative method based on bibliographical and documentary research was applied to examine land expropriation, State tutelage, agrarian structures, and Indigenous claims. The analysis shows that despite constitutional advances, structural threats persist, revealing that the effectiveness of rights depends on political struggle and on overcoming inequalities generated by capitalist sociability.
KEY-WORDS: Indigenous peoples; Land; Human rights; Brazil; Territorial conflicts

1. INTRODUÇÃO

Os povos indígenas brasileiros enfrentam, desde o início da colonização, um processo contínuo de expropriação, violência e tentativas de assimilação cultural. A disputa pela terra entendida não apenas como meio de subsistência, mas como base espiritual, identitária e organizacional constitui o eixo central dos conflitos envolvendo populações indígenas e setores econômicos dominantes, como latifundiários, mineradoras, madeireiras e empreendimentos hidrelétricos.

A formação histórica brasileira consolidou grandes estruturas fundiárias nas mãos de poucas elites, enquanto empurrou os povos originários para espaços cada vez menores, fragmentados ou devastados. Apesar disso, os povos indígenas mantiveram formas de resistência e organização social que desafiam a lógica capitalista de exploração dos territórios, reafirmando sua presença e seus modos de vida.

Este artigo, com base em estudos históricos e legislações brasileiras, discute a construção normativa do direito indígena à terra, os conflitos fundiários e os limites do sistema jurídico burguês na efetivação dos direitos humanos desses povos.

A condição indígena na formação do Brasil é marcada por processos de expropriação territorial, violência estrutural e disputas políticas que atravessam cinco séculos de história. A Terra Indígena, longe de ser apenas um patrimônio material, representa o principal elemento de identidade, espiritualidade e reprodução social dos povos originários. Conforme Gomes (2012), desde o início do período colonial, a relação entre os povos

indígenas e o solo brasileiro foi sistematicamente rompida, iniciando um ciclo contínuo de aldeamento, expulsões e devastação cultural.

De acordo com o censo do IBGE citado pela Funai (2016), o Brasil abriga 305 etnias, com 274 línguas e 896,9 mil indígenas, distribuídos em diferentes regiões. Essa diversidade revela que o termo "índio", como afirma Almeida (2010), não possui unidade semântica, sendo antes uma categoria criada pelos colonizadores para viabilizar o controle territorial.

A problemática fundiária atravessa toda a história do país. Como observa Caldart et al. (2012), a terra no Brasil é marcada por forte concentração e por práticas de grilagem que favorecem grupos agrários dominantes. O conflito se acentua quando essas terras são alvo de hidrelétricas, mineração e agronegócio. Dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2015) demonstram que a Amazônia concentra a maioria dos assassinatos e ameaças contra trabalhadores rurais e lideranças indígenas.

Segundo Severino (2010, p. 122), "O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos", e assim este estudo se fundamenta na literatura especializada para compreender a trajetória indígena. Essa trajetória envolve não só violências, mas também resistência, protagonismo político e

reorganização identitária, especialmente após a Constituição de 1988, que reconheceu o direito originário às terras tradicionalmente ocupadas.

Assim, esta introdução apresenta o problema central: apesar dos avanços legais, a efetivação dos direitos indígenas permanece ameaçada por estruturas econômicas e políticas. O objetivo do artigo é analisar historicamente a constituição do direito indígena à terra, os avanços legais e as contradições presentes na sociabilidade capitalista. O método utilizado se baseia em análise bibliográfica e documental, conforme Antunes (2011), que destaca que a pesquisa teórica requer interpretação crítica dos textos já produzidos sobre o tema.

2. DESINVOLVIMENTO

A realidade dos povos indígenas brasileiros é marcada por profundas contradições históricas, políticas e sociais que atravessam cinco séculos de expropriação territorial, tentativas de assimilação forçada e resistências contínuas. A análise da trajetória indígena exige compreender que o território não é apenas um bem material, mas o centro de sua existência física, cultural e espiritual.

Conforme destaca Almeida (2010), a terra é o elemento que organiza a vida social, a espiritualidade, a economia e a identidade dos povos originários, sendo por isso o principal alvo das investidas coloniais e capitalistas. Desde a invasão europeia no século XVI, a ocupação do território brasileiro foi construída mediante violência física, genocídio, escravização e destruição sistemática de culturas inteiras.

Esse processo permanece presente, ainda que sob novas expressões políticas, jurídicas e econômicas. A formação do latifúndio brasileiro é um dos pilares da exclusão indígena. A Lei de Terras de 1850 consolidou o domínio da elite agrária ao estabelecer que o acesso à terra só poderia ocorrer através da compra, excluindo indígenas, povos tradicionais e trabalhadores pobres, que passaram a ser tratados como invasores das próprias terras que historicamente ocupavam.

Como afirmam Caldart et al. (2012), a estrutura fundiária brasileira é marcada pela concentração extrema, pela grilagem e pela violência contra grupos vulneráveis, sustentada por alianças entre Estado, agronegócio e empreendimento capitalistas. A consequência dessa lógica é o acirramento dos conflitos fundiários, que atingem principalmente as regiões Norte e Centro-Oeste. O relatório da Comissão Pastoral da Terra (2015) demonstra que a Amazônia concentra a maioria absoluta dos assassinatos, ameaças e expulsões, evidenciando que a riqueza natural dessas regiões ainda desperta o interesse predatório do capital.

A discriminação contra os povos indígenas é estrutural e atravessa diferentes dimensões da vida social. Durante séculos, predominaram discursos que descreviam indígenas como atrasados, incapazes ou inimigos da

civilização. Gomes (2012) aponta que a política indigenista do início do século XX – especialmente o Serviço de

Proteção ao Índio (SPI) – tratava os indígenas como "menores de idade", reforçando a ideia de tutela e inferioridade, o que legitima intervenções autoritárias do Estado. Tal discriminação também se expressou na escola, que por muito tempo foi usada como instrumento de assimilação cultural. A educação oferecida aos indígenas visava apagar suas línguas, suas espiritualidades e seus modos de vida, promovendo o que Baniwa (2012) chama de tentativa de integração compulsória. No entanto, as escolas indígenas sofreram transformações significativas nas últimas décadas.

A partir da Constituição de 1988, a educação indígena passou a ser reconhecida como direito específico, devendo respeitar a cultura, a língua e as tradições de cada povo. Surgem, então, as escolas indígenas diferenciadas, bilíngues e interculturais, onde professores indígenas assumem o protagonismo da formação. Esse processo fortalece identidades, valoriza conhecimentos tradicionais e combate a discriminação histórica vivida pelos estudantes. Ainda assim, persistem desafios como falta de recursos, infraestrutura inadequada e tentativa de interferência política de grupos contrários aos direitos indígenas.

Além das questões educacionais, a luta pela terra continua sendo o elemento central da resistência indígena. A demarcação das terras tradicionalmente ocupadas, garantida pelos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, é fundamental para a reprodução cultural e a autonomia dos povos. Como explica a Funai (2016), as Terras Indígenas são de propriedade da União, mas de uso exclusivo dos povos, assegurando-lhes usufruto permanente. Entretanto, a demarcação enfrenta entraves jurídicos, administrativos e políticos, como cortes orçamentários, disputas judiciais e influência direta de setores ruralistas no Congresso Nacional. Mészáros (2008) afirma que os direitos, quando inseridos em sociedades marcadas pelo capitalismo, só se tornam efetivos quando incorporados profundamente à vida social; caso contrário, permanecem como declarações formais sem materialidade.

A violência que se abate sobre os povos indígenas é expressão dessa disputa. Expulsões forçadas, queima de casas, contaminação de rios por mineração, desmatamento ilegal e assassinatos de lideranças revelam que a relação do capital com o território indígena é essencialmente destrutiva. Sartori (2010) argumenta que o sistema jurídico burguês busca homogeneizar todas as formas de vida sob normas universais, o que entra em conflito direto com modos de organização comunitária. Os indígenas defendem uma relação com a natureza baseada no equilíbrio ambiental, na coletividade e no respeito espiritual ao território, enquanto o capitalismo transforma a terra em mercadoria – aquilo que José de Souza Martins denomina "terra de negócio". Diante desse cenário, a resistência indígena assume papel central na defesa de direitos. A partir da década de 1970, observa-se a ampliação do movimento indígena organizado, que passa a reivindicar autonomia, denunciar violências e mobilizar-se politicamente. A partir da redemocratização e da Constituinte de 1988, associações indígenas, o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e outros grupos passaram a atuar de forma articulada, permitindo avanços jurídicos importantes.

A Constituição rompe com a lógica integracionista, reconhece a pluralidade cultural e garante a cidadania indígena sem exigir assimilação cultural. Contudo, mesmo com conquistas legais, os povos indígenas seguem enfrentando discriminação, apagamento histórico e tentativas de retroceder direitos. A invisibilização de suas contribuições sociais e culturais, a falta de políticas de saúde específicas e o ataque constante de discursos racistas reforçam que as desigualdades são persistentes. Ainda assim, os povos indígenas mantêm viva sua identidade, suas tradições, suas línguas e formas próprias de organização. A defesa do território, da cultura e da educação diferenciada é também defesa da vida.

2.1. MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo fundamenta-se em uma aborda-

gem qualitativa, cujo objetivo é compreender a realidade histórica, social e jurídica dos povos indígenas a partir de fontes teóricas e documentais. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, que, conforme Severino (2010), consiste na análise sistemática de livros, artigos científicos, legislações e documentos institucionais já publicados, permitindo ao pesquisador reconstruir reflexões, identificar contradições e interpretar o fenômeno investigado.

O corpus da pesquisa incluiu três grupos principais de materiais:

1. literatura acadêmica, composta por autores que discutem a questão indígena, a disputa fundiária, o papel do Estado na política indigenista e as relações entre direito e sociabilidade capitalista;
2. documentos oficiais, como relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT), dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e trechos de legislações brasileiras, incluindo a Constituição Federal de 1988, o Estatuto do Índio e normas sobre direitos humanos;
3. textos históricos, que contextualizam o processo colonial, a formação do latifúndio e os impactos das políticas de assimilação e tutela sobre os povos indígenas ao longo dos séculos.

2.2. CONTEXTO HISTÓRICO DA QUESTÃO INDÍGENA

A questão indígena no Brasil possui raízes profundas, construídas ao longo de um processo histórico marcado por violência, expropriação territorial e tentativas de apagamento cultural. Desde o início da colonização, no século XVI, os povos originários foram submetidos a práticas de dominação que incluíram escravização, catequização forçada, destruição de aldeias e apropriação de territórios estratégicos para o avanço econômico da Coroa portuguesa. Como salienta Monteiro (2010), a expansão colonial não se limitou à conquista de terras, mas buscou transformar

radicalmente os modos de vida indígenas, impondo novas relações sociais e produtivas incompatíveis com suas formas de organização comunitária.

Durante os séculos XVII e XVIII, a política colonial adotou mecanismos como o aldeamento compulsório, que visava concentrar e controlar populações indígenas para facilitar o uso de sua mão de obra, além de abrir espaço para a apropriação dos territórios mais férteis. A partir da formação do Estado brasileiro independente, no século XIX, essa lógica se intensificou, especialmente com a promulgação da Lei de Terras de 1850, que, ao exigir a compra como forma legítima de acesso à terra, excluiu definitivamente indígenas e trabalhadores pobres da possibilidade de garantir seus territórios tradicionais.

Essa legislação, como afirma Caldart et al. (2012), consolidou o latifúndio e inaugurou uma estrutura fundiária extremamente desigual, que persiste até os dias atuais. No início do século XX, a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) representou uma tentativa estatal de organizar políticas voltadas aos povos indígenas, mas pautadas por uma visão integracionista. Os indígenas eram percebidos como “menores de idade”, incapazes de gerir sua própria vida, devendo, portanto, ser tutelados pelo Estado até alcançarem um suposto estágio civilizatório superior. Gomes (2012) destaca que esse modelo reforçava estereótipos racistas, ao mesmo tempo em que justificava o controle direto sobre terras e práticas culturais indígenas.

A partir da década de 1960, com a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai), verificam-se avanços institucionais, embora ainda permeados por contradições. O período da ditadura militar foi marcado pela expansão de grandes projetos de infraestrutura, como hidrelétricas, estradas e mineração, que resultaram em expulsões, massacres e desestruturação de comunidades inteiras. Relatórios internacionais denunciaram violações graves, acelerando mudanças políticas, jurídicas e sociais.

Finalmente, a Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico ao reconhecer os povos indígenas como sujeitos de direitos, dotados de organização social própria, línguas, crenças e tradições. Os artigos 231 e 232 passaram a assegurar o direito originário às terras tradicionalmente ocu-

padas, rompendo juridicamente com séculos de tutela e integração forçada. Contudo, como evidenciam os relatórios da Comissão Pastoral da Terra (2015), a violência fundiária, a disputa territorial e o avanço do agronegócio continuam a ameaçar a efetividade desses direitos. Assim, o contexto histórico demonstra que, embora haja avanços legais significativos, os povos indígenas seguem enfrentando desigualdades estruturais, racismo institucional e conflitos territoriais intensos.

2.3. DIREITO À TERRA E DEMARCAÇÃO

O direito à terra ocupa posição central na luta dos povos indígenas e constitui o principal elemento para a manutenção de sua autonomia política, cultural e espiritual.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico ao reconhecer que os direitos territoriais indígenas são originários, ou seja, antecedem o próprio Estado brasileiro. Esse reconhecimento rompe com séculos de políticas integracionistas e tuteladoras, que tratavam os indígenas como incapazes e destinavam a eles o papel de se adaptar à sociedade envolvente. Baniwa (2012) destaca que a Constituição de 1988 inaugura uma nova perspectiva jurídica, na qual os povos indígenas deixam de ser objetos da ação estatal para se tornarem sujeitos de direitos, preservando suas formas próprias de organização e relação com o território.

Entretanto, apesar do avanço normativo, a garantia prática desses direitos enfrenta forte resistência por parte de setores econômicos ligados ao agronegócio, à mineração e à exploração florestal. O relatório da Comissão Pastoral da Terra (2015) demonstra que os conflitos fundiários vêm crescendo de forma alarmante, especialmente na região Amazônica, onde assassinatos de lideranças e tentativas de expulsão são recorrentes.

A violência estruturada revela que a disputa territorial não é apenas jurídica, mas política e econômica, envolvendo interesses bilionários. Mészáros (2008) afirma que o direito se torna efetivo apenas quando incorporado concretamente à sociedade civil; caso contrário, permanece como formalidade vazia. Nesse sentido, a demarcação das terras indígenas, embora prevista constitucionalmente, ainda é lenta, judicializada e constantemente atacada, demonstrando que a efetivação plena desse direito depende não só do texto legal, mas de um compromisso político e social que reconheça a centralidade da terra para a sobrevivência indígena

2.4. CONTRADIÇÕES DO SISTEMA JURÍDICO

A análise do sistema jurídico revela contradições profundas quando aplicado às realidades indígenas. Sartori (2010) argumenta que o direito, dentro da sociabilidade burguesa, funciona como um instrumento de homogeneização, buscando enquadrar todas as formas de vida em normas universais que atendem aos interesses do Estado e das classes dominantes.

Essa característica produz tensões quando confrontada com a diversidade sociocultural dos povos indígenas, cujos modos de organização baseiam-se na coletividade, na relação espiritual com a natureza e em sistemas próprios de autoridade. O aparato jurídico brasileiro, embora reconheça a pluralidade cultural, opera dentro de uma lógica individualista que frequentemente invisibiliza práticas comunitárias. Além disso, a estrutura estatal mantém práticas que dificultam a efetivação dos direitos indígenas, como a lentidão dos processos de demarcação, os constantes cortes de orçamento destinados à Funai e a influência política de grupos ruralistas que buscam flexibilizar ou reverter direitos garantidos na Constituição. A judicialização permanente das terras indígenas evidencia essas

contradições: decisões são frequentemente revistas, suspensas ou contestadas, submetendo comunidades inteiras a longos períodos de insegurança territorial.

Mesmo quando há reconhecimento jurídico, a ausência de fiscalização e a conivência com invasões permitem que atividades ilegais, como garimpo, desmatamento e grilagem, continuem avançando sobre territórios protegidos. Assim, as contradições do sistema jurídico demonstram que, embora o Estado

reconheça formalmente os direitos indígenas, sua estrutura administrativa e política dificulta sua implementação, preservando interesses econômicos que se sobrepõem à garantia da justiça social e dos direitos humanos.

2.5. CULTURA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

A cultura indígena no Brasil constitui um conjunto complexo e diversificado de saberes, práticas, línguas e modos de organização social que se mantêm vivos apesar de séculos de tentativa de apagamento. Os povos indígenas possuem sistemas próprios de espiritualidade, cosmologia e relação com o ambiente, estruturados a partir de uma visão de mundo que integra natureza, ancestralidade e comunidade.

Mesmo diante de processos de urbanização, proletarização e interação constante com tecnologias e modelos ocidentais, mantêm elementos essenciais de sua identidade, demonstrando uma notável capacidade de adaptação sem perder seus referenciais culturais. A resistência indígena, portanto, não se manifesta apenas nas lutas políticas e territoriais, mas também na preservação de suas línguas, rituais, formas de produção e conhecimentos tradicionais. A luta pela terra, como destaca Almeida (2010), é sobretudo uma luta pela continuidade da vida, pois o território não é apenas espaço físico, mas base de todo o sistema simbólico e econômico indígena.

A intensificação dos conflitos territoriais coloca em risco não apenas a integridade física dessas populações, mas também sua identidade coletiva. Nesse sentido, a afirmação cultural se torna um ato de resistência diante da discriminação, da violência e das narrativas coloniais que persistem no imaginário social brasileiro. Movimentos indígenas contemporâneos fortalecem essa resistência ao buscar participação política, reconhecimento social e valorização de suas culturas, demonstrando que, apesar das pressões externas, os povos indígenas seguem reconstruindo e reafirmando sua identidade em diálogo com o mundo moderno, sem renunciar a suas raízes históricas e de seus direitos originários.

2.6. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E DIREITOS CULTURAIS

A educação escolar indígena desempenha papel essencial na afirmação cultural e na preservação dos modos de vida tradicionais que caracterizam as diversas etnias

existentes no Brasil. A partir da Constituição de 1988, consolidou-se o entendimento de que a escola voltada aos povos indígenas deve ser bilíngue, intercultural, comunitária e orientada pelas especificidades culturais de cada povo, de modo a garantir autonomia e fortalecer conhecimentos ancestrais. Mendes (2017) destaca que essa conquista representa uma ruptura histórica com o modelo assimilacionista imposto durante séculos, no qual a escola era utilizada como instrumento de apagamento identitário.

Apesar desses avanços legais, observa-se que a implementação da educação diferenciada ainda enfrenta obstáculos significativos relacionados à falta de recursos, à dificuldade na formação de professores indígenas e à carência de materiais didáticos produzidos pelas próprias comunidades. Muitas escolas situadas em terras indígenas não dispõem de infraestrutura adequada, e a distância entre aldeias e centros urbanos dificulta a continuidade da formação docente. Além disso, o currículo escolar oferecido pelo Estado nem sempre respeita plenamente as tradições, cosmologias e práticas culturais de cada povo, reproduzindo estereótipos e reduzindo a complexidade das identidades indígenas.

A educação escolar indígena, portanto, revela-se um campo de disputa simbólica e política no qual se confrontam o reconhecimento formal dos direitos culturais e a prática ainda limitada das políticas públicas. Mesmo diante dessas dificuldades, as comunidades indígenas continuam articulando estratégias de resistência e produção de materiais próprios, demonstrando que a escola pode ser espaço de fortalecimento e continuidade das tradições, desde que construída em diálogo com os saberes e necessidades de cada povo.

2.7. MEIO AMBIENTE, TERRITÓRIO E SUSTENTABILIDADE INDÍGENA

A relação entre povos indígenas e meio ambiente configura-se como um dos aspectos mais relevantes para compreender a importância da preservação dos territórios tradicionais e o papel dessas comunidades na proteção da biodiversidade. Ferreira (2012) afirma que terras indígenas demarcadas apresentam níveis significativamente menores de desmatamento quando comparadas a outros tipos de áreas protegidas, resultado do manejo sustentável que caracteriza as práticas tradicionais de caça, pesca e agricultura.

As cosmologias indígenas concebem a natureza como parte inseparável da vida comunitária e espiritual, orientando um modelo de gestão territorial que valoriza equilíbrio, reciprocidade e respeito aos ciclos naturais. Entretanto, a expansão da mineração ilegal, da grilagem e do desmatamento ameaça diretamente esses territórios e compromete o equilíbrio ambiental. Oliveira (2018) argumenta que as políticas de desenvolvimento adotadas pelo Estado frequentemente ignoram o papel central dos povos indígenas na preservação dos ecossistemas, priorizando atividades econômicas predatórias que resultam em contaminação de rios, destruição de

florestas e redução da disponibilidade de recursos naturais essenciais para a sobrevivência comunitária.

Com o agravamento das mudanças climáticas, muitas práticas tradicionais tornaram-se ainda mais vulneráveis, afetando a disponibilidade de frutos, caça e espécies vegetais que compõem a base alimentar e medicinal das comunidades. Kopenawa (2015) destaca que o território não é apenas espaço físico, mas extensão da alma e da memória de seu povo, de modo que a devastação ambiental representa também uma forma de violência espiritual e cultural. Assim, a defesa dos territórios indígenas revela-se fundamental não apenas para a preservação da biodiversidade, mas para a continuidade de modos de vida que oferecem alternativas sustentáveis e ancestrais às formas de exploração impostas pelo capitalismo global.

3. CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a trajetória dos povos indígenas no Brasil é marcada por um complexo processo de resistência diante de séculos de expropriação territorial, discriminação estrutural e invisibilização cultural. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha representado um marco jurídico ao reconhecer o direito originário às terras tradicionalmente ocupadas e a autonomia sociocultural desses povos, sua efetivação ainda se encontra profundamente limitada pelas estruturas econômicas e políticas que historicamente sustentam o latifúndio, o agronegócio e os grandes empreendimentos de exploração ambiental.

A pesquisa demonstra que a demarcação de terras, essencial para a reprodução física e cultural das comunidades indígenas, enfrenta entraves institucionais, disputas judiciais e ameaças constantes, revelando que as conquistas legais não são suficientes quando inseridas em uma sociabilidade capitalista que privilegia o lucro em detrimento dos direitos humanos.

Do ponto de vista sociocultural, observa-se que, apesar das transformações impostas pelo contato com a sociedade envolvente, os povos indígenas mantêm vivas suas tradições, sistemas espirituais, práticas comunitárias e vínculos profundos com o território, reafirmando sua identidade e fortalecendo suas formas de resistência. A educação diferenciada, bilíngue e intercultural surge como instrumento fundamental para a valorização dessas identidades e para o enfrentamento das desigualdades historicamente vivenciadas. Contudo, persistem desafios relacionados à discriminação, à falta de políticas públicas eficazes e ao avanço de discursos que ainda buscam deslegitimar a diversidade cultural indígena.

Dessa forma, conclui-se que a garantia plena dos direitos indígenas depende não apenas do reconhecimento constitucional, mas da transformação estrutural do Estado e da sociedade, exigindo políticas públicas contínuas, participação

indígena nas decisões políticas e combate permanente às violências fundiárias. A luta pela terra, pela cultura e pela vida dos povos indígenas revela-se, portanto, não apenas uma pauta histórica, mas uma urgência contemporânea para a construção de um país que respeite sua pluralidade e assegure justiça social a todos os seus povos.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. Os índios e o Brasil. São Paulo: Contexto, 2010. ANTUNES, R. Sociologia do trabalho. São Paulo: Atlas, 2011.

ARRUTI, J. M. Indigenismo e política no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

BARBOSA, E. S. Terras indígenas e conflitos socioambientais no Brasil. Brasília: IPEA, 2018.

BANIWA, G. O movimento indígena e a Constituição de 1988. Brasília: Funai, 2012.

BRAND, A. O impacto da colonização nos povos indígenas do Brasil. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2011.

CALDART, R. et al. Questão agrária no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Cultura com aspas. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. Relatório de Conflitos no Campo. Goiânia, 2015.

CUNHA, M. C. (org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FERREIRA, L. Antropologia dos povos indígenas no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Dados institucionais. Brasília, 2016.

GOMES, M. História da política indigenista no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MENDES, L. F. Educação escolar indígena no Brasil: entre políticas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MÉSZÁROS, I. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, J. S. História indígena do Brasil. São Paulo: Moderna, 2010.

OLIVEIRA, J. P. A sociologia do indigenismo. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

RAMOS, A. R. Indigenism: ethnic politics in Brazil. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

RICARDO, B.; RICARDO, F. (org.). Povos indígenas no Brasil 2011/2016. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

SANTOS, S. C. Índios e direitos: uma introdução ao Estatuto do Índio. Brasília: MEC, 2009.

SARTORI, L. Direito e sociedade. São Paulo: Cortez, 2010.

SERRANO, C. Conflitos no campo e povos tradicionais. São Paulo: Humanitas, 2019.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. J. Direitos territoriais indígenas e Constituição. Curitiba: Juruá Editora, 2014.

SOUZA FILHO, C. F. M. Terras indígenas e meio ambiente. São Paulo: Makron Books, 2000.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

FABIANA VIEIRA DE MESQUITA

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar a relevância da educação ambiental como instrumento essencial para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a sustentabilidade. Utiliza-se o método de pesquisa bibliográfica, fundamentado em livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam a temática ambiental no contexto educacional. O estudo discute os principais conceitos da educação ambiental, sua evolução histórica, os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e as práticas pedagógicas que contribuem para a mudança de comportamentos individuais e coletivos. As considerações finais apontam que a educação ambiental, quando integrada de forma transversal ao currículo escolar e articulada com a realidade social, promove a conscientização ambiental e fortalece a construção de uma sociedade mais justa, ética e sustentável.
PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental; Sustentabilidade; Conscientização; Escola.

ABSTRACT
This article aims to analyze the relevance of environmental education as an essential instrument for the formation of critical and sustainability-oriented citizens. The study adopts a bibliographic research method based on books, scientific articles, and official documents. It discusses key concepts, historical evolution, challenges faced by educational institutions, and pedagogical practices that contribute to behavioral change. The conclusions highlight environmental education as a transformative tool.
KEY-WORDS: Environmental education; Sustainability; Awareness; School.

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.

A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados

à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.
A educação ambiental tornou-se um tema central nas discussões educacionais contemporâneas devido ao aumento dos problemas ambientais causados pelas ações

humanas. A degradação do meio ambiente, a exploração excessiva dos recursos naturais e as desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma formação educacional voltada à sustentabilidade. Nesse contexto, a educação ambiental surge como um processo permanente que busca desenvolver valores, atitudes e conhecimentos voltados à preservação do meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida da sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Ambiental: Conceitos e Evolução Histórica

O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.

O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.
O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.
O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.
O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.
O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.
O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.
O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.
O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas

para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.

O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.

O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.

O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.

O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.

O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.

O conceito de educação ambiental evoluiu ao longo do tempo, passando de uma abordagem conservacionista para uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Inicialmente, a educação ambiental estava voltada apenas para a preservação da natureza, mas, com o avanço dos estudos, passou a considerar os aspectos sociais, econômicos e culturais relacionados aos problemas ambientais. Autores como Dias e Guimarães destacam que a educação ambiental deve promover a reflexão crítica e a participação social.

2.2 Educação Ambiental no Contexto Escolar

No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.
No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o

respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

No contexto escolar, a educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação integral do estudante. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem o respeito ao meio ambiente e a adoção de hábitos sustentáveis. A integração da educação ambiental ao currículo escolar, de forma transversal, possibilita a construção de conhecimentos significativos e contextualizados.

2.3 Práticas Pedagógicas e Sustentabilidade

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.

As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos

como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participação ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.
As práticas pedagógicas voltadas à educação ambiental devem estimular a participa-

ção ativa dos estudantes, por meio de projetos interdisciplinares, atividades práticas e ações comunitárias. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento do senso crítico, da responsabilidade social e do compromisso com a sustentabilidade. Projetos como hortas escolares, campanhas de reciclagem e uso consciente da água são exemplos de ações educativas eficazes.

3 CONCLUSÃO

Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.

Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.
Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.
Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.
Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.
Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.
Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.
Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.
Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desenvolvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.
Conclui-se que a educação ambiental é um instrumento indispensável para a transformação social e para a promoção do desen-

volvimento sustentável. Ao ser trabalhada de forma contínua e integrada ao currículo, ela possibilita a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a preservação do meio ambiente. Investir em educação ambiental é investir no futuro das próximas gerações.

REFERÊNCIAS

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

DIAS, Genebaldo Freire. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. Campinas: Papirus, 2015.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2017.

REFLEXÕES SOBRE O CONFINAMENTO INFANTIL E O DIREITO DE BRINCAR COM A NATUREZA

FLAVIA FERREIRA DE ARAUJO

RESUMO
O presente artigo discute a importância do contato da criança com a natureza, em contraposição ao processo de confinamento infantil observado em algumas escolas e intensificado pelas práticas familiares contemporâneas. Parte-se do pressuposto de que a criança é parte integrante da natureza e que a interação com ambientes naturais é fundamental para o seu desenvolvimento integral. O estudo aborda o direito de brincar como elemento essencial da infância, analisa os impactos da urbanização e da redução dos espaços verdes sobre as experiências infantis e discute o papel da escola como ambiente educador. Destaca-se a relevância da organização de espaços escolares que integrem a natureza às práticas pedagógicas, favorecendo o bem-estar, a criatividade, a autonomia e a formação de sujeitos críticos e conscientes da relação entre ser humano e meio ambiente. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, fundamentada em revisão bibliográfica sobre o desemparedamento da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Criança e natureza; Desemparedar a infância; Brincar. Confinamento infantil. Ambiente educador.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a infância na atualidade envolve um olhar atento às problemáticas de um cenário em que as cidades cresceram verticalmente, há uma escassez de ambientes naturais como praças e parques, e a violência ofuscou a tradição e o prazer de conviver e brincar nas ruas. Faltam espaços seguros para brincadeiras coletivas. A verticalidade da vida urbana impõe um modo de vida em que as crianças têm hora para começar e terminar a brincadeira, com o controle do barulho que produzem e de suas experiências, falta qualidade de vida ao ar livre. O processo de urbanização precarizou a infância, de modo que as crianças vivem confinadas interagindo com telas.

Soma-se a esse cenário a desigualdade social, que impõe às mulheres e mães a precarização e sobrecarga de trabalho, que juntamente com o consumismo impulsionado pelas redes sociais tornaram as crianças reféns das novas tecnologias e das novidades do mercado e alienadas da sustentabilidade do planeta. Com isso observamos os adultos cada vez mais desmotivados a brincar com os filhos, seja por falta de tempo, ou por cansaço, e porque também se renderam a tecnologia e como consequência, a interação social fica cada vez mais restrita a escola.

Outro fator importante a destacar é a institucionalização da infância, que é cada vez mais precoce, pois quando há oferta de vagas, a entrada de crianças nas creches e berçários se dá partir dos quatro ou seis meses de idade.

Nesse sentido, a educação infantil deve ser um espaço de aprendizagem e desenvolvimento que privilegie as especificidades da infância e sejam assegurados direitos às crianças de conviverem, o direito de brincar cotidianamente, o direito de terem experiências sensoriais e corporais, de expressarem-se como sujeito produtor de cultura.

As escolas de educação infantil, como espaço privilegiado com respeito às infâncias, devem considerar metodologias ativas, diferentes possibilidades de organização de tempo e espaços, possibilidades de contato com a natureza e sobretudo, o desemparedar das crianças, para que não seja reproduzido o confinamento a que são submetidas em suas casas.

Sendo assim, a presente pesquisa de cunho bibliográfico, com base em pesquisas recentes sobre a infância tem como objetivo discutir o desemparedamento das crianças na educação infantil, e a importância da interação da criança com a natureza, e dos benefícios para o desenvolvimento infantil.

O termo Desemparedar será utilizado como sinônimo de abertura dos espaços da escola para as crianças vivenciarem as infâncias. É preciso questionar, quantas horas as crianças ficam em salas de aula entre quatro pa-

redes? Qual o acesso que elas têm ao sol, ao ar livre, à água, à terra, ao parque? Qual oportunidade elas têm de pesquisar folhas, bichinhos, de experienciar a transformação de elementos naturais?
É também pensar em justiça ambiental, pois as crianças mais vulneráveis, são as que menos dispõem de contato com a natureza, muitas delas não acessam parques, piscinas, praias e sequer o contato com a terra ou o desfrutar da sombra de uma árvore.
É sobretudo pensar em oportunidades das crianças ampliarem o tempo e a liberdade de atuarem em quintais e ambientes verdes, é validar a interdependência do ser humano e a natureza, pois a criança é a própria natureza.

2. DO EMPAREDAMENTO DAS CRIANÇAS

É inegável que a urbanização agrega à vida das pessoas, pois à medida que as cidades crescem, os grandes centros urbanos oferecem mais serviços, como saúde, educação, transporte, empregos, infraestrutura e tecnologia, entre outros, essas facilidades podem trazem qualidade de vida. Não por acaso, a migração das pessoas do campo para as cidades cresce a cada dia, ultrapassando 80% (dados do IBGE de 2022) da população brasileira vivendo nas cidades.
Contudo, o crescimento das cidades, apresentam problemas estruturais, especialmente as periferias, que crescem de forma desordenada e mal planejada, carecendo de infraestrutura adequada, criando disparidades e reforçando desigualdades sociais importantes.
Nesse cenário, a falta de um bom planejamento , de vontade política, ou mesmo a necessidade emergente de criar mobilidade nos espaços traz consequências desastrosas para os ecossistemas e a biodiversidade, como resultado, temos a poluição dos rios e do ar em grande escala, a destruição de grandes áreas verdes e o crescimento desordenado que impõe ao cidadão um modo de vida de confinamento. Sem falar nas inúmeras doenças decorrentes desse crescimento desordenado que culmina em desordem ambiental.
O que se observa é que as deficiências de um bom planejamento urbano impactam diretamente a qualidade de vida e bem estar uma dessas consequências, é que as crianças já nascem emparedadas.
Esse emparedamento é reforçado pela violência urbana que se torna uma barreira real para as crianças acessarem as ruas e calçadas e vivenciarem brincadeiras ao ar livre, bem como a escassez de áreas verdes, porque a pavimentação precisa crescer para dar espaço ao tráfego e as construções.
E qual a consequência para a infância? As crianças crescem trancadas em apartamentos ou quintais de concretos, e uma grande parcela da população em amontoados de casas, sem quintais ou infraestrutura suficiente. Sem espaços brincantes, e sem o contato com a natureza, as crianças ficam expostas a telas e distanciadas da natureza.
Pesquisas recentes(Panorama da Primeira Infância de 2025) indicam que cerca de 78% das crianças de 0 a 3 anos são expostas a telas e esse número pode chegar a 94% quando elas completam 6 anos.
As consequências do emparedamento e do excesso de telas são inúmeras e já são objetos de pesquisas há alguns anos.
O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física - e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto. Além destas, diversas consequências menos reconhecidas também fazem parte desse cenário. (BARROS, 2018, p.16)

Sem essa vivência com a natureza as crianças que crescem apartadas dela alienam-se do sentimento de pertencimento do mundo natural e das atitudes que são necessárias a sustentabilidade do planeta. Tudo passa a ser visto como descartável sem medir as consequências. O cuidado com o meio passa a ser abstrato. O desperdício passa a ser

naturalizado.
No entanto, quando essas crianças são colocadas em contato com a natureza o que se observa é uma grande paixão pela vida e pela diversidade que ela oferece. O vento, a terra, a água só trazem alegria às crianças. Isso porque a criança é a própria natureza.
Emerge daí uma importante questão, a questão da desigualdade, pois nem todas as crianças têm acesso à natureza na mesma proporção. Os parques públicos não são para todos devido a violência, praias, piscinas e cachoeiras não são acessíveis a população mais vulnerável. Assim como os quintais e os condomínios com estruturas. Até mesmo a natureza, que é um bem comum, não é democratizada.
E as escolas? As escolas estão cobertas por cimento a pretexto de manter o ambiente limpo. Muitas vezes as áreas verdes são encolhidas para dar espaço a mais salas de aula. As brincadeiras na área externa tem hora e dia marcados e alguns educadores evitam levar as crianças para que elas não cheguem sujas em casa ou para que não se machuquem. Brincar livremente é prêmio para algumas crianças. Enquanto isso, os corpos gritam.
A inquietação das crianças revelam a necessidade de atuarem sendo protagonistas num universo de possibilidades que as brincadeiras e os espaços possibilitam.
Quando as políticas públicas e a proposta pedagógica contemplam um cenário para as movimentações humanas, o ambiente passa a ser educador, e até às injustiças ambientais são objetos de estudo. Isso quer dizer que, os quintais das escolas, especialmente as escolas de educação infantil, precisam pautar-se para uma proposta que pense na concepção de criança ativa, potente , produtora de cultura e sobretudo livre e em contato permanente com o mundo natural.
Se a Constituição brasileira de 1988 declara as crianças cidadãs de direito, a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático. O compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma pedagogia do desemparedamento. (TIRIBA, 2018,p.4.)

Nessa direção nos convém questionar qual a vida que as crianças experienciam dentro e fora da escola, e a partir desse questionamento, pensarmos qual papel a escola ocupa de transformação social na vida dessas crianças.

2.1. PELO DIREITO DE BRINCAR

A educação infantil avançou na concepção de criança nas últimas décadas, especialmente após o reconhecimento de que a criança é sujeito de direito advindo dos marcos legais. É possível afirmar que no final do Século XIX já havia certa mobilização social para publicizar esse reconhecimento, mas foram os eventos da primeira guerra mundial que constituíram as condições objetivas para que em 1924, a Assembleia da Sociedade das Nações, criasse o primeiro documento internacional sobre Direitos das Crianças que balizava novos comportamentos sociais e políticos frente à infância. Essa carta, a Declaração de Genebra, foi complementada e substituída em 1959 com a Declaração dos Direitos das Crianças e revisada, posteriormente, em 1989, pela Convenção sobre os Direitos das Crianças. A existência de três documentos, em um único século, demonstra a importância adquirida pela infância nas sociedades e como as compreensões sobre o que é ser criança e o que é a infância, como concepção geracional, afetaram e transformaram os modos dos adultos perceberem e se relacionarem com as crianças. (BRASÍLIA, 2021, p.21)

Num mundo em que a educação pauta o desenvolvimento cognitivo , e para os educadores o locus central de aprendizagem é a sala de aula, pensar a infância e como as crianças aprendem nos coloca à disposição para superar o modelo de transmissão do século passado em que a infância não era reconhecida e a escola era rígida demais para comportar brincadeiras em seu currículo.
Para tal é preciso valorizar a atuação de pedagogos e psicólogos, que contribuíram sobremaneira para a compreensão de que a criança não nutre apenas a mente, mas tam-

bém o corpo, e que brincar é essencial para o desenvolvimento humano.
Nessa direção a base nacional curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo que orienta quanto ao conjunto de saberes e habilidades a serem desenvolvidos nas crianças, reconhece a criança como um ser social que aprende ao brincar e interagir sendo a brincadeira um meio privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento delas.
Seguindo essa premissa muitos municípios produziram seus currículos com base no protagonismo das crianças , observando sua natureza brincante, participativa , sua necessidade de explorar, de expressar-se, de ser acolhida, e de convivência.
Desse modo, não é mister que brincar é a própria essência do que é ser criança e que enquanto escola, esse deve ser o norte das propostas pedagógicas. O currículo do município de São Paulo traduz bem essa ideia quando apresenta a criança como as culturas infantis trazidas nas brincadeiras das crianças.

No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídas com a ação coletiva das crianças. (SÃO PAULO,2022, p.90)

Essa ideia de criança ativa em constante comunicação com o outro e com o meio revela a importância da ação da criança sobre o meio e do meio sobre a criança e que é nessa interação que as culturas infantis se revelam.
Esse reconhecimento trouxe a possibilidade de reconhecermos as características e especificidades desse grupo social, bem como as necessidades para seu desenvolvimento biopsicossocial.
Consideradas na atualidade como atores sociais, produtores de cultura própria -as culturas infantis- a potência das crianças nos permite repensar e contrapor a ideia da criança como ser imaturo em preparação para a vida adulta. Ao contrário, a criança é a própria vida e como vida, precisam experienciar, fazer escolhas, e exercer a democracia nas relações dialógicas com o meio, com seus pares e com os adultos. A criança não vive para aprender a ser adulto, mas vivencia a vida e vai se transformando.

No período da infância, o mundo ganha significado na experiência simbólica, por meio das interações entre as crianças e entre elas e os adultos. Nessa interação, a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências, interpretando e aprendendo. A imaginação é um exercício que faz parte da construção da visão de mundo pela criança e é uma forma própria de aprender. No desenrolar da brincadeira, a criança mistura o tempo todo vivências que são imaginárias com decisões e circunstâncias que são concretas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos ajuda a criança a interpretar e a compreender o mundo, e ainda a construir pensamentos concretos. “Fazer de conta” é também um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das diferentes situações.A necessidade do coletivo é outra forte característica da ação da criança. Em suas interações e em brincadeiras coletivas, as crianças impõem regras, combinados e punições que podem exercitar seu autocontrole, por exemplo, ao serem obrigadas, durante a ação de um jogo, a adaptar suas próprias ações às do companheiro; ou, em uma negociação, a ouvir a opinião do outro e a construir acordos, considerando todas as ideias e os interesses. Nas interações com irmãos, adultos e, principalmente, com seus pares, a criança internaliza ações, comportamentos e saberes, notadamente quando a situação vivida envolve coisas que ela não sabe.Nesse sentido, pensar uma escola para as infâncias, é ter em conta que precisamos conhecer as crianças e suas formas de apreender o mundo. A escola, assim, seria um lugar de encontro entre crianças e adultos, um lugar para brincar, elaborar hipóteses sobre

o mundo, problematizá-lo e pesquisá-lo, um lugar de aprender e de viver a cidadania. (CARVALHO, 2023. p.43-44)

Diante dessa importante reflexão, é notório que as escolas, especialmente as escolas de educação infantil, têm ampliado as discussões a respeito da importância das brincadeiras como propostas pedagógicas e adotado o brincar como estratégias de aprendizagem , sendo necessário aprofundar pesquisas em sentido de observar sobre a prevalência das brincadeiras nessa etapa da educação básica.
Contudo, as secretarias de educação vem acompanhando por meio de portfólios, e outras documentações pedagógicas e do acompanhamento do Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP), o fazer pedagógico das equipes com o intuito de garantir os direitos de aprendizagens das crianças.
Insta salientar que essa mudança é propositiva quando as políticas públicas, os gestores, professores e toda a comunidade escolar compreende e se empenha com a transformação social de modo que as unidades de ensino sejam ambientes educadores. Afinal não há mudança real sem estrutura, e as estruturas só se modificam quando há esse comprometimento com a infância.

2.3. A CRIANÇA E A NATUREZA

Se a criança tem o direito de brincar para vivenciar sua infância e desenvolver-se, ela também tem o direito de conviver e interagir com a natureza. Essa afirmação nos leva a questionar sobre as políticas públicas que se estabelecem no processo de urbanização, que deveriam ser pautadas em democratizar e planejar espaços mais sustentáveis, e também nas escolas, que como espaços públicos deveriam compor esse sistema sustentável.
Significa dizer que as escolas deveriam ser parte da natureza, ter grandes áreas verdes, árvores, bosques, e que as crianças deveriam ter a natureza como fonte de aprendizado e interação.
Convém, destacar um recorte do Currículo da cidade de São paulo que exemplifica de vivências com a natureza :
[...] ouvir histórias e brincar na sombra das árvores, fazer cidades e estradas no tanque de areia, escalar uma escada de corda amarrada a um galho de árvore, balançar numa rede ou num balanço amarrado a um galho de árvore, brincar com barro, terra e água, produzir e brincar com objetos ao vento (pipa, biruta, cata-vento), lavar os brinquedos, participar de jogos de movimento ou simplesmente observar a natureza, ouvir um canto de pássaro, visitar as flores do jardim, acompanhar o crescimento das verduras na horta ou de uma planta. (SÃO PAULO, 2022, p.9)

Em complemento, podemos citar Tiriba (2018) , professora e pesquisadora que defende o desemparedar da infância, que nos lembra sobre a riqueza dos territórios educativos mais verdes e ricos, pois estes se constituem como elementos naturais que contribuem para a construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis, que geram aprendizados importantes na vida da criança.
A pesquisadora corrobora com a ideia de que quando as crianças têm experiências diárias com a natureza compreendem a complexidade e a diversidade dos sistemas vivos e suas inter-relações e é através desse contato e permanente descoberta que nasce o sentimento de pertencimento.
Assim, sentir-se parte da natureza é intrínseco às crianças quando elas entram em contato com ela. Esse vínculo ajuda na preservação das espécies e dos recursos naturais, pois, somente quando nos sentimos parte de um todo é que assumimos a responsabilidade por estar nele.
A trajetória das crianças na escola é uma vida. A escola portanto é um lugar, cujo espaço tem características determinadas que compõem um território de acordo com as vivências e as relações que se compõem nele. Desse modo, podemos dizer que o ambiente escolar é um elemento educador onde as crianças passam muitas horas e muitos

dias. As crianças não chegam educadas de casa para serem ensinadas na escola, mas, se educam neste ambiente, porque vivem e convivem nele. À medida que se educam aprendem.

O ambiente escolar que é lúdico, dinâmico, vivo, explorável, transformável e acessível irá refletir a concepção de educação com respeito às necessidades físicas, afetivas e cognitivas das crianças.

HORN, 2003, p.48 afirma que o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.

Destarte, o ambiente é um elemento educador e os espaços das escolas precisam ser mais bem explorados, para que as crianças não fiquem confinadas dentro das salas de aula. Desemparedar é preciso.

A área externa da escola, como os pátios, parques, tanques de areia, alguma área coberta por grama ou terra deve ser entendida como um direito das crianças, um território a ser explorado diariamente, porque para muitas crianças, é a única oportunidade que elas têm de acessar algum elemento da natureza com liberdade.

Segundo a arquiteta Mayumi Souza Lima,"a escola é o único espaço que as cidades oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas – que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial" 6. Para muitas famílias com dificuldade de prover o que consideram essencial, a escola torna-se uma aliada, sendo o único lugar onde, bem ou mal, as crianças terão experiências típicas da infância. Em muitos casos, elas passam dez horas por dia no ambiente escolar. (BARROS,2018, p.20)

Os escassos espaços que as escolas têm de área externa estão sendo preservados? Quanto tempo a escola reserva para que as crianças tenham acesso diariamente a brincadeiras e experiências na área externa?

Quando as crianças brincam com água, fazem bolinhos de terra, preparam bebidas espremendo com as mãos as sementes e folhas das árvores e arbustos nas brincadeiras, estão fazendo descobertas interessantes, explorando e se conectando com a natureza.

Quando elas produzem a própria tinta extraída de algum elemento da natureza como o barro, ou a tintura de folhas e de flores vivenciam uma experiência lúdica riquíssima em aprendizado, descoberta e criatividade. Quando as crianças plantam sementes e acompanham a evolução da horta, seja ela em vasos horizontais ou verticais, ou num canteiro preparado para esse fim, aprendem brincando ao observar e levantar hipóteses sobre a natureza. Quando brincam com água, seja um banho de chuva, ou de mangueira, quando banham as bonecas, misturam sabão na água e descobrem as bolhas de sabão estão fazendo experiências. Ao explorar a diversidade de folhas, comparando suas características as crianças descobrem tamanhos, texturas, odores, gramaturas, desenvolvendo a capacidade de observação e curiosidade sobre o mundo natural. Ao criar arte como esculturas com galhos secos ou investigar a vida dos insetos criando catálogos, as crianças aprendem de forma lúdica a valorizar objetos do cotidiano e a fazer pesquisa científica de forma significativa.

Esse jeito de brincar tem intencionalidade pedagógica que enriquece o cotidiano das escolas. Essas brincadeiras contribuem sobremaneira para o desenvolvimento das crianças, porque o brincar é essencialmente humano.

Nesse sentido, a escola é um potencial território educativo, que com intencionalidade pedagógica, contribuirá para que as culturas infantis se recriem continuamente.

É através das brincadeiras que as crianças socializam, aprendem a falar e ouvir, aprendem a respeitar as diferenças e compartilham das culturas populares como um bem comum, seja ao brincar com a natureza e na natureza ou em pátios

abertos ou fechados, a brincadeira sempre trará benefícios e fará sentido, pois é a linguagem da criança.

Pensar estratégias e vivências em que as crianças tenham as mais diversas experiências brincantes, mesmo as brincadeiras

arriscadas, aquelas que permitem que as crianças subam em árvores, cavem buracos na terra, explorem a água sem a preocupação molhar-se ou sujar-se, compreendendo sobretudo as especificidades da infância é o propósito da educação infantil.

Outro ponto importante a destacar sobre as brincadeiras é que as brincadeiras favorecem a inclusão das diferenças. Ao brincar, as crianças aprendem a esperar o tempo do outro, a respeitar o conhecimento e a criatividade que cada um tem a contribuir no jogo e vivenciam experiências e trocas em que muitas barreiras invisíveis são eliminadas. E, aquelas que constituem obstáculos, podem ser adaptadas pelo professor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto de urbanização acelerada, frequentemente desvinculada de uma efetiva garantia de sustentabilidade, e do crescente confinamento infantil — que atinge de maneira mais intensa as crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica —, bem como das consequências desse processo para a saúde física e mental das crianças que crescem em espaços restritos e emparedados, torna-se imperativo que a educação assuma um posicionamento ativo de colaboração e transformação dessa realidade.

Nesse sentido, cabe à escola o compromisso de "desemparedar" as crianças, por meio de estratégias pedagógicas que promovam o contato com os espaços externos, ultrapassando a sala de aula, e um contato mais sistemático com a natureza. Tais práticas ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa, aprendizagem mais ativa e a valorização das potências das crianças, além de contribuem para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e comprometidos com a preservação da vida e do meio ambiente.

A restrição de experiências com o território escolar em todas as suas formas compromete não apenas o desenvolvimento integral da criança, mas também o seu direito de vivenciar a infância em sua plenitude, direito este reconhecido na legislação vigente e nos documentos normativos que orientam a Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil assume papel central na efetivação desses direitos, cabendo às instituições educativas organizarem-se como ambientes educadores, com propostas pedagógicas que favoreçam a apropriação do território escolar para além da sala de aula, integrando pátios, jardins, quintais e demais espaços externos como lugares legítimos de aprendizagem, interação, brincadeira e construção de sentidos.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. O brincar como direito dos bebês e crianças. Secretaria de Educação. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BARROS, Maria Isabel Amando de, organização. Desemparedamento da Infância. A escola como lugar de encontro com a natureza. 2º ed. Rio de Janeiro.: ALANA, 2018

CARVALHO, Levindo Diniz et. al. Infâncias, crianças e educação na cidade. Desemparedamento da escola : a qualidade do ensino nos contextos do Programa Escola Inovadora / organização Equipe Técnica da Unidade de Gestão de Educação. -- Americana, SP : Paladar Cultural, 2023. Vários autores.

FUNDACAO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGA; Panorama da primeira infância. 2025. Disponivel em
https://biblioteca.fmcsv.org.br/biblioteca/panorama-da-primeira-infancia-o-que-o--brasi l-sabe-vive-e-pensa-sobre-os-primeiros-seis-anos-de-vida/

KOHAN, Walter O. Infância: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – 2. ed. – São Paulo: SME / COPED, 2022.

SOARES, Gisele Rodrigues; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Desemparedar na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. 2023.

RESUMO
A finalidade deste artigo é analisar e compreender a importância do Ensino de Artes Visuais na vida dos alunos, destacando especialmente o papel fundamental das contribuições de um professor capacitado nesse processo formativo. Parte-se do pressuposto de que a educação estética e sensível constitui dimensão essencial do desenvolvimento humano, pois, por meio das Artes Visuais, as crianças ampliam significativamente suas capacidades de expressão, comunicação, criatividade e percepção crítica do mundo que as cerca. Nesse sentido, essa área do conhecimento se configura como uma relevante forma de linguagem na primeira infância, favorecendo não apenas a construção de habilidades artísticas, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante. Entretanto, para que tal potencial formativo se concretize de maneira efetiva, torna-se indispensável que a prática pedagógica seja constantemente repensada, ressignificada e aprimorada à luz de abordagens metodológicas contemporâneas e inclusivas. Isso implica reconhecer a necessidade de formação continuada dos educadores, de modo que estejam preparados para atuar de forma sensível, crítica e criativa, promovendo experiências significativas de aprendizagem. Assim, o ensino de Artes Visuais deixa de ser entendido como atividade complementar e passa a ocupar posição central na formação integral do aluno, contribuindo para a construção de sujeitos mais reflexivos, sensíveis, autônomos e capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Artes-visuais. Educação Infantil. Arte-educação.

ABSTRACT
The purpose of this article is to analyze and understand the importance of Visual Arts Education in students' lives, highlighting especially the fundamental role of a qualified teacher's contributions in this formative process. It is assumed that aesthetic and sensitive education constitutes an essential dimension of human development, since, through Visual Arts, children significantly expand their abilities in expression, communication, creativity, and critical perception of the surrounding world. In this sense, this field of knowledge is established as a relevant form of language in early childhood, fostering not only the construction of artistic skills but also the cognitive, emotional, and social development of the student. However, for such formative potential to be fully realized, it becomes indispensable that pedagogical practice is constantly reconsidered, redefined, and improved in light of contemporary methodological contemporary and inclusive. This implies recognizing the need for ongoing training of educators, so that they are prepared to act in a sensitive, critical, and creative manner, promoting meaningful learning experiences. Thus, the teaching of Visual Arts ceases to be understood as a complementary activity and comes to occupy a central position in the comprehensive development of students, contributing to the formation of more reflective, sensitive, autonomous individuals who are capable of interpreting and transforming the reality in which they live.

KEYWORDS: Visual Arts; Early Childhood Education; Art Education.

INTRODUÇÃO

As Artes Visuais e o conhecimento da imagem ocupam um lugar de grande relevância na Educação Infantil, pois dialogam diretamente com o desenvolvimento integral das crianças. Não se trata apenas de aprender a desenhar ou pintar, mas de vivenciar experiências que envolvem os aspectos cognitivos, afetivos, motores e perceptivos. Por meio da Arte, a criança encontra um espaço seguro para expressar sentimentos, lidar com conflitos internos e compartilhar emoções que muitas vezes não consegue traduzir em palavras. Esse processo fortalece sua capacida-

de de comunicação e a ajuda a compreender melhor o mundo que a cerca.

Quando a criança mergulha em práticas artísticas, ela vivencia muito mais do que o simples prazer de criar. A Arte abre portas para a descoberta de si mesma e para a interação com os outros. Ao mostrar um desenho para o colega, trocar ideias sobre cores ou construir uma escultura coletiva, a criança aprende a dialogar, a cooperar e a atribuir significados em conjunto. Assim, cada criação deixa de ser apenas uma produção individual e passa a ser também uma experiência de convivência, respeito e partilha.

É importante destacar que a Arte na Educação Infantil não deve ser reduzida a passatempo ou enfeite para murais escolares. Ela é, sobretudo, um recurso pedagógico potente, que proporciona aprendizagens significativas. Ao explorar tintas, formas, gestos, sons e imagens, as crianças desenvolvem o pensamento crítico, exercitam a sensibilidade estética e aprendem a resolver problemas de forma criativa. Nesse caminho, constroem conhecimento sobre si mesmas, sobre as pessoas ao redor e sobre o mundo em sua complexidade.

O papel do educador é fundamental nesse processo. Mais do que oferecer materiais, ele atua como mediador, criando situações de aprendizagem que despertam curiosidade e incentivam a experimentação. É o professor quem estimula o imaginário, acolhe as expressões individuais e transforma cada atividade em uma oportunidade de descoberta. Ao planejar propostas que integrem o lúdico, a criatividade e a interação social, o educador contribui para que as crianças desenvolvam autonomia, aprendam a pensar de forma crítica e atribuam sentido ao que fazem.

As múltiplas linguagens da Arte — pintura, desenho, modelagem, música, teatro e dança — ampliam o repertório simbólico da criança, oferecendo experiências diversificadas que enriquecem sua expressão. Ao lidar com diferentes suportes e técnicas, ela se prepara para enfrentar situações novas, fortalecendo competências que ultrapassam a prática artística. Entre essas competências estão a capacidade de se comunicar melhor, lidar com as próprias emoções, conviver de forma saudável em grupo e enxergar o mundo com mais sensibilidade e criatividade.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relevância do ensino de Artes Visuais na Educação Infantil, a partir de uma pesquisa bibliográfica que envolveu a análise crítica de livros, artigos e estudos especializados. A intenção é compreender de que forma a Arte contribui para o desenvolvimento integral, criativo e crítico das crianças, reafirmando seu papel essencial no processo educativo e na formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis e preparados para os desafios da vida.

HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE

A Arte sempre acompanhou a trajetória da humanidade, presente em praticamente todas as culturas e civilizações como forma de expressão, registro histórico e transmissão de conhecimento. Desde as manifestações rupestres até as mais recentes formas de expressão contemporânea, a Arte desempenhou papel central na formação cultural e estética do indivíduo. Historicamente, o ensino de Arte se consolidou como processo de aprendizagem sistemático, transmitido de geração em geração, refletindo as necessidades, valores e concepções de cada época.

No Brasil, o ensino de Arte passou por diversas transformações, influenciado por contextos sociais, políticos e pedagógicos. Ferraz e Fusari (2009) afirmam que, assim como outras áreas do conhecimento, a Arte se desenvolveu a partir de mobilizações sociais, políticas e filosóficas, associadas a teorias estéticas e pedagógicas que orientaram sua prática educativa. O surgimento de instituições como a Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, o Conservatório Dramático de Salvador e a presença de artistas europeus foi determinante para profissionalizar o ensino artístico, promovendo formação técnica e estética aos futuros educadores e artistas.

No século XX, o movimento modernista, especialmente a Semana de Arte Moderna de 1922, marcou um ponto de inflexão na história da Arte no Brasil. Esse evento reuniu música, dança, literatura, pintura e escultura, valorizando a inovação, a liberdade de expressão e a criatividade, e influenciou

profundamente a educação artística. Segundo Pimentel (1999), após a Semana de 1922, surgiram tendências pedagógicas que, por um lado, enfatizavam a técnica do desenho e, por outro, valorizavam a expressão infantil, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias que equilibrassem técnica, criação e apreciação estética.

O ensino de Arte no Brasil reflete diferentes concepções pedagógicas e filosóficas, evidenciando a influência de tendências tradicionalistas e escolanovistas ao longo do século XX. A Lei nº 4024 de 1961, que estabeleceu diretrizes para a Educação Básica, integrou a disciplina de Arte ao currículo, consolidando sua função educativa e substituindo o Canto Orfeônico pela Educação Musical. Já a Constituição de 1988 reforçou a importância da Arte, permitindo que se tornasse obrigatória e reconhecida como componente essencial no desenvolvimento integral do aluno.

Ferraz e Fusari (2009) destacam que a Arte constitui instrumento de humanização, permitindo aos indivíduos interagir com o mundo, compreendê-lo e desenvolver criatividade e pensamento crítico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam a obrigatoriedade da Arte na Educação Básica, enfatizando sua função na percepção estética, criação artística e ampliação do repertório cultural, possibilitando ao aluno integrar percepção, imaginação, pensamento crítico e expressão pessoal.

O ENSINO DE ARTE

O Ensino de Arte é relativamente recente como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro, porém sua relevância pedagógica já é amplamente reconhecida por educadores e pesquisadores. Mais do que um componente complementar, ele constitui um campo de conhecimento que envolve diferentes linguagens — Artes Visuais, Música, Teatro e Dança — e que contribui diretamente para o desenvolvimento estético, criativo, cognitivo e cultural dos estudantes. Ao vivenciar experiências artísticas, o aluno passa a perceber o mundo de forma mais sensível e crítica, compreendendo melhor o contexto social, histórico e cultural em que está inserido. Esse processo favorece não apenas a aprendizagem escolar, mas também a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade, expressar ideias e sentimentos e dialogar com diferentes perspectivas.

A prática artística coletiva exerce papel fundamental nesse percurso formativo, pois estimula a socialização, o respeito às diferenças e o trabalho colaborativo. Em atividades em grupo, os estudantes aprendem a ouvir o outro, negociar ideias, compartilhar materiais e construir produções conjuntas, desenvolvendo habilidades socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Além disso, a Arte amplia horizontes ao proporcionar experiências que ultrapassam os limites da sala de aula, conectando o conhecimento escolar ao cotidiano e à vivência cultural dos alunos. Apesar disso, ainda é comum que o ensino de Arte seja reduzido a momentos recreativos ou a práticas voltadas apenas ao relaxamento, sem planejamento pedagógico estruturado. Barbosa (2003) chama a atenção para esse equívoco ao afirmar que, quando tratada somente como expressão emocional, a Arte perde parte de sua função educativa, tornando-se necessário integrá-la a processos de construção do conhecimento, reflexão crítica e desenvolvimento intelectual.

Nesse sentido, o ensino de Arte precisa ser compreendido como um espaço de investigação e produção de sentidos. Ele deve possibilitar que o estudante observe, análise, questione e interprete manifestações culturais diversas, compreendendo que toda obra artística é fruto de um tempo, de uma sociedade e de valores específicos. O professor assume, então, o papel de mediador desse processo, planejando propostas que dialoguem com a faixa etária, com o repertório cultural dos alunos e com os objetivos de aprendizagem. Para isso, é fundamental que o docente possua formação adequada, domínio das linguagens artísticas e sensibilidade para incentivar a invenção, a experimentação e a reflexão. Não se trata apenas de ensinar técnicas, mas de criar condições para que o estudante descubra possibilidades expressivas e construa significados próprios.

A interdisciplinaridade constitui outro aspecto essencial. A Arte dialoga de maneira natu-

ral com diferentes áreas do conhecimento: pode contribuir para a compreensão de períodos históricos, auxiliar na visualização de conceitos matemáticos, enriquecer a interpretação de textos e ampliar a capacidade argumentativa. Quando articulada a outras disciplinas, ela deixa de ser percebida como um conteúdo isolado e passa a integrar o processo educativo de forma orgânica, fortalecendo a aprendizagem significativa. Essa integração favorece a percepção global do conhecimento e demonstra ao aluno que saberes distintos podem se complementar.

Entre as práticas pedagógicas que concretizam essa proposta estão atividades como a criação de murais coletivos, a construção de maquetes temáticas, dramatizações de narrativas literárias, experimentações sonoras com objetos do cotidiano, pinturas colaborativas em grandes superfícies, exploração de texturas, cores e formas, além da leitura e análise de obras de arte acompanhadas de discussões sobre seus significados e contextos culturais. Essas experiências possibilitam que o estudante relacione teoria e prática, articulando aspectos sociais, cognitivos e emocionais. Ao mesmo tempo, ampliam seu repertório cultural e fortalecem sua autonomia criativa.

Dessa forma, o papel do professor torna-se estratégico na promoção de experiências realmente significativas. Cabe a ele selecionar metodologias, organizar o tempo e os recursos, propor desafios e incentivar a participação ativa dos alunos. Uma formação docente consistente e contínua é indispensável para que o ensino de Arte seja efetivamente valorizado e integrado ao currículo escolar, deixando de ocupar um lugar secundário. Quando trabalhada com intencionalidade pedagógica, a Arte transforma a sala de aula em um espaço de descoberta, diálogo e expressão, contribuindo para a formação integral do estudante e para o desenvolvimento de sujeitos críticos, sensíveis e criativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, o ensino de Arte na Educação Infantil foi marcado por práticas pouco abertas à expressão genuína das crianças. Durante muito tempo, predominou uma visão pedagógica que valorizava atividades mecânicas e padronizadas — como ligar pontos, colorir dentro de limites rígidos ou copiar modelos prontos — nas quais o professor controlava todas as etapas e o aluno apenas reproduzia instruções. Esse modelo reduzia a Arte a um exercício técnico e disciplinador, desconsiderando que a infância é justamente o período em que a imaginação, a curiosidade e a sensibilidade estão mais intensas. Ao limitar a participação criativa, tais práticas impediam que a criança explorasse materiais, experimentasse possibilidades e desenvolvesse sua própria forma de expressão.

Com as transformações nas concepções educacionais ao longo das últimas décadas, especialmente a partir das contribuições das teorias sociointeracionistas, passou-se a compreender que a aprendizagem artística não ocorre pela repetição, mas pela vivência, pela interação e pela construção de sentidos. Nessa perspectiva, a Arte deixa de ser vista como atividade secundária e passa a integrar um processo que articula produção, apreciação e reflexão crítica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam essa ideia ao orientar que a escola deve garantir o acesso dos alunos à produção artística enquanto manifestação histórica e social, possibilitando tanto criações individuais quanto coletivas. Assim, a criança não apenas faz arte, mas aprende a pensar sobre ela, reconhecendo que toda manifestação artística carrega valores culturais, memórias e visões de mundo.

Diversos estudiosos da área defendem a chamada alfabetização estética, conceito que ressalta a importância de ensinar a criança a observar, interpretar e atribuir significados às imagens e manifestações visuais que a cercam. Entre essas contribuições, destaca-se a proposta da Ana Mae Barbosa, que desenvolveu a conhecida Metodologia Triangular. Essa abordagem integra três dimensões fundamentais: a leitura de obras de arte, o conhecimento de seus contextos históricos e culturais e a produção artística. Ao articular esses elementos, o ensino deixa de ser fragmentado e passa a promover experiências completas, nas quais a criança experimenta materiais, analisa imagens,

faz perguntas, expressa opiniões e constrói interpretações próprias. Mais do que aprender técnicas, ela desenvolve autonomia intelectual, senso crítico e sensibilidade estética. Na prática pedagógica, isso significa oferecer situações variadas e significativas.

Dramatizações de histórias infantis permitem que as crianças explorem emoções, linguagem corporal e narrativa; atividades de pintura com tintas, argila, tecidos ou materiais recicláveis ampliam a percepção sensorial e a coordenação motora; oficinas musicais com instrumentos simples estimulam ritmo, escuta e cooperação; experiências com dança favorecem consciência corporal e expressão de sentimentos; visitas a exposições ou mostras culturais aproximam os pequenos do patrimônio artístico; e exercícios de observação do entorno — como analisar cores, formas e sons presentes no cotidiano — ajudam a transformar a realidade em fonte de criação. Essas propostas, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, transformam o fazer artístico em uma experiência rica, prazerosa e formativa.

Outro ponto essencial é compreender que a Arte, na Educação Infantil, não se limita ao produto, mas valoriza o processo. O desenho, a pintura ou a encenação não precisam resultar em algo "bonito" segundo padrões adultos; o mais importante é o percurso vivido pela criança: as escolhas que fez, as descobertas que realizou, as perguntas que surgiram e as emoções que experimentou. Quando o educador observa e acompanha esse processo, consegue perceber avanços no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, utilizando essas informações para planejar novas intervenções pedagógicas.

A presença constante da Arte desde os primeiros anos escolares contribui para que a criança aprenda a "ler o mundo" de múltiplas maneiras — por imagens, sons, movimentos e símbolos. Essa familiaridade com o universo visual e sensorial fortalece habilidades de interpretação, imaginação e pensamento crítico, permitindo que ela compreenda melhor o ambiente em que vive e se reconheça como participante ativa da cultura. Em outras palavras, a Arte não é apenas um conteúdo escolar, mas um caminho para formar sujeitos sensíveis, criativos e conscientes, capazes de dialogar com a diversidade de expressões humanas e de construir significados próprios ao longo da vida.

ALFABETIZAÇÃO VISUAL E A IMAGEM EM SALA DE AULA

A presença de imagens acompanha a humanidade desde a pré-história, sendo utilizadas para registrar, interpretar e comunicar experiências. Dondis (1997, p.7) ressalta que "a experiência visual humana é fundamental no aprendizado, pois permite compreender o ambiente e reagir a ele". A alfabetização visual, portanto, é indispensável para desenvolver a capacidade de interpretar e compreender mensagens visuais de forma crítica e consciente.

Além de aprimorar a percepção e inteligência visual, a alfabetização visual oferece habilidades essenciais para a participação social, permitindo que indivíduos interpretem sinais visuais de maneira crítica e informada. Professores capacitados podem estimular desde cedo a análise das imagens, preparando crianças e adolescentes para a leitura do mundo visual e para tomadas de decisão conscientes.

Atividades práticas de alfabetização visual incluem: interpretação de charges e ilustrações, criação de histórias a partir de imagens, análise de propagandas, uso de jogos visuais que desenvolvam percepção de formas e cores, e exercícios de composição plástica que estimulem criatividade e resolução de problemas visuais.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A alfabetização marca o início de um importante processo de formação intelectual, social e emocional da criança, e tem na escola o seu principal espaço de descoberta e crescimento. Por isso, essa fase não deve ser vista apenas como mais uma etapa da vida escolar, mas sim como um momento especial, cheio de significados e oportunidades. É nessa fase que a criança desperta para o mundo das palavras, das ideias e das emoções — e o papel do professor é essencial para tornar esse percurso prazeroso e inspirador.

As salas de aula precisam ser vivas, dinâmicas e constantemente renovadas, oferecen-

do estímulos que despertem a curiosidade e o encantamento dos alunos. O professor, ao assumir uma postura criativa e flexível, torna-se capaz de transformar o aprendizado em uma experiência envolvente. O uso do lúdico — por meio de jogos, histórias, músicas, dramatizações e brincadeiras — é uma ferramenta poderosa que une o ensinar e o aprender de forma natural e significativa. Essas práticas jamais devem ser deixadas de lado, pois são nelas que a criança encontra espaço para experimentar, errar, acertar e, sobretudo, aprender com alegria.

A escola, nesse contexto, tem o papel de criar um ambiente alfabetizador rico em possibilidades, onde as atividades lúdicas contribuam para o desenvolvimento da autonomia e da confiança das crianças. Quando brincam, elas constroem conhecimentos, ampliam a linguagem, fortalecem vínculos e desenvolvem aspectos cognitivos, motores e socioemocionais — elementos indispensáveis para o progresso da personalidade e do aprendizado integral.

No cotidiano escolar, os professores buscam constantemente novas formas de ensinar, procurando tornar as aulas mais atrativas e significativas. Aliar o prazer e o divertimento à aprendizagem é um desafio, especialmente porque cada criança possui interesses, ritmos e necessidades diferentes. Ainda assim, é possível — e necessário — encontrar caminhos que tornem o ensino mais leve e interessante, respeitando as particularidades de cada grupo e de cada indivíduo.

As atividades lúdicas voltadas à alfabetização e ao ensino da língua materna são especialmente eficazes, pois permitem que o aluno aprenda brincando, unindo o prazer de descobrir ao ato de compreender. Nelas, o saber e o fazer se complementam, dando sentido à aprendizagem e transformando o conhecimento em algo concreto e prazeroso.

Compreendo que o processo de alfabetização deve acontecer de maneira prazerosa, participativa e construtiva. A ludicidade, quando bem conduzida, torna-se uma estratégia essencial para o desenvolvimento infantil e para a aquisição das habilidades formais, ajudando a formar leitores e escritores autônomos, curiosos e apaixonados pelo conhecimento. É brincando, descobrindo e interagindo que a criança aprende — e é nesse movimento que a alfabetização se torna, de fato, uma experiência transformadora.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994).

O lúdico tem um papel essencial na infância: ele fortalece a autoestima da criança, estimula a convivência com os colegas e cria oportunidades ricas de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades cognitivas. Brincar é um caminho de descobertas — um meio pelo qual a criança explora o desconhecido, experimenta, imagina e revela segredos do mundo à sua volta.

A criança brinca o tempo todo, com tudo o que está ao seu alcance. Um lápis pode virar avião, um sapato pode ser carrinho, e até o próprio corpo se transforma em brinquedo. O brincar é, portanto, uma linguagem natural da infância — é assim que a criança se expressa, se movimenta e se posiciona diante da vida. Na alfabetização e no letramento, o brincar vai além da simples diversão: ele ganha um sentido pedagógico, intencional e cheio de significado, tornando-se uma ferramenta poderosa para o aprender.

Por meio dos desafios lúdicos, as professoras estimulam o pensamento, despertam a curiosidade e incentivam o raciocínio, ajudando a criança a alcançar níveis de desenvolvimento que só o interesse e o prazer pelo aprender podem proporcionar. A alfabetização e o letramento acontecem de forma contínua e natural, e quando o lúdico está presente no cotidiano escolar — seja nas atividades planejadas, nas brincadeiras livres ou nos momentos de convivência — ele desperta nas crianças o gosto pela escola e pelo aprendizado.

O brincar transforma a sala de aula em um

espaço de experimentação, criatividade e descobertas, onde o aprender acontece de forma leve, alegre e significativa. No contexto da Educação, o lúdico deve ser reconhecido como um elemento de transformação social, pois contribui diretamente para a formação integral das crianças, desenvolvendo sua autonomia, imaginação, cooperação e pensamento crítico.

Assim, o brincar deixa de ser apenas um momento de lazer e se torna uma ponte entre o prazer e o conhecimento — um elo essencial para que a criança aprenda com alegria e cresça como sujeito ativo, criativo e participativo no mundo em que vive.

De modo geral, os educadores da Educação Infantil reconhecem o valor do brincar como parte essencial do desenvolvimento da criança. Eles compreendem que o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas um instrumento poderoso de formação pessoal, que contribui para a construção da identidade e das relações sociais.

Brincar é algo natural ao ser humano — uma linguagem que nasce com a criança. Desde cedo, ela explora o mundo ao seu redor por meio das brincadeiras, que se tornam seu modo de compreender, expressar e interagir com a realidade. Diversos estudos apontam que crianças que brincam de forma livre e criativa tendem a se tornar adultos mais equilibrados, empáticos e preparados para lidar com os desafios da vida.

As brincadeiras vão muito além da diversão: elas alimentam o pensamento, a imaginação e a inteligência, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A criança precisa brincar tanto quanto precisa se alimentar ou descansar; é por meio do jogo que ela cria, experimenta, inventa e aprende. Quando brinca, a criança não apenas se distrai — ela recria o mundo, dá significado às suas experiências e transforma o aprendizado em algo vivo e prazeroso.

Nesse processo, o papel do professor é fundamental. O educador deve utilizar a ludicidade como ferramenta de mediação e aprendizagem, conectando o conteúdo escolar à realidade da criança. O aprendizado significativo acontece quando o aluno consegue relacionar o que vê na escola com o que vive no dia a dia. Caso contrário, o conhecimento se torna algo distante e facilmente esquecido. Como lembra Cardoso (1977, p. 27), "o conhecimento não é imediato; a certeza é a conquista contra a dúvida, o resultado do erro retificado."

Assim, o professor não apenas ensina — ele aprende com seus alunos, observando suas descobertas, dúvidas e formas singulares de pensar. As aulas lúdicas, quando bem planejadas, unem o prazer e o aprendizado, permitindo que a criança perceba que está brincando e, ao mesmo tempo, construindo saberes de forma concreta e significativa. O desafio está em equilibrar leveza e conteúdo, sem esvaziar o ensino, mas tornando-o mais humano e acessível.

As atividades em grupo, especialmente no jardim de infância e na pré-escola, são oportunidades valiosas para ensinar convivência, respeito e cooperação. Ao brincar coletivamente, as crianças aprendem a esperar sua vez, a dividir materiais, a ouvir o outro e a lidar com frustrações e conquistas. Cabe ao professor conduzir essas experiências de forma sensível, garantindo que cada aluno possa participar e se expressar conforme suas habilidades e ritmos.

Nos primeiros anos escolares, é essencial valorizar a individualidade de cada criança, reconhecendo que cada uma possui um jeito próprio de pensar e aprender. Nesse período, em que o aluno começa a desenvolver o pensamento lógico e concreto, o lúdico se torna uma ponte entre o brincar e o aprender, fortalecendo a curiosidade, o raciocínio e a construção do conhecimento de maneira natural, criativa e prazerosa.

Em suma, o brincar é um ato de aprender — e ensinar com ludicidade é acreditar que a infância é o tempo do encantamento, da descoberta e da construção de bases sólidas para toda a vida.

CONCLUSÃO

A vivência da Arte desde os primeiros anos escolares é fundamental para valorizar a cultura, ampliar a percepção estética e desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais. Para uma aprendizagem significativa, é necessário que o educador se comprometa com o planejamento pedagógico, definição de objetivos claros e utilização de

materiais diversificados.
Um dos desafios do Ensino de Artes Visuais é a falta de formação adequada de muitos profissionais, comprometendo a compreensão da disciplina e a interação efetiva com as crianças. O educador deve atuar como mediador, despertando interesse, motivando a criação e promovendo o desenvolvimento das habilidades artísticas e cognitivas do aluno.
A alfabetização deve estar inserida em um contexto de letramento, englobando práticas de leitura, escrita e interpretação de forma significativa e contextualizada. Letramento envolve o uso da leitura e escrita no cotidiano, permitindo que o indivíduo compreenda e interprete o mundo de forma crítica e criativa.
A ludicidade desempenha papel central nesse processo, criando ambientes estimulantes que favorecem a interação aluno-professor e promovem a construção de conhecimento prazerosa e significativa. A formação docente é essencial para garantir a eficácia das práticas, permitindo que os professores atuem de forma investigativa, reflexiva e inspiradora.
Ensinar Arte é ensinar a interpretar o mundo, desenvolver sensibilidade e competências criativas e críticas. O professor deve conhecer profundamente a Arte e a criança, atuando como facilitador do aprendizado e mediador da experiência estética. As aulas devem contemplar Dança, Teatro, Música e Artes Visuais, seguindo as orientações dos PCNs, garantindo que os alunos leiam, sintam e compreendam o mundo.
O ensino de Arte na Educação Infantil é tão relevante quanto alfabetizar, pois permite à criança participar ativamente da construção do conhecimento, compreender sua realidade e desenvolver autonomia, pensamento crítico e sensibilidade artística, preparando-a para os desafios de uma sociedade complexa, plural e diversa.

REFERÊNCIAS

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
BARBOSA, A.M.T.B. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

_____. Bastos. John Dewey e O Ensino da Arte no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002

_____. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte/Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transformação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed. São Paulo: Cortez,2003.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, 20 de dezembro 1996, p.102/126.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais para a Educação infantil/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMPOS, José de; TEIXEIRA, Érika Ferraz; GOELZER, Marlene Marica. Arte, infância e formação de professores. SEDUC, encontrado em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Arte,-inf%C3%A2ncia-e-forma%C3%A7%C3%A3o-deprofessores.aspx. Acesso em 20 de julho de 2025.

DONDIS, Adonis A. Sintaxeda linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do Ensino da Arte: Fundamentos e Proposições. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais. –Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

SILVA, Gislene Santos de Paula e, A importância do Ensino de Arte no Contexto escolar do Ensino Fundamental. Especialização em Ensino de Artes Visuais, 2015 – 48f.

TEIXEIRA, Alison. A formação de Arte Educadores e os saberes escolares. X Congresso Nacional de Educação – Educere. Encontrado em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5130_2534.pdf. Acesso em 20 de julho de 2025.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO NA ALFABETIZAÇÃO

GABRIELA GOMES DA SILVA

RESUMO
O presente artigo faz uma análise do conceito de analfabetismo, suas consequências, cujos dados mostram uma triste realidade.
O texto tem como proposta não só a construção desses conceitos abordados, como também expõe as contribuições que a junção desses dois processos (alfabetização e letramento) trazem para a educação. Uma vez que o letramento é proveniente de uma natureza dinâmica, variada e multidimensional, o presente artigo tem como meta discutir a relevância de letrar os aprendizes a partir de uma abordagem multidimensional.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo; Letramento; Educação; Aprendizes; Abordagem Multidimensional.

1 INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização inicial na maioria das escolas brasileiras muitas vezes tem tido como resultado o insucesso e uma defasagem muito grande, prejudicando a aprendizagem dos alunos que saem das séries iniciais do ensino fundamental.

A realidade é que as escolas brasileiras, de modo geral, formam alunos que mal conseguem ler e escrever, que não sabem ao menos interpretar e produzir pequenos textos.

Assim, tem-se constatado uma triste realidade: que as escolas brasileiras de ensino fundamental nas séries iniciais, de modo geral têm contribuído para a formação de analfabetos funcionais. Que não são poucos, e para comprovar isto, existem inúmeras pesquisas educacionais. E mesmo com tal constatação, pouco se tem feito para mudar os índices do analfabetismo funcional brasileiro.

As taxas de analfabetismo funcional apresentam um índice muito alto em todos os estados brasileiros. A maior porcentagem de analfabetos funcionais encontra-se na região Nordeste. Porém, o Sul e o Sudeste também apresentam taxas significativas.

Pensando nesse mal que atinge a população Brasileira em larga escala, este artigo visa conhecer a situação em que o Brasil se encontra em relação ao analfabetismo funcional e a proposta de uma alfabetização eficiente como um dos instrumentos para reduzir e evitar essa incômoda realidade presente em nossa sociedade.
A hipótese com que os pesquisadores trabalharam é que ainda que o trabalho eficiente de alfabetização das séries iniciais do ensino fundamental não seja a única solução para o analfabetismo funcional, ajudará e muito a minorar o problema já descrito. Para que isto aconteça, é necessária a tomada de várias decisões, que passam pelo compromisso com a qualidade, com o conhecimento das necessidades dos alunos e a escolha de um método de alfabetização que melhor se adapte a elas.

A ORIGEM DA ALFABETIZAÇÃO

Estudando a origem da alfabetização é possível constatar que devido às necessidades da comunicação do dia a dia da humanidade é que surgiu a escrita e a leitura, e que ao inventar a escrita, o homem também fez surgir a necessidade de que ela continuasse a ser usada e passada para as novas gerações. Devido a essa necessidade surgiu à alfabetização, ou seja, processo inicial de transmissão de leitura e escrita.
Com o passar dos tempos em função da necessidade que a escrita e a leitura passassem de geração em geração e que realmente se entenda o que está escrito surgiram às regras da alfabetização. Em relação a essa necessidade, Cagliari (1998 p. 15) afirma que: “O longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente”.
Essa necessidade de passar o conhecimento da leitura e da escrita de geração a geração,

cada vez mais está ganhando importância, porém é muito recente essa conscientização em relação ao processo inicial de transmissão da leitura e escrita, principalmente como forma de evitar o número de insucesso na formação final de alunos. Ferreiro (2001) afirma que, "é recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema de alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos)".

No tempo em que surgiu a escrita, pouca importância se dava ao processo de alfabetização, até porque a necessidade de domínio da mesma era menor. Aprendia-se e ensinava-se apenas o básico para se comunicar através da leitura e da escrita, tendo como forma de ensino um modelo mecânico. Isto acontecia porque nessa época de escrita primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repedindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto (CAGLIARI, 1998, p. 14). Na antiguidade não existiam vários métodos e formas de se alfabetizar uma pessoa. Havia apenas um modelo padronizado e mecânico de cópia e leitura. Com relação à forma em que as pessoas eram alfabetizadas nesse tempo Cagliari (1998, p. 15) afirma que:

Na antiguidade, os alunos alfabetizavam-se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiado. Começavam com palavras e depois passavam para textos famosos, que eram estudados exaustivamente. Finalmente, passavam a escrever seus próprios textos. O trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização.

Muito mais tarde o ensino da leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização chegou ao Brasil, tendo início com os jesuítas, dos quais ensinavam a ler e a escrever, Paiva (2003, p. 43) confirma que, "desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever, e a contar e cantar".

Mas, o Brasil com o passar dos tempos não alfabetizava muito diferente da forma adotada na antiguidade, e infelizmente ainda no país acontece de professores ensinarem de forma padronizada e mecânica, contribuindo para uma grande defasagem na formação de crianças que saem das séries inicias do ensino fundamental. A partir dos relatos de Ramos (1953, p. 102) pode-se confirmar a forma mecânica em que era e ainda ás vezes é realizado o ensino desse processo de aquisição da leitura e escrita. Escreveu ele:

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes da primeira e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós. Quatro sinais com uma só denominação. Se me habituasse às maiúsculas, deixando as minúsculas para mais tarde, talvez não me embrutecesse. Jogaram-me simultaneamente maldades grandes e pequenas, impressas e manuscritas.

Através desses relatos citados acima é possível observar que a forma em que foi realizada a alfabetização foi prejudicial, pois o que foi ensinado se deu de uma forma mecânica e tradicional, que infelizmente ainda persiste em muitos lugares do Brasil. A mudança deste paradigma é um trabalho bastante árduo.

O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO

Através de leituras sobre o tema foi possível constatar que um conceito básico para a alfabetização é de que ela é um processo que leva a aprendizagem inicial da leitura e escrita. Ou seja, alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Vejamos alguns conceitos de alfabetização. Para Val (2006, p. 19), pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado "código" escrito, que se organiza

em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e ouras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita.

Já para Perez (2002, p. 66) a alfabetização

É um processo que, ainda que se inicie formalmente na escola, começa de fato, antes de a criança chegar à escola, através das diversas leituras que vai fazendo do mundo que a cerca, desde o momento em que nasce e, apesar de se consolidar nas quatro primeiras séries, continua pela vida afora. Este processo continua apesar da escola, fora da escola paralelamente à escola.

A partir dos conceitos apresentados por estes dois autores é possível constatar que a alfabetização é um processo de ensino aprendizagem que acontece antes, durante e depois do período escolar, ou seja, a alfabetização acontece dentro e fora do ambiente escolar. A alfabetização é então, a ação de fazer com que a pessoa se aproprie de habilidades que levam a leitura e a escrita.

OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Quando uma professora quer alfabetizar seus alunos alcançando seus objetivos, ela precisa de um método com o qual possa trabalhar dentro da realidade em que seus alunos se encontram, fazendo um trabalho lúdico e criativo. Mas, afinal o que seria um método? Método seria a forma ou maneira de um professor direcionar suas aulas.
Explicando melhor, o que vem ser um método, Correa e Salch (2007, p. 10) afirmam que:

A palavra método tem sua origem no grego méthodos e diz respeito a caminho para chegar a um objetivo. Num sentido mais geral, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se devem efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, para se chegar a determinado fim.

Ao pensar em alfabetizar é normal que venha a seguinte preocupação: qual é o melhor método para se trabalhar e alcançar os objetivos de uma alfabetização de qualidade? A alfabetização não possui receita pronta em relação ao método, pois a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente da outra. O método aplicado em uma turma pode não ter o mesmo resultado em outra. É importante lembrar que a criança não é só mais uma peça feita por uma empresa que possui um molde e produz todas as peças iguaizinhas.

É necessário utilizar um método, porém não se pode definir um como o melhor, ou mesmo único, pois o que pode ser bom para aprendizagem de uma criança pode ser ruim para outra, lembrando que quando se utiliza um método e ele não traz bons resultados, deve-se partir para outro.

Com relação ao pensamento de que o processo de alfabetização não possui um único método realmente eficaz ou uma receita pronta, uma especialista afirma que:
Quem se propõe a alfabetizar baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológico da alfabetização, para não ter que inventar a roda. Já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe. (CARVALHO, 2008, p. 17).
Porém, muitos professores não têm conhecimento sobre os princípios metodológicos e nem sequer se aprofundam em estudos e formação continuada. Tendem a achar que o que é bom para um aluno pode ser bom para todos e acabam contribuindo para a construção do insucesso no processo de alfabetização inicial.
Quando as crianças iniciam o processo de alfabetização inicial, estão repletas de curiosidade e disposição para se apropriar da leitura e escrita. Esse é o momento de estimulá-las mesmas para o hábito da leitura e contato com a escrita, e uma das maneiras é o professor ler em voz alta para elas todos os dias histórias, poemas, letras de música, textos, notícias de revista e jornais entre outros recursos.

É de grande importância que o agente alfabetizador tenha realmente um compromis-

so para com o processo de alfabetização, dedicando-se e aprofundando-se em conhecimentos metodológicos da alfabetização.

A falta de compromisso por parte do professor, em vez de estimular, pode na verdade, desestimular as curiosidades e a disposição das crianças. É importante também que os professores tenham consciência ao escolher o método de alfabetização, optando por um que faça sentido para a criança, mostrando a importância do ato de ler e escrever e que esteja dentro da realidade de seus alunos, sendo então de grande importância o papel do alfabetizador.

Os métodos de alfabetização existentes podem ser classificados como métodos sintéticos e os métodos globais. Mas, para a aplicação dos mesmos, Carvalho (2008, p. 46) afirma que:
Para a professora, seja qual for o método escolhido, o conhecimento das suas bases teóricas é condição essencial, importantíssima, mas não suficiente. A boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar soluções para os problemas dos alunos que não acompanham.

Como existem vários métodos, cabe ao professor conhecê-los e escolher qual é a melhor forma de trabalhar esse processo de alfabetização inicial com seus alunos. É importante que antes da escolha do método, o professor conheça seus alunos. Pois, caso contrário, este pode ser um dos motivos para o insucesso do processo.

Métodos Sintéticos

Os métodos sintéticos partem da soletração para à consciência fonológica, e tem como objetivo que o aluno se torne alfabetizado a partir da decodificação dos sons que as letras têm, ou seja, o grafema fonema.
A alfabetização através desses métodos parte de pequenas palavras e durante esse processo o professor pode escolher se vai fazer uso de cartilhas ou não. Em relação a esse método, Cagliari (1998 p. 25) afirma que: "partia-se do alfabeto para soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto".

São métodos sintéticos: soletração, silabação, método fônico, método da abelhinha e o da casinha feliz, todos eles quando aplicados pelo professor, partem ensinando da soletração para a consciência fonológica.
Mas, para a aplicação desses métodos sintéticos é necessário cuidado, visto que o fonema, ou seja, o som de algumas letras quando junto de outras podem ter sons diferentes, sendo necessário então, trabalhar isso durante o processo de alfabetização. Carvalho (2008, p. 28) afirma que:
Um cuidado que deve ser observado na aplicação dos métodos fônicos decorre da própria natureza do Português, língua alfabética na qual uma letra pode representar diferentes sons conforme a posição que ocupa na palavra, assim como um som pode ser representado por mais de uma letra, segundo a posição. Assim, não basta ensinar o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba.
A aplicação desse método de alfabetização exige conhecimento da parte do professor para que não aconteçam falhas como acima foi citado. É importante lembrar que nem todas as crianças aprendem da mesma forma, esse método pode ser bom para umas crianças e ruim para outras, já que não se pode classificar esse método como a melhor e a única forma de se alfabetizar um aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que a alfabetização é um processo de ensino aprendizagem, que tem como objetivo levar à pessoa a aprendizagem inicial da leitura e escrita. Sendo assim, a pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu habilidades básicas para fazer uso da leitura e da escrita. Sendo assim, não existe uma receita pronta de alfabetização, cabendo ao professor muito estudo e dedicação para fazer o melhor para alfabetizar a sua turma

Os métodos sintéticos são aqueles em que o professor começa a ensinar do menor para maior, ou seja: das letras para os textos e orações. Já nos métodos analíticos ou globais o professor começa a ensinar pelo caminho inverso, do maior para o menor, ou seja, dos textos ou orações para as letras.

REFERÊNCIA

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

CORREA, Djane Antonucci, SALCH, Bailon de Oliveira e et. al. Práticas de Letramento: Leitura, escrita e discurso. 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

FERREIRO, Emília. Reflexões Sobre a Alfabetização. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. Analfabetismo Funcional: O Mal Nosso de cada Dia. 1. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (org.). 500 Anos de Educação no Brasil. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAMOS, Graciliano. Infância. 3. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953. SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

A PEDAGOGIA NA PROMOÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IOLANDA DOS SANTOS CORRÊA BERNARDINO

RESUMO

Esse estudo foi organizado atendendo não apenas a uma exigência acadêmica, mas também uma expectativa de ordem pessoal, colocar em letras e frases minhas ideias, sentimentos e experiência no que diz respeito à deficiência intelectual na educação infantil sua inclusão educacional, minha motivação em realizar esse estudo está associado ao desejo é entender um pouco mais sobre este importante assunto, o qual vem se intensificando, na medida em que a proposta da Educação Inclusiva tem sido apresentada por educadores e ou outros profissionais, com conotação diferenciada e por vezes contraditória. Ao discorrer sobre o tema, procuramos focar a "Inclusão Educacional na educação infantil". Pretendemos, nestas breves considerações, fazer uma análise crítica-reflexiva da proposta da Educação Inclusiva, em uma escola ressignificada em suas funções políticas e sociais, em que suas práticas pedagógicas garantam a verdadeira inclusão educacional e social, propondo questionamentos que apontam as múltiplas possibilidades para o desenvolvimento psicossocial do deficiente intelectual, reconhecendo a diversidade humana, como elemento a ser valorizado. A Educação Inclusiva é o, passaporte, a chave de acesso da pessoa com deficiência intelectual na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Educacional, Deficiência intelectual, Inclusão Social.

INTRODUÇÃO

A partir da análise das teorias que discorrem sobre a Educação Inclusiva percebemos que existe uma verdadeira "revolução" conceitual sobre a Educação Inclusiva, construindo diferentes práticas discursivas que sustentam a ilusão da "igualdade" entre as pessoas, ao mesmo tempo em que valoriza as diferenças individuais, o que tem gerado dúvidas e resistência.

A igualdade diz respeito aos direitos humanos e não as características das pessoas, enquanto seres que pensam, sentem e apresentam necessidades diferenciadas e que, por direito de cidadania devem ser compreendidas, valorizadas e atendidas segundo suas exigências biopsicossociais individuais.

Em decorrência da equiparação de oportunidades de acesso, ingresso e permanência, com êxito na escola, requerendo apoio educacional complementar ou suplementar, para aprender e participar, buscando ultrapassar os limites da deficiência intelectual.

Cabe ressaltar neste introito a importância deste tema, principalmente no momento histórico atual, no qual a proposta de Educação Inclusiva precisa ser definitivamente, entendida no que diz respeito a seus objetivos, como um dever a ser assumido e concretizado. Na sociedade inclusiva, o conhecimento é uma espécie de energia, irradiadora.

A pessoa com deficiência intelectual tem garantida pela legislação o direito à educação seja qual for o desenvolvimento de práticas pedagógicas tendem a medir a expressão da singularidade, e não o tornar a própria imagem da exclusão, indo na contramão de uma tendência libertadora.

Propomos no âmbito específico desta produção acadêmica dar visibilidade à trajetória do sujeito com deficiência intelectual, não em suas características físicas, nos possíveis limites e na configuração genética, mas sim as possibilidades do deficiente intelectual compensar suas dificuldades, superar preconceitos, romper com a visão tradicional que ainda se tem do indivíduo com deficiência intelectual, rescindir os prognósticos da deficiência intelectual e mostrar que o ser humano funciona como um todo.

Considera-se importante neste contexto, esclarecer que a deficiência intelectual deve ser vista a partir uma produção social, focalizando as singularidades e similaridades, cujos objetivos estão organizados de forma a explicar a deficiência intelectual como uma condição que se desenvolve a partir das relações sociais; discutir a relação entre o diagnóstico e prognóstico referente ao de-

senvolvimento cognitivo e dar visibilidade a construção social de pessoas com deficiência intelectual, elas se constituem sujeitos dotados de autonomia, capazes de enfrentar os desafios impostos por uma sociedade preconceituosa e excludente.

O estudo tem seu tema bastante delimitado, em função de sua abrangência, com objetivo melhor contribuir para interpretação do assunto em questão. Para contextualização do tema, utilizou-se de uma metodologia facilitadora, apoiada em abordagens teóricas, pois é ela que dá sustentação ao trabalho, pressupondo uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de uma abordagem descritiva.

A PEDAGOGIA NA PROMOÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com os progressos do nosso século, a situação pouco se alterou e a Pedagogia continuou reafirmando uma posição secundária, numa área de sua inteira e fundamental competência.

A dívida da Educação para com os "deficientes mentais" acumula-se há tempo. Seu papel reduz a coadjuvar a participação das demais especialidades envolvidas no atendimento multidisciplinar à "deficiência mental".

Todavia, com esta nova proposta de Educação Inclusiva, o aluno deficiente intelectual possa ser capaz de se autoconstruir cognitiva, afetiva e socialmente, na medida de seus próprios recursos. Em consequência dessa nova concepção, sua aprendizagem não se realiza através de transmissão de informações, valores, atitudes, interiorizados a partir de modelagens comportamentais e condicionamentos. Interessa-nos mostrar que através de uma solicitação educacional adequada, em que o sujeito interaja com o meio e resolva por si mesmo os conflitos nele instaurados, o aluno deficiente intelectual torna-se capaz, do mesmo modo que o aluno dito como "normal" de objetivar seus conhecimentos, ressalvadas evidentemente, as limitações impostas pela sua condição orgânica.

A pedagogia é decisiva quando se trata de promover a pessoa com deficiência intelectual, a proposta de novas metas educacionais, são formas de resgate que a Educação deve adotar o mais breve possível, sob pena de perpetuar os grandes prejuízos aos deficientes intelectuais em sua formação social.

Fonseca, (1990) enfatiza a necessidade da Educação Especial se conceber como uma prática específica, e não apenas tomando como ponto de referência as práticas clínicas da área de saúde. Neste sentido, cumpre ressaltar, algumas das principais diferenças destas duas formas de atuação. O médico e o psicólogo trabalham com o início do processo, o professor com o meio e o final. O médico e o psicólogo ficam com o processo de desenvolvimento real, enquanto o professor com o desenvolvimento proximal ou potencial. O médico e o psicólogo constatam o passado e o presente da criança. O professor e o psicopedagogo lidam com o presente e o futuro.

A EXCLUSÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A QUESTÃO SOCIAL

De acordo com Carneiro (2002, p. 32).

A exclusão é o avesso da inclusão, pois o avesso desta pode ser uma inclusão marginal, na medida em que a sociedade capitalista desenraiza, exclui para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (CARNEIRO, 2002 p. 32).

A magnitude da questão, em decorrência da quantidade de grupos e indivíduos vítimas da exclusão ou da inclusão marginal, justificaria mais uma vez esta produção científica. No entanto queremos apresentar, apenas algumas ideias a respeito, mas não aprofundar tanto para não tornar o texto muito extenso, a abordá-lo, desdobrando os temas nos seguintes tópicos:

Teoricamente são excluídos os que não conseguem frequentar as escolas, e aqueles que mesmo matriculados, não exercitam seus direitos de cidadania de apropriação e construção do conhecimento.

Neste contexto não apresentaremos

estatísticas, mas se analisadas, elas nos permitiriam constatar que há um enorme contingente de excluídos do direito à educação permanente. Os números mostrariam um aspecto descritivo do problema cujas análises, sob a abordagem qualitativa, nos mostrariam um quadro bem mais dramático.

São pronunciadas as desigualdades educacionais observadas quando se comparam as taxas de escolarização na idade correta para os níveis e etapas educacionais, apresentadas pelos diferentes segmentos sociais identificados por características como localização geográfica (grandes regiões e zonas urbanas e rural), raça/cor (brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas), sexo e renda familiar per capita.

Quando se trata de identificar os mais excluídos, como se pretende neste estudo, luz deve ser lançada sobre os que não estão na escola em nenhum nível, fora de toda e qualquer oportunidade de educação básica formal, na idade apropriada. É o que aqui se fará, tratando-se as idades correspondentes às diferentes etapas de ensino. Ênfase será concedida à faixa etária de 6 a 14 anos, idade apropriada para cursar e concluir, quando não há repetência, o ensino fundamental obrigatório. Em seguida, serão analisados os dados relativos às faixas da pré-escola (4 e 5anos) e do ensino médio (15 a 17 anos), etapas tornadas obrigatórias pela Emenda Constitucional no59, de 2009, cuja implementação deve ocorrer até 2016. Finalmente, também serão comentados aqueles relativos à faixa de 0 a 3 anos de idade, reconhecida como de grande importância para o desenvolvimento educacional posterior5 (CARVALHO, 2007, p. 71).

FATORES PRODUZEM A EXCLUSÃO ESCOLAR

Por que as escolas podem ser reprodutoras do fracasso escolar e gerar uma pedagogia de exclusão? O que acontece no interior das escolas que leva os alunos e o sistema educacional ao insucesso? Inúmeros são os estudiosos sobre esse tema e não menos numerosa a e densa a produção acadêmica nesse sentido. Mas, apesar de tudo que se escreve e se fala a respeito e das medidas político-administrativas implementadas, ainda convivemos com elevados número de exclusão traduzidos, entre outros indicadores por: alunos baixa qualidade das respostas educativas das escolas, insatisfatórias condições de trabalho dos educadores.

Parece que ainda não encontramos a resposta que explique o fracasso escolar. Talvez ela não deva ser procurada apenas na escola ou, como muitos ainda pensam no aluno, como responsável solitário de um fracasso que não é só dele, mas do qual é a maior vítima! (CARVALHO, 2007, p. 72).

Nossas reflexões sobre o assunto têm sido reforçadas pela contribuições teórico-metodológicas de alguns autores que analisam a questão do fracasso escolar tais como Fernández (2011), Collares e Moysés (1996), Patto (1993), Paín (1982).

De acordo com as considerações de Fernández (2011), extrai a contribuição referente à atividade de pensar, implícita no processo de aprendizagem e, muitas vezes, considerada como uma das limitações do aluno, o que explica seu insucesso na escola.

A autora afirma:

> A fábrica de pensar não situa nem dentro nem fora da pessoa; localiza-se "entre". A atividade de pensar nasce na intersubjetividade, promovida pelo desejo de fazer o que é alheio, mas também é nutrida pela necessidade de nos entender e de nos entendam. (FERNÁNDEZ, 2011, p. 45)

Permito-me pontuar, a partir desse pequeno parágrafo, algumas características dos processos reflexivos, e que fazem parte dos mecanismos cognitivos:

- Ocorrem na intersubjetividade;
- Dependem da motivação e do desejo;
- Dependem da significação que o objeto tenha, para atividade de pensar;
- Dependem da constatação de que o "objeto" do pensamento é um "bem" historicamente construído e pode ser reconstruído;
- Dependem ainda da importância de dispormos de conhecimentos que possam se organizar em nós e nos permitam dialogar e expressar nossas ideias, com clareza suficiente para que sejam entendidas pelos nossos interlocutores.

Penso de se trata de um argumento suficiente para tirar alunos e professores do banco dos réus, nessa perversa busca por culpados. Em outras palavras, queremos nos referir ao ensino aprendizagem como processos intimamente relacionados, como as duas faces da mesma moeda, sem que se possa considerá-la isoladamente.

O aluno "aprisionado" em dificuldades que a escola não sabe como resolver passa a ser considerado deficiente intelectual. (FERNÁNDEZ, 20011, p. 45- 48).

Uma pesquisa realizada por Collares e Moyses (1996) evidencia o quanto é marcante, no imaginário dos educadores atuais e dos profissionais das demais áreas médicas, a correlação que estabelecem entre o insucesso do aluno e a existência de uma possível doença que bloqueia ou lhe impede a atividade de pensar e, consequentemente de aprender.

A dificuldade dos alunos tem sido atribuída a diversas causas como hiperatividade, disritmia mental e diferentes doenças que interferem no "seu juízo", segundo a fala de muitos professores. Em decorrência, costuma ser considerado como alguém que "não aprende".

Sara Paín (1995, p. 15) tece importantes críticas a essa expressão, lembrando-nos que a noção de não aprendizagem não é o reverso de aprendizagem, pois está "não é uma estrutura, e sim um efeito e, neste sentido é um lugar de articulações de esquema".

Sob essa ótica é importante entender a aprendizagem, que mesmo como processo individual, exige conhecer e reconhecer o contexto em que se envolve esse aspecto é da maior relevância para evitarmos rótulos injustamente aplicados aos alunos, gerando lamentáveis consequências. Percebidos como incapaz de criar uma imagem desvalorizada de si mesmo que, além de sofrimento psíquico, acaba produzindo mecanismos reativos de acomodação ou de agressividade manifesta.

Segundo Collares e Moysés (1996):

"O universo das crianças "normais" que são transformadas em "doentes", por uma visão de mundo medicalizada, da sociedade em geral e da instituição escola em particular, é tão grande que tem nos impedido de identificar e atender adequadamente as crianças que realmente precisam de uma atenção especializada, seja em termos educacionais, seja em termos de saúde. (COLLARES & MOYSÉS, 1996, p. 125).

Elegemos essa citação, porque diz respeito a dois segmentos de excluídos: o dos alunos com deficiência intelectual, a maioria dos quais, sequer está em alguma escola, e dos alunos que podemos considerar como deficientes intelectuais circunstanciais, isto é, tornados deficientes em decorrência de serem tratados como doentes e por não receberem respostas educativas que necessitam.

Ao destacarmos os aprendizes como com deficiência intelectual no grupo dos excluídos por apresentarem necessidades específicas, deixamos claro a importância que lhe sejam oferecidas atenção especializada, independente do lugar que estejam ocupando na escola.

Negar a deficiência intelectual é tão perverso quanto negar a possibilidade de acesso, ingresso e permanência bem-sucedida no processo educacional escolar, recebendo educação escolar que melhor lhes permita a remoção de barreiras para sua aprendizagem e participação.

É certamente, uma forma de exclusão, talvez a mais grave do que a física, que agrega pessoas em espaços restritivos, pois revela sua exclusão dentro de nós, num movimento inconsciente de rejeição às suas diferenças. A partir de todas essas considerações nos ocorrem as seguintes perguntas:

- Como está ocorrendo à inclusão dos excluídos, em nossas escolas? Estará realmente, sendo trazida pela melhoria da qualidade das respostas educativas que lhes oferecemos? Qual a natureza do nível de a natureza do nível de acolhimento e os laços sociais que se formam?
- Alunos com deficiência intelectual estão em nossas escolas, em classes de ensino regular, como ocupantes de um espaço físico ao lado de outros, mas formando núcleos de reclusão, ou estarão integrados, experienciando reciprocidade nas interações com colegas, professores e demais funcionários da

escola?

- E na aprendizagem estão de fato construindo conhecimentos tal como seus colegas?
- Reduziram-se os estigmas que os colocam em desvantagens e os fazem desenvolver sentimentos de baixa autoestima:
- Que lugar que ocupam no imaginário dos educadores e da sociedade em geral?
- Existe entre todos os alunos, a solidariedade orgânica ou permanece a solidariedade mecânica? Como podemos analisar os movimentos os movimentos dos alunos ditos "normais" em relação aos alunos com deficiência intelectual?

Sabemos que estas e muitas outras perguntas têm nos inquietado, e precisamos adequar às ações pedagógicas em benefício desta condição em que se encontram os deficientes intelectuais, quebrando paradigmas e transpondo barreiras.

REFLEXÃO SOBRE A EXCLUSÃO SOCIAL

Fala-se muito, hoje, da exclusão social, embora historicamente para muitos, a condição de exílio, de separação, de ficar à parte, segregados e experimentando sentimento de rejeição, tenha sido uma característica de suas vidas.

Segundo (Xiberras, 1993) podemos constatar que:

> A maior parte das sociedades históricas estabeleceram uma distinção entre os membros de pleno direito e os membros de um estatuto à parte. A exclusão fazia então parte de uma normalidade das sociedades sem levantar casos de consciência moral ou política, a não ser quando suscitasse a misericórdia sob o signo da virtude da caridade (XIBERRAS, 1993, p. 7).

Se a exclusão fazia parte da "normalidade das sociedades", não mais desejamos que continue assim, tanto no aspecto físico, espacial no qual se segregam grupos ou pessoas, quanto nas formas simbólicas de exclusão. Curiosamente, constata-se, na histórica odisseia do sujeito com deficiência intelectual, que uma das formas de enfrentamento de sua diferença, como fator de exclusão social, tem sido à busca da "normalidade" em vez da defesa de seus direitos de ser "autorizado", socialmente diferente, como diferente, sem preconceitos e discriminações!

Com propriedade, nos lembra Vidales (1999).

> O esforço e a luta institucional ao longo de décadas para produzir finalmente esse efeito de incorporá-lo a um padrão de normalidade segundo o qual sua diferença teria diminuído, pois os sistemas de reabilitação teriam incorporado neles aquelas habilidades que os inseriria na condição de normalidade (VIDALES, 1999, p. 91).

Acredito que a questão da exclusão social tem ocupado atualmente, importante espaço nas reflexões de todos nós particularmente porque os autores que escrevem sobre a dinâmica das sociedades têm denunciado as desigualdades sociais e as práticas excludentes, defendendo ideais democráticos calcados nos direitos humanos, em especial no da igualdade de oportunidades, para todos.

Esse tem sido o texto do discurso que, nem sempre corresponde às práticas sociais em curso, principalmente em países subdesenvolvidos.

Atualmente, discutir a exclusão apresenta-se, de um lado, como uma resposta da sociologia para combater intelectualmente o problema e, de outro lado, uma saudável manifestação dos grupos excluídos que tem lutado por efetivas ações em respeito aos seus direitos de, sem discriminações serem integrados na sociedade.

A cada dia, eles e muito de nós, vamos tomando consciência que os mecanismos excludentes decorrem dos estigmas e preconceitos relativos às características biopsicossociais dos indivíduos e, também de determinados fatores constitutivos da sociedade, geradores de tantas desigualdades.

Como afirma Demo (1998)

> A marginalidade dever-se-ia antes da marginalização- é assim uma produção social que encontra sua origem nas estruturas de base da sociedade, na organização do trabalho e nos sistemas de valores dominantes, a partir dos quais se repartem os lugares e se fundam as hierarquias, atribuindo a cada uma

sua dignidade ou sua indignidade social. (DEMO, 1998, p. 21)

São excluídos, portanto, todos aqueles que são rejeitados, e levados para fora dos nossos espaços, do mercado de trabalho, dos nossos valores, vítimas de representação estigmatizante.
Hoje, graças aos avanços nos processos de socialização da informação, as desigualdades sociais têm sido denunciadas publicamente, tornando-se mais conhecidas e combatidas. Felizmente, as questões sobre exclusão/ marginalização constam das mesas dos debates onde são analisadas, buscando-se acabar com as práticas que produzem e mantêm discriminados e segregados pessoas e populações.

PENSAR DIFERENTE PARA FAZER DIFERENTE E MELHOR

Seja para estimular o aluno com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual, no sentido de ampliação das áreas de interesse e de suas potencialidades, seja no sentido de potencializar a instituição pela multiplicação dos resultados.
Segundo afirmação de Carneiro:

As instituições em geral trabalham com cursos soltos em face de precariedade de recursos financeiros e humanos disponíveis. Não se faz educação profissional sem um suporte acadêmico e administrativo- financeiro que assegure a sustentabilidade da programação. Todo curso de Educação profissional precisa ter um currículo definido. (CARNEIRO, 2005, p. 130)

De acordo com Abdounur (1999):

O chaveamento das competências intelectuais no interior do processo ensino aprendizagem laboral deve ser estimulado para dinamizar o conjunto de aptidões do espectro intelectual do aluno, preenchendo naturalmente as conexões pouco estimuladas na rede ou caminhos que sofrem ameaças de fechamento quando pensamos na rede de significações como uma floresta em que a criação de trilhas representa o enredar dos conhecimentos. (ABDOUNUR, 1999, p. 92).

Em nossas escolas e instituições educativas em geral, as habilidades lógicas - matemáticas e linguísticas são supervalorizadas na gama de aptidões que constituem a faculdade intelectiva. O pensamento analógico, infelizmente tem espaço estreito na sala de aula. No entanto, a ampliação dos espaços de valorização dos espaços de valorização do pensamento analógico ganha enorme relevância no campo da Educação Profissional para pessoas com déficit cognitivo, a capacidade de associar ideias contribui fortemente para integrar domínios cognitivos a domínios afetivos, propiciando a reconfiguração no pensamento.

O pensamento analógico interliga conhecimentos regidos por esquemas comuns, integra a razão e emoção, concorre para ressaltar a indissociação afeto/cognição/concretização. Ou seja, nas dinâmicas e atividades do processo de ensino aprendizagem laboral, o pensamento analógico, ao contrário à concepção racionalista, revela emoções e sentimentos, não só constroem a racionalização e, portanto, a aprendizagem sistematizada e intencional, mas também, constituem condições indispensável para que o processo ocorra.

Estes processos teóricos redimensionam o quadro de possibilidades das pessoas com deficiência, e, sobretudo, com deficiência intelectual, no campo da aprendizagem laboral.
Como afirma Padilha (2001),

Através dos suportes teóricos (inteligências múltiplas e pensamentos analógicos), multiplicam-se as possibilidades ilimitadas destas pessoas, possibilitando que muitas vezes estão apagadas, mas com marcas escondidas, desordenadas, mas com possibilidades de organização, incompletas, mas tudo é incompletude, obstruídas, mas com brechas para quem quiser nelas entrar e nelas criar, e limitadas, porque as condições dos seres humanos são inconclusas. (PADILHA, 2001, p. 6)

Conclui-se dessa forma que os suportes teóricos nos remetem a valorizar as relações concretas de vida, cuja moldura está apropriação e o domínio social, espaço da significação do mundo e do mundo do trabalho.

CONCLUSÃO

A proposta de uma educação convencional implica na operação de mudanças familiares, institucionais, sociais e comunitárias. Mudanças substanciadas no bem-estar individual e na qualidade de vida de todos e reestruturam nossas instituições educativas.

É urgentíssimo redescobrir o corpo aprendente, embora não necessariamente escolarizável, valorizando estas pessoas, retirando os dos "guetos institucionais", de oficinas pedagógicas que aprisionam os sonhos de aprender.

Muitas oficinas pedagógicas funcionam em nome de uma improvável capacitação para o trabalho produtivo. Mudar sua conformação funcional exige repotencializar estruturas via procedimentos de atenção conceituada no âmbito da apreensão profissional das equipes de trabalho e nas formas de articulação instituição/família/comunidade.

Os resultados da engenharia são a redução dos processos de autoexclusão, a ampliação da inclusão social e a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual, que por conta da falta de uma política de Educação inclusiva e Profissional mais apropriada ficam "paradas no tempo", por desconformidades institucionais.

Na verdade, o ciclo das atividades destas pessoas se encorpa em iniciativas educacionais que lhes possibilitem formas de autopropulsão dentro das possibilidades de cada um e, portanto, dentro das reservas do corpo. Na verdade, o corpo é mais do que vemos, mais do que sentimos e mais do que consentimos. O corpo é uma estrutura biológica que em capacidade de criar uma teia de significados; é um verdadeiro nascedouro de símbolos, os quais são constantemente emitidos, visando respostas que são expressas em formas de outros símbolos.

A escola e as instituições educativas em geral têm enorme dificuldade em mudar. Não imaginam o que as pessoas mais gostam da vida é ser elas mesma, o que implica ser diferente, viver diferente, agir diferente, aprender diferente, se imaginar diferente para poder viver em um mundo diferente. Fazer escola, fazer educação, é precisamente isto: lutar contra o enquadramento, desconstruir processos de estandardização, investir na despadronização e possibilitar desentranhar identidades.

Qualquer que seja a orientação das atividades diárias em nossas instituições é preciso compreender que já não podemos trabalhar com projetos soltos, sem perspectiva interdisciplinar (construção coordenada do conhecimento e da aprendizagem) capaz de multiplicar os significados.

Portanto, que não se limita aos significados recebidos e que conduz a instituição à luta sem trégua contra a pasteurização da educação. Para isto, precisamos aprender a trabalhar com o conceito de codificação seletiva, que consiste na capacidade de extrair informações cruciais de elementos relevantes do cotidiano pessoal e institucional.

REFERÊNCIAS

ABDOUNUR. J. O. O Pensamento Analógico na Construção dos Significados. São Paulo. Escrituras. 1999.

AINSCOW. M; PORTER. G.; WANG. M. Caminhos para Escolas Inclusivas. Instituto de Inovação Educacional. 1997.

ANTUNES. C. Teorias das Inteligências Libertadoras. Petrópolis. Vozes. 2000.

BRASIL.LDBN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei (Nº 4.024|71), de 20 de dezembro de 1971.

_____. ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8096, de 13 de julho de 1990.

Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. CORDE. Declaração de Salamanca e Linha de Ação. Brasília. CORDE, 1994.

_____. Senado Federal. Declaração de Salamanca e Linha de ação Sobre as Necessidades Educativas Especiais. Brasília. CORDE, 1994.

_____. ME/SEE, Subsídios para Organização

e Funcionamento de Serviços de Educação Especial, SEESP –1995.
_____. Senado Federal. Lei Darcy Ribeiro. Lei 9493 das Diretrizes e Bases as Educação Nacional. 1996.
_____. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptação curricular, Estratégias Ensino para Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, Brasília, MEC/ SEF/SEESP, 1998.
_____. Senado federal. Constituição de 1998.
_____. Senado Federal. Diretrizes Nacionais para Educação Especial- Educação Básica. MEC/SEESP. 2001.
_____. MEC. Direitos à Educação Necessidades Educacionais Especiais: Subsídio para atuação do Ministério público Brasileiro. Orientações Gerais e Marcos Legais. Brasília. 2002.
BOHOSLVSKY. Orientação Vocacional: A Estratégia Clínica. São Paulo. Martins Fontes. 1973.
CARNEIRO. M. A. Educação Comunitária: faces e formas. Petrópolis. Vozes, 2002.
CARVALHO. R. E. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de janeiro. Viva. 1998.
_____. Educação Inclusiva: Com os Pingos nos "is". Porto Alegre. Mediação. 2007.
_____. Trabalho e construção da subjetividade: focalizando a pessoa com deficiência intelectual. In: Trabalho e Deficiência Mental: perspectivas atuais. Brasília, APAE/ DF. 2003.
COLL, C. ;PÁLACIOS, J e MARCHESI. Á. Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
COLLARES. C.; MOYSES. M. A. preconceito no cotidiano Escolar: ensino e mediação. São Paulo: Cortez. 1996.
DEMO. P. Exclusão Social. Campinas, SP: autores Associados. Coleção Polêmica de Nossos Tempos. 1998.
DOLORS. J. Um tesouro a Descobrir. Brasília. UNESCO. 2000.
FONSECA, V. da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
FERNÁNDEZ. A. Inteligência Aprisionada. Artmed. 2011
FERNANDES. F. Comunidade e Sociedade: leitura sobre os problemas conceituais, metodológicos e de aplicação. São Paulo. Companhia Editorial Nacional. 1973.
FERREIRA, J. Educação Inclusiva, 1994,
GADOTTI. M. Histórias e ideias Pedagógicas. São Paulo. 1995.
GARDNER. H. Inteligência: Um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva. 2000
JANNUZZI, G. M. A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil. São Paulo. Cortez. 1985.
MANTOAN. M.T.E. A integração de Pessoas com Deficiências: contribuições para reflexão sobre o tema. São Paulo. Memmon \ SENAC. 1997.
MAZOTTA. M. J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo. Cortez. 2001.
MORAES. D. Nota sobre o Imaginário Social e hegemonia Cultural. São Paulo 1997
MORIN. E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Brasília: UNESCO. Cortez. 2001.
PAIN. S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Trad. Ana Maria N. Machado. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995.
PATTO. M.H.S. A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. 1993.
PERRUNOUD. F. Dez novas Competências para Ensinar. Porto Alegre. Artmed. 2000.
SASSAKI. R.K. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de janeiro. WV SASSAKI. R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Resumo
O ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras enfrenta desafios históricos, sociais e pedagógicos, mas também apresenta potencialidades significativas quando se consideram metodologias inovadoras e o papel da motivação dos alunos. Este artigo analisa as principais dificuldades encontradas no ensino da língua inglesa nesse contexto, como a infraestrutura escolar limitada, a falta de formação contínua dos professores e a desmotivação estudantil, e explora as oportunidades que podem ser exploradas para potencializar o aprendizado, incluindo o uso de recursos digitais, práticas comunicativas e projetos interdisciplinares. Conclui-se que a superação dos desafios depende de políticas públicas eficazes, capacitação docente e estratégias pedagógicas centradas no aluno.
PALAVRAS-CHAVES: ensino de inglês, escola pública, desafios, potencialidades, aprendizagem.
Abstract
The teaching of the English language holds a prominent role in the Brazilian educational context due to its academic, social, and professional relevance. However, in public schools, the teaching and learning process of this language faces multiple challenges related to inadequate infrastructure, insufficient teacher training, lack of didactic resources, and student demotivation. At the same time, there are significant potentialities that can be explored, such as the use of digital technologies, interdisciplinary projects, communicative methodologies, and pedagogical practices that value students' cultural backgrounds and lived experiences. This article critically examines these challenges and opportunities based on a literature review and official educational guidelines. It concludes that although English teaching in public schools is historically marked by limitations, progress toward inclusive and innovative practices is possible, provided there are effective public policies, continuous teacher development, and professional appreciation.
KEY-WORDS: English teaching; Public school; Pedagogical practice; Challenges; Potentialities.

1. INTRODUÇÃO

A difusão da língua inglesa no mundo contemporâneo está diretamente associada aos processos de globalização, às transformações tecnológicas e à ampliação das redes de comunicação e informação. Em diversos contextos, o inglês passou a ser considerado a língua franca da ciência, do comércio internacional, da cultura digital e das relações diplomáticas, possibilitando trocas culturais, profissionais e acadêmicas entre indivíduos de diferentes nacionalidades. Diante disso, o domínio do inglês ultrapassa a esfera linguística e passa a configurar-se como uma competência indispensável para a participação ativa em um mundo globalizado.

No Brasil, o ensino de inglês foi incorporado formalmente à educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, sendo o inglês a mais frequentemente adotada. Entretanto, apesar de sua relevância curricular, muitos estudantes concluem o Ensino Fundamental e Médio sem desenvolver competências comunicativas básicas na língua, como compreender textos simples, formular frases básicas ou interagir oralmente em situações cotidianas. Esse cenário é particularmente evidente nas escolas públicas brasileiras, onde condições estruturais, pedagógicas e sociais influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. A ausência de laboratórios de informática, a dificuldade de acesso a materiais didáticos atualizados, a falta de formação específica ou continuada para professores de inglês e o número elevado de alunos por sala são aspectos amplamente mencionados em pesquisas acadêmicas que analisam o ensino de línguas na rede pública (SILVA, 2020; CAVALCANTE, 2018).

Além disso, o ensino tradicional ainda encon-

trado em muitas escolas, baseado na memorização mecânica de regras gramaticais, listas de vocabulário e exercícios repetitivos, dificulta o engajamento dos alunos e reduz o potencial comunicativo da língua. Em oposição a essa abordagem, o ensino comunicativo de línguas propõe o desenvolvimento da competência comunicativa, valorizando a interação, o uso da língua em situações reais e a construção de sentido (LIGHTBOWN; SPADA, 2013; HARMER, 2015).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar criticamente os desafios e potencialidades do ensino de inglês na escola pública brasileira, considerando fatores estruturais, sociais e pedagógicos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A língua inglesa como prática social e cultural

A língua não é apenas um sistema de regras gramaticais, mas um meio de interação e construção de sentidos. De acordo com Bakhtin (1992), toda produção linguística está situada em um contexto social, cultural e histórico, sendo atravessada por valores, intenções e perspectivas do sujeito que fala. Assim, aprender inglês não significa apenas memorizar vocabulário ou compreender estruturas gramaticais, mas desenvolver a capacidade de participar de práticas comunicativas em diferentes esferas da vida social.

Nesse sentido, Moita Lopes (2002) defende que a escola deve reconhecer o estudante como sujeito ativo, produtor de discursos, e não como um mero reprodutor de frases pré-construídas. O ensino de inglês, portanto, não pode ser reduzido a exercícios mecânicos, pois tal prática desconsidera o caráter vivo, interativo e situado da linguagem. Para que o aluno desenvolva competências reais, é imprescindível que ele compreenda a língua como instrumento de acesso a outras culturas, visões de mundo e práticas sociais.

2.2 Globalização, circulação de sentidos e o papel do inglês

A globalização intensificou a circulação de informações e expandiu as redes de comunicação em escala mundial, tornando o inglês a principal língua de acesso ao conhecimento global. Castells (1999) aponta que, no contexto das redes digitais, o inglês se consolida como língua hegemônica da internet, da ciência e da tecnologia. Isso significa que dominar o inglês impacta diretamente as oportunidades de estudo, trabalho e mobilidade social.

Sob essa perspectiva, o inglês é compreendido não apenas como conteúdo escolar, mas como elemento que contribui para a formação cidadã, permitindo que os estudantes participem de debates, interações e produções culturais globais (KRAMSCH, 2009). No entanto, para que esse direito seja efetivado, é necessário que condições concretas de ensino sejam garantidas.

2.3 Ensino de línguas no Brasil: trajetória e desigualdades

Historicamente, o ensino de inglês no Brasil esteve associado a práticas elitizadas. Paiva (2019) observa que, durante décadas, apenas uma parcela da população tinha acesso a cursos de idiomas ou materiais autênticos. Com a expansão da escola pública, o ensino de inglês se tornou universalizado, mas sem o devido investimento estrutural.

Essa universalização sem qualidade reforçou desigualdades: enquanto estudantes de escolas particulares desenvolvem habilidades orais e comunicativas, muitos estudantes da rede pública têm contato predominantemente com conteúdos gramaticais descontextualizados (CAVALCANTE, 2018). Essa disparidade afeta diretamente o futuro acadêmico e profissional dos jovens.

2.4 Métodos de ensino: da abordagem tradicional às práticas comunicativas

O ensino de inglês passou por diferentes fases metodológicas ao longo dos séculos:

Método Enfoque Características Limitações

Gramática-Tradução (séculos XVIII-XIX) Escrita Traduções e memorização Não desenvolve fala

Método Direto / Audiolingual (século XX) Repetição oral Diálogos memorizados Comunicação artificial

Abordagem Comunicativa (CLT) (anos 1970 em diante) Uso real da língua Situações reais, interação Exige formação docente contínua

Autores como Lightbown e Spada (2013) e Harmer (2015) defendem que a abordagem comunicativa é a mais adequada ao ensino

contemporâneo, pois desenvolve a competência comunicativa, entendida como a capacidade de interagir linguisticamente em diferentes contextos e propósitos.

No entanto, essa abordagem só é eficaz se houver condições materiais e pedagógicas que permitam práticas interativas. Em escolas públicas marcadas por superlotação, horários reduzidos e falta de recursos, sua implementação torna-se desafiadora.

2.5 Motivação, identidade e aprendizagem significativa

A aprendizagem é influenciada não apenas por fatores cognitivos, mas também emocionais, identitários e sociais. Dörnyei (2005) destaca que a motivação é decisiva no processo de aprendizagem de línguas, pois determina o envolvimento do aluno nas atividades propostas. Quando o inglês é apresentado como algo distante da realidade dos estudantes, sua aprendizagem perde sentido.

Freire (1996) defende que a educação deve partir da realidade do sujeito, reconhecendo sua história, cultura e modo de existir. Assim, ensinar inglês na escola pública implica construir pontes entre o conhecimento escolar e o repertório cultural dos estudantes, valorizando suas identidades e formas de expressão.

Nesse sentido, aprender uma língua se torna mais significativo quando o estudante se reconhece como alguém com voz, história e direito à comunicação global.

3. DESAFIOS DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

O ensino de inglês nas escolas públicas brasileiras enfrenta uma série de desafios que envolvem fatores estruturais, pedagógicos, socioculturais e profissionais. Tais dificuldades não dizem respeito apenas à ausência de recursos, mas também a processos históricos de desvalorização da educação pública e do ensino de línguas estrangeiras no país. Compreender esses desafios é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e políticas educacionais mais equitativas.

3.1 Infraestrutura inadequada e escassez de recursos didáticos

Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada. Muitas escolas públicas não dispõem de salas multimidias, laboratórios de línguas, computadores ou conexão à internet de qualidade que possibilitem o uso de materiais autênticos e atividades interativas. Segundo o Censo Escolar (INEP, 2022), mais de 40% das escolas da rede pública apresentam limitações significativas em acesso à tecnologia, o que dificulta a inserção de metodologias inovadoras.

Além disso, a disponibilidade de livros didáticos nem sempre acompanha as demandas reais do ensino. Embora o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) forneça materiais, estes muitas vezes privilegiam abordagens tradicionais, com foco excessivo na gramática e textos fragmentados, distantes da vivência dos estudantes (OLIVEIRA, 2020). Tal situação compromete o desenvolvimento da oralidade, da escuta e da produção autêntica da língua.

3.2 Formação docente e condições de trabalho

Outro fator determinante diz respeito à formação e valorização docente. Muitos professores da rede pública enfrentam jornadas excessivas, salários baixos e múltiplos vínculos empregatícios, o que dificulta o investimento contínuo em formação profissional (TARDIF, 2013). Ainda que a graduação em Letras e cursos de especialização proporcionem embasamento teórico, a formação inicial nem sempre contempla práticas efetivas para lidar com turmas heterogêneas, com diferentes níveis de conhecimento e motivação.

Além disso, há casos em que escolas contratam professores sem formação específica em inglês, devido à falta de profissionais concursados (PAIVA, 2019). Essa realidade reforça lacunas pedagógicas e dificulta a implementação de metodologias atualizadas.

3.3 Carga horária reduzida e fragmentada

A carga horária destinada ao ensino de inglês na escola pública é, em geral, reduzida, com apenas uma ou duas aulas semanais. Isso significa que o contato com a língua é insuficiente para que os estudantes desenvolvam fluência ou compreensão auditiva. Em muitas escolas, a disciplina é tratada como complementar ou secundária, o que reduz seu impacto no currículo (CAVALCANTI, 2018).

Além disso, a fragmentação da carga horária dificulta a continuidade das atividades. Quando os encontros são breves e espaçados, parte do tempo da aula é consumida na retomada do conteúdo anterior, prejudicando a progressão do aprendizado.

3.4 Turmas numerosas e heterogeneidade de perfis

As turmas nas escolas públicas frequentemente possuem 30 a 45 alunos, tornando o acompanhamento individualizado um desafio. A heterogeneidade é também marcante: estudantes com níveis distintos de conhecimento coexistem na mesma sala, desde aqueles que têm algum contato com a língua fora da escola até os que nunca tiveram qualquer aproximação com o inglês (MOITA LOPES, 2002).

Essa diversidade, embora enriquecedora do ponto de vista sociocultural, exige estratégias diferenciadas, planejamento adaptativo e tempo de aula suficiente para mediação — condições nem sempre disponíveis.

3.5 Desmotivação estudantil e distanciamento cultural

A motivação é um elemento central no processo de aprendizagem. No entanto, muitos estudantes não percebem a língua inglesa como algo próximo de sua realidade. Dörnyei (2005) destaca que a motivação está diretamente ligada à percepção de sentido e utilidade daquilo que se aprende. Quando o inglês é apresentado como um conteúdo rígido e descontextualizado, torna-se objeto de memorização mecânica, perdendo seu valor comunicativo.

Além disso, parte dos estudantes da escola pública enfrenta situações de vulnerabilidade social, e a aprendizagem escolar pode competir com responsabilidades externas, como trabalho informal e cuidados familiares (FREIRE, 1996). Assim, a prática pedagógica precisa considerar o contexto de vida real dos educandos para promover pertencimento e engajamento.

3.6 Políticas públicas insuficientes ou descontinuadas

Ao longo dos anos, políticas educacionais voltadas ao ensino de línguas foram implementadas, como o Programa Nacional do Ensino Médio (PNEM) e o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Contudo, tais iniciativas sofreram interrupções ou descontinuidade, muitas vezes devido a mudanças políticas (BARBOSA, 2021). A ausência de estratégias permanentes impede que avanços se consolidem e se estendam em escala nacional.

4. POTENCIALIDADES E CAMINHOS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Apesar dos desafios apresentados, o ensino de inglês na escola pública possui um conjunto significativo de potencialidades, que podem ser mobilizadas para promover aprendizagens significativas e críticas. Tais potencialidades estão relacionadas às diretrizes curriculares nacionais, às possibilidades metodológicas contemporâneas, à presença de tecnologias acessíveis e, sobretudo, à atuação docente enquanto agente transformador.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular e a perspectiva de língua como prática social

A BNCC (2018) estabelece que o ensino de inglês deve promover o desenvolvimento da competência comunicativa, priorizando o uso da língua em situações reais e significativas. A língua inglesa é concebida como prática social, o que implica trabalhar com gêneros textuais autênticos (músicas, vídeos, memes, entrevistas, campanhas, notícias, etc.), permitindo a compreensão da língua como instrumento de interação e construção de sentidos.

Nesse sentido, a BNCC orienta que o ensino de inglês não se limite à memorização de regras, mas envolva a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e posicionar-se diante de discursos globais. Essa perspectiva abre espaço para metodologias mais dialógicas, interpretativas e comunicativas.

4.2 Metodologias ativas e abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa (Communicative Language Teaching – CLT) destaca a importância da interação como eixo central do aprendizado. Em sala de aula, isso pode ocorrer por meio de:

- Role-play (encenação de situações reais): simulação de compras, entrevistas de emprego, diálogos do cotidiano.
- Project-Based Learning (Aprendizagem Baseada em Projetos): criação de podcasts, vídeos, curtas ou feiras culturais bilíngues.

• Tarefas comunicativas: resolução de problemas, debates e atividades colaborativas.

Essas metodologias não dependem necessariamente de instrumentos tecnológicos avançados, mas sim de gestão pedagógica criativa por parte do professor.

4.3 Uso pedagógico de tecnologias acessíveis

Mesmo em contextos onde há limitações estruturais, é possível utilizar tecnologias de baixo custo e ferramentas gratuitas para enriquecer o ensino. Entre elas:

Ferramenta Aplicação pedagógica Acesso

YouTube Vídeos autênticos, entrevistas, músicas, minidocumentários Gratuito

LyricsTraining Aprendizagem de vocabulário e pronúncia por meio de músicas Gratuito

Duolingo / Busuu Prática adaptativa gamificada Gratuito

Padlet / Jamboard Produção coletiva de textos e painéis digitais Gratuito

WhatsApp Troca de áudios e microtarefas de conversação Já presente no cotidiano

A utilização dessas ferramentas aproxima o inglês da realidade cultural dos estudantes, fortalecendo a motivação e promovendo o protagonismo.

4.4 Projetos interdisciplinares e valorização da cultura local

O inglês pode dialogar com outras áreas do conhecimento, como:

• História: análise de músicas sobre movimentos sociais.

• Geografia: estudo de países falantes da língua inglesa.

• Artes: criação de releituras musicais, cartazes e performances bilíngues.

• Língua Portuguesa: comparação entre gêneros textuais nos dois idiomas.

Além disso, o ensino de inglês pode valorizar a identidade e cultura dos estudantes, mostrando que aprender uma língua não implica abandonar sua própria realidade, mas expandir repertórios culturais.

4.5 O papel do professor como mediador e agente de transformação

Mesmo diante das limitações estruturais, o professor é figura central no processo educativo. É ele quem:

• Planeja estratégias capazes de envolver estudantes;

• Adapta conteúdos para realidades diversas;

• Cria ambientes de acolhimento, escuta e expressão;

• Promove o uso significativo da língua.

Como defendem Freire (1996) e Tardif (2013), o professor não é um transmissor de conteúdos, mas um autor de práticas pedagógicas e um agente político, cultural e social. Quando valorizado e apoiado, torna-se capaz de criar novas possibilidades mesmo em contextos adversos.

4.6 Formação continuada e comunidades de aprendizagem docente

Programas de formação continuada, grupos colaborativos de estudo, redes de professores e espaços de troca são fundamentais para fortalecer o trabalho pedagógico. A participação em eventos, cursos online gratuitos e comunidades virtuais amplia repertórios e reduz o isolamento profissional.

A construção de comunidades de prática (WENGER, 2001) fortalece o desenvolvimento coletivo, permitindo que professores aprendam uns com os outros, testem metodologias e reflitam sobre sua própria atuação.

5. DISCUSSÃO

A análise do ensino de inglês na escola pública brasileira evidencia um cenário complexo, marcado por contradições entre desafios estruturais e potencialidades pedagógicas. Embora os obstáculos, como infraestrutura precária, falta de recursos didáticos, formação docente insuficiente, turmas numerosas e baixa motivação estudantil, sejam amplamente documentados, também se observa a existência de práticas inovadoras, criativas e resilientes que indicam caminhos possíveis para a transformação educacional.

5.1 Desafios estruturais e suas implicações

A infraestrutura limitada e a escassez de recursos não apenas dificultam a aplicação de metodologias comunicativas, como também impactam diretamente na motivação e no engajamento dos alunos. Silva (2020) observa que a ausência de laboratórios de línguas, livros atualizados e tecnologias acessíveis contribui para a percepção do inglês como uma disciplina distante, mecânica e pouco significativa. Além disso, turmas numerosas

e heterogeneidade de perfis aumentam a complexidade do ensino, exigindo estratégias diferenciadas que nem sempre podem ser aplicadas de maneira consistente.

Outro aspecto relevante é a descontinuidade de políticas públicas voltadas para o ensino de línguas. Programas como "Idiomas sem Fronteiras" ou iniciativas estaduais de formação docente sofrem interrupções frequentes, comprometendo a consolidação de práticas bem-sucedidas (BARBOSA, 2021). Essa falta de estabilidade reforça desigualdades, uma vez que escolas com melhores condições conseguem manter projetos e metodologias mais efetivas, enquanto unidades menos favorecidas permanecem em desvantagem.

5.2 Relação entre formação docente e inovação pedagógica

A formação e valorização docente emergem como fatores decisivos. Professores bem preparados e motivados são capazes de adaptar estratégias e explorar recursos disponíveis, mesmo diante de limitações. Conforme Tardif (2013), o docente exerce papel central na mediação da aprendizagem e na criação de oportunidades para que os estudantes interajam com a língua de forma significativa. Nesse sentido, investir em formação continuada, comunidades de prática e compartilhamento de experiências pedagógicas se apresenta como um caminho estratégico para reduzir o impacto dos desafios estruturais.

5.3 Motivação estudantil como elemento transformador

A motivação dos alunos está diretamente ligada à percepção de sentido e relevância da aprendizagem. Dörnyei (2005) afirma que estudantes aprendem mais quando o conhecimento adquirido é percebido como útil e próximo de suas experiências. Assim, mesmo em contextos de vulnerabilidade social, a utilização de metodologias ativas, projetos interdisciplinares, tecnologias acessíveis e atividades contextualizadas pode reverter a desmotivação, fortalecendo o engajamento e o protagonismo estudantil.

5.4 Potencialidades pedagógicas e caminhos de inovação

Apesar dos obstáculos, o ensino de inglês na escola pública possui potencialidades significativas. A BNCC (2018) orienta que a língua deve ser trabalhada como prática social, o que abre espaço para metodologias que valorizem a comunicação autêntica, a cultura local e as experiências dos alunos. Projetos interdisciplinares, clubes de inglês, uso de músicas, vídeos, podcasts e redes sociais aproximam o aprendizado da vida cotidiana e ampliam horizontes culturais.

O uso criativo das tecnologias, mesmo em contextos de escassez, representa outra possibilidade. Plataformas gratuitas, vídeos online, aplicativos de gamificação e redes sociais podem ser incorporados como ferramentas pedagógicas, promovendo a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

5.5 Síntese crítica: integrando desafios e potencialidades

A discussão evidencia que os desafios e potencialidades não são mutuamente exclusivos. Ao contrário, eles coexistem e se interrelacionam. Por exemplo, a escassez de recursos pode ser compensada parcialmente pela criatividade docente, assim como a falta de motivação pode ser superada pelo uso de estratégias comunicativas contextualizadas. O que emerge é a necessidade de uma abordagem integrada, que combine políticas públicas consistentes, valorização docente, metodologias inovadoras e atenção às condições socioculturais dos estudantes.

Essa perspectiva integrada exige que o ensino de inglês na escola pública seja entendido como prática social e política, capaz de promover inclusão, cidadania e ampliação do repertório cultural dos alunos. Não se trata apenas de ensinar uma língua estrangeira, mas de criar espaços educativos onde estudantes possam se reconhecer como sujeitos capazes de interagir criticamente com o mundo.

6. CONCLUSÃO

O ensino de inglês na escola pública brasileira apresenta um cenário multifacetado, marcado simultaneamente por desafios históricos e estruturais e por oportunidades pedagógicas significativas. A análise realizada ao longo deste artigo evidencia que fatores como infraestrutura precária, falta de recursos didáticos, formação docente insuficiente, turmas numerosas, carga horária redu-

zida e desmotivação estudantil constituem barreiras concretas ao desenvolvimento de competências comunicativas. Esses desafios refletem desigualdades históricas e socioeconômicas, que atravessam a educação pública brasileira, tornando o ensino de línguas estrangeiras um processo particularmente complexo.

Contudo, o estudo também demonstra que é possível superar parcialmente essas limitações por meio de estratégias pedagógicas inovadoras, criatividade docente, utilização de tecnologias acessíveis e projetos interdisciplinares contextualizados. A BNCC (2018) oferece diretrizes que valorizam a língua como prática social, permitindo que o inglês seja incorporado à vida cultural e cotidiana dos estudantes. Quando o professor atua como mediador e agente transformador, e quando os alunos percebem sentido e relevância no aprendizado, o ensino de inglês deixa de ser um conteúdo distante e passa a constituir uma ferramenta de emancipação.

A motivação estudantil surge como elemento central para o sucesso do processo educacional. Atividades contextualizadas, metodologias comunicativas, projetos culturais e clubes de língua favorecem engajamento, participação ativa e construção de identidade linguística. Além disso, o uso de tecnologias, mesmo de baixo custo, amplia possibilidades de interação e de produção autêntica da língua, aproximando o inglês da realidade dos estudantes.

Outro ponto relevante é a valorização e formação continuada do docente, que é capaz de transformar limitações em oportunidades de aprendizagem. Investir em comunidades de prática, redes colaborativas e cursos de atualização fortalece competências pedagógicas, estimula criatividade e melhora o desempenho da aprendizagem. O professor, nesse contexto, não atua apenas como transmissor de conhecimento, mas como facilitador do acesso dos estudantes a experiências significativas e críticas.

Em termos de políticas públicas, é fundamental que os programas voltados ao ensino de inglês sejam contínuos, articulados e contextualizados, garantindo recursos, formação docente e suporte institucional. A descontinuidade de iniciativas prejudica a consolidação de práticas bem-sucedidas e reforça desigualdades. Portanto, políticas consistentes e integradas são essenciais para que a escola pública cumpra seu papel de democratizar o acesso ao conhecimento e às oportunidades globais.

Em síntese, o ensino de inglês na escola pública deve ser compreendido como um processo de inclusão, cidadania e desenvolvimento cultural, e não apenas como disciplina curricular isolada. Para que o ensino seja efetivo, é necessário articular:

1. Recursos materiais e tecnológicos adequados – acesso a livros atualizados, laboratórios, internet e plataformas digitais.
2. Formação docente continuada e valorização profissional – cursos, oficinas, comunidades de prática e estímulo à pesquisa pedagógica.
3. Metodologias comunicativas e contextualizadas – role-plays, projetos interdisciplinares, produção de podcasts, debates e atividades culturais.
4. Envolvimento do estudante e motivação – contextualização do conteúdo, valorização da cultura local e oportunidades de protagonismo.
5. Políticas públicas consistentes e duradouras – programas contínuos, financiamento adequado e articulação institucional.

O equilíbrio entre esses elementos possibilita que os desafios existentes não sejam barreiras insuperáveis, mas oportunidades para inovação pedagógica e transformação social. Assim, o ensino de inglês na escola pública se apresenta como um campo de potencialidades e de práticas educativas capazes de preparar os estudantes para atuar criticamente no mundo globalizado, promovendo não apenas aprendizagem linguística, mas também inclusão social, cultural e cidadã.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, M. P. Políticas educacionais e ensino de línguas estrangeiras no Brasil: avanços e limitações. Revista Brasileira de Educação, v. 26, p. 1-17, 2021.

BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. 5th ed. New York: Pear-

son Education, 2007.
CAVALCANTE, A. R. Desafios e perspectivas do ensino de inglês na escola pública brasileira. Fortaleza: EdUECE, 2018.
DÖRNYEI, Z. Motivation, language identity and the L2 self. Bristol: Multilingual Matters, 2005.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
HARMER, J. How to teach English. 4th ed. Harlow: Pearson Education, 2015.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: http://portal.inep.gov.br. Acesso em: 30 out. 2025.
LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. How languages are learned. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.
MOITA LOPES, L. Práticas de ensino de língua inglesa no contexto escolar brasileiro. Campinas: Pontes, 2002.
OLIVEIRA, M. C. Materiais didáticos no ensino de inglês: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
PAIVA, V. História do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. São Paulo: Cortez, 2019.
TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

A ARTE COMO LINGUAGEM INVESTIGATIVA: BASES PARA UMA PRÁTICA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JADE BRAZ RANGON

RESUMO
O estudo analisa como princípios como o protagonismo infantil, a importância do ambiente e a valorização do processo criativo devem orientar o trabalho pedagógico. Além disso, enfatiza a necessidade de um planejamento intencional por parte do educador, que atua não como um transmissor de técnicas, mas como um mediador sensível, observador e provocador de descobertas. Destaca-se a crítica à abordagem instrumental da arte, que a reduz a ferramenta para outros fins, em detrimento de seu valor intrínseco como forma de conhecimento e expressão.
A pesquisa também explora a relação dialógica entre a criança, os materiais e o espaço, entendendo o ateliê ou ambiente preparado como um "terceiro educador". A análise estende-se para a qualidade dos materiais, o tempo dedicado à exploração e a configuração do espaço, compreendidos como agentes ativos no processo.
Conclui-se que uma arte-educação de qualidade é essencial para uma formação integral, respeitando a criança como ser competente, sensível e produtor de cultura. Tal abordagem resulta em experiências estéticas profundas e significativas, sendo fundamental para o desenvolvimento da criticidade, da capacidade simbólica e da abertura à diversidade, formando assim as bases éticas e estéticas para a vida.
PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educação; Educação Infantil; Processo Criativo; Protagonismo Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT
This study analyzes how principles such as child protagonism, the importance of the environment, and the appreciation of the creative process should guide pedagogical work. Furthermore, it emphasizes the need for intentional planning by the educator, who acts not as a transmitter of techniques, but as a sensitive mediator, observer, and provocateur of discoveries. The research highlights a critique of the instrumental approach to art, which reduces it to a tool for other ends, at the expense of its intrinsic value as a form of knowledge and expression.
The research also explores the dialogical relationship between the child, the materials, and the space, understanding the atelier or prepared environment as a "third educator." The analysis extends to the quality of materials, the time dedicated to exploration, and the configuration of the space, understood as active agents in the process.
It is concluded that a quality art education is essential for a comprehensive formation, respecting the child as a competent, sensitive being and producer of culture. This approach results in profound and meaningful aesthetic experiences, being fundamental for the development of critical thinking, symbolic capacity, and openness to diversity, thereby forming the ethical and aesthetic foundations for life.
KEY-WORDS: Art Education; Early Childhood Education; Creative Process; Child Protagonism; Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

Nas Unidades Educacionais de Educação Infantil, a prática artística frequentemente encontra-se ainda em um território ambíguo, dividida entre a reprodução de modelos estereotipados por vezes a padrões preestabelecidos e uma suposta “livre expressão” que, sem mediação ou ambiente provocador, pode se esvaziar de significado. Este cenário reflete uma herança de visões reducionistas sobre o fazer artístico na infância, ora visto como ferramenta para desenvolver habilidades motoras finas, ora como atividade de entretenimento para preencher o tempo. Este artigo propõe um caminho teórico e prático distinto: a compreensão da arte como processo investigativo sistemático, uma das linguagens primordiais através das quais a criança pesquisa, interpreta e comunica seu entendimento de mundo desde a primeira infância. Trata-se de reconhecê-la como um modo específico de conhecer, tão vital quanto o pensamento lógico-matemático ou linguístico.
Para sustentar esta proposta, busca-se di-

álogo com concepções pedagógicas que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, notadamente as contribuições da Abordagem de Reggio Emilia, da Pedagogia Montessori e dos estudos de Emmi Pikler sobre o movimento autônomo. A reflexão parte da premissa de que a arte, nesta perspectiva, não é um adendo ao currículo, mas uma forma de pensamento e uma via essencial para a construção de conhecimento, subjetividade e identidade. Objetiva-se, portanto, articular conceitos fundamentais para uma prática arte-educativa que honre a potência criativa e cognitiva da infância, contribuindo decisivamente para seu desenvolvimento integral. Para além da fundamentação teórica, o artigo busca esboçar implicações práticas claras para a organização do espaço, a atuação do educador e a avaliação dos processos, visando a uma transformação concreta no cotidiano das unidades educativas.

2 A CRIANÇA PROTAGONISTA: A AUTORIA NO PROCESSO CRIATIVO

A superação do modelo de reprodução passa necessariamente por reconhecer a criança como autora de sua produção. Isso implica um deslocamento epistemológico do foco do produto final (um desenho "bonito" ou conforme um modelo) para o processo de criação — os gestos, as escolhas, as hipóteses testadas e os significados construídos a cada interação com os materiais. O produto, então, é a materialização de um percurso intelectual e sensível, um registro de um pensamento em ação. Esta visão se opõe diretamente às práticas de "colorir dentro das linhas" ou de oferecer moldes prontos para recortar, atividades que, embora possam treinar habilidades motoras específicas, silenciam a voz estética e o raciocínio autoral da criança.

Nesse sentido, é crucial o princípio do protagonismo infantil, no qual a criança é vista como "rica, forte e potente", portadora de "cem linguagens" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Essas linguagens – que incluem o desenho, a modelagem, a dança, o jogo simbólico, entre outras – são ferramentas que ela utiliza para questionar, representar e negociar seus entendimentos sobre a realidade. O papel do educador, então, não é o de dirigir ou corrigir, mas o de ouvir, observar e documentar as estratégias investigativas das crianças. Como afirma Malaguzzi (1999, p. 79):"o professor deve ser capaz de captar o fio do discurso das crianças e trançá-lo novamente, de forma a fortalecê-lo, sem tomá-lo em suas próprias mãos". A intervenção do adulto consiste em oferecer desafios que ampliem a pesquisa, propondo novas questões ("O que acontece se misturarmos essa tinta com cola?"), materiais inusitados (espelhos, luzes e sombras, sucata com potencial expressivo) ou referências artísticas diversificadas que complexifica a exploração, sempre partindo das ideias e interesses emergentes do grupo.

Praticamente, isso se traduz em oferecer tempo prolongado para as investigações, permitindo que um projeto sobre, por exemplo, "os buracos no parque", evolua do desenho observacional para a criação de esculturas com barro, fotografias, dramatizações e debates. A autoria se manifesta quando a criança decide que linha seguir, qual material testar para representar a textura da terra e como conectar suas descobertas às dos colegas. O educador, ao valorizar cada tentativa e erro como parte do aprendizado, legitima a criança como produtora de cultura e conhecimento.

2.1 A Mediação Estética e o Diálogo com a Produção Artística Contemporânea

Para além da mediação do processo, é fundamental que o educador assuma o papel de mediador estético, apresentando às crianças um repertório visual rico e diversificado. Isso não significa impor grandes mestres como modelos a copiar, mas abrir janelas para a produção artística contemporânea, indígena, popular e de outras culturas. A apreciação de obras de arte, desde que contextualizadas de modo significativo (como observar as texturas em uma obra de Iberê Camargo ao investigar materiais, ou as cores de Beatriz Milhazes ao explorar contrastes), amplia o imaginário visual da criança e lhe oferece novos vocabulários e possibilidades compositivas. Barbosa (2018) defende que a leitura da imagem deve ser uma atividade constante, desenvolvendo o senso crítico e a capacidade de interpretação desde a infância. O diálogo com a arte deixa de ser algo distante

e sagrado para se tornar fonte de inspiração e questionamento, mais uma ferramenta na construção do pensamento visual.

O AMBIENTE COMO PROPOSITOR ESTÉTICO E INVESTIGATIVO

O espaço físico é um agente educativo de primeira ordem. Um ambiente pensado intencionalmente convida à exploração, à descoberta e à interação, enquanto um ambiente desprovido de intencionalidade pode inibir a curiosidade e limitar as possibilidades expressivas. Inspirando-se no conceito do "ambiente preparado" montessoriano, que valoriza a ordem, a estética, a autonomia no acesso aos materiais e a correspondência com as necessidades de desenvolvimento (MONTESSORI, 1998), o ateliê ou o espaço de artes deve ser organizado como um laboratório de possibilidades. A organização e a beleza não são meramente decorativas; comunicam respeito pelo trabalho que ali será realizado e pelas pessoas que o frequentam. Materiais de qualidade e de natureza diversa — como tintas de cores puras (não apenas as seis cores básicas), papéis de diferentes texturas e gramaturas, argila, elementos naturais (folhas, sementes, galhos), tecidos, fios, luzes e materiais recicláveis limpos e seguros — devem ser dispostos de forma bela, acessível e clara. Prateleiras baixas, potes transparentes e etiquetas visuais permitem à criança localizar, escolher e combinar livremente, descobrindo por si mesma as propriedades de cada elemento (a transparência do papel vegetal, a absorção do papel pardo, a maleabilidade da argila úmida versus a seca). Este ambiente age como "terceiro educador" (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), desafiando as crianças a formularem perguntas ("Por que a tinta escorre mais neste papel?") e a testarem teorias.

Este espaço precisa ser flexível, mutável, e refletir as investigações em curso. Ele deve exibir obras inacabadas, projetos em andamento, maquetes e, principalmente, a documentação pedagógica das hipóteses levantadas pelo grupo. A parede vira um "diário de bordo" coletivo, criando uma memória viva do processo que valoriza o percurso mais do que o ponto de chegada. Cantos temáticos podem surgir temporariamente: um "canto das sombras" com lanternas e tecidos brancos, ou um "canto dos sons" com objetos que produzem diferentes usados para composições gráfico-sonoras.

O MOVIMENTO, O GESTO E A DESCOBERTA CORPÓREA

A expressão artística na primeira infância é fundamentalmente corporal e sinestésica, constituindo uma forma primordial de relação com o mundo. Antes de dominar ferramentas convencionais, a criança utiliza seu próprio corpo como o primeiro e mais significativo instrumento de investigação e comunicação. Ela pinta com as mãos, os pés e o tronco; explora texturas e volumes levando materiais à boca, tocando e sentindo com a pele inteira; dança para expressar emoções e narrativas não verbais; e modela espaços com seu movimento. Esta corporeidade integral não é um estágio preliminar a ser superado, mas uma dimensão permanente e rica da cognição infantil, na qual pensar, sentir e agir se fundem em uma única experiência.

Nesse contexto, a valorização do movimento livre e da atividade autônoma, conforme os estudos fundamentais de Emmi Pikler (2018), torna-se um pilar ético e pedagógico. Pikler demonstrou que bebês e crianças pequenas, quando imersos em um ambiente de segurança afetiva e física previsível, são agentes competentes e autorregulados de seu próprio desenvolvimento motor. Longe de necessitarem de estímulos direcionados ou exercícios de treinamento, elas são capazes de descobrir o mundo e as potencialidades de seu corpo por seus próprios meios, evoluindo de forma harmoniosa e carregada de intencionalidade. Transpor esta premissa para o campo artístico implica em uma confiança radical na criança: confiar em sua capacidade intrínseca de dosar a força ao amassar a argila, descobrindo as fronteiras entre a deformação e o rompimento; de modular o ritmo e a pressão de seus gestos no desenho, criando linhas tênues ou traços vigorosos; e de coordenar seu equilíbrio e postura para pintar em um cavalete, negociando constantemente com a gravidade e o espaço. A arte, nesta visão, é uma das linguagens privilegiadas dessa "competência motora autônoma".

Portanto, é essencial que a prática pedagógica planeje e ofereça experiências que não

apenas permitem, mas que potencializem e honrem essa integração total do corpo. Isso exige um rompimento com suportes e formatos restritivos. Trabalhar com grandes dimensões — como rolos de papel kraft estendidos no chão ou fixados em paredes amplas — libera a kinestesia, permitindo gestos amplos que envolvem o ombro, o torso e o quadril, em contraposição aos movimentos restritos da pinça. Proporcionar vivências profundas com matérias-primas elementares — massas não tóxicas de farinha e água, areia molhada, lama, água colorida, espuma — engaja as mãos, os braços e muitas vezes o corpo todo em um diálogo tátil e propriocetivo, onde a criança experiencia noções físicas como densidade, viscosidade e transformação de estados. Da mesma forma, é vital criar espaços e tempos dedicados à expressão corporal pura, como cantos para danças livres, dramatizações inspiradas por narrativas ou músicas, e performances espontâneas que traduzem ideias e afetos em movimento.

Essas práticas evidenciam como as conquistas motoras e as conquistas estéticas são faces da mesma moeda. O gesto amplo e fluido que cobre um grande papel não é apenas um exercício de motricidade global; é a materialização de um impulso expressivo, de uma "ideia em ação". O controle tônico refinado necessário para pressionar um pincel com precisão ou para rasgar um papel ao longo de uma linha imaginária está a serviço de uma intenção comunicativa específica. A sofisticada coordenação olho-mão exigida para colar um pequeno fragmento exatamente no local desejado é, simultaneamente, uma habilidade motora fina e uma decisão compositiva. O processo artístico se revela, assim, como um campo fértil para o desenvolvimento neuromotor, mas sempre de forma integrada e significativa, jamais como uma repetição mecânica e descontextualizada.

O papel do educador nesta esfera é o de um arquiteto de ambientes seguros e um observador respeitoso. Cabe a ele garantir as condições físicas para a exploração livre — com proteções no chão, roupas adequadas que permitam a sujeira, e materiais atóxicos e de qualidade. Sua intervenção principal, porém, é a não interferência no núcleo da experimentação. Ele observa atentamente para compreender a lógica interna de cada gesto, documenta os processos para refletir sobre eles e, quando necessário, oferece questões em vez de soluções ("O que acontece se você tentar com as duas mãos ao mesmo tempo?"). Ele respeita profundamente o ritmo individual de cada criança, entendendo que o tempo da descoberta sensorial não pode ser acelerado ou padronizado. Acima de tudo, ele legitima o "direito à sujeira" e à exploração sensorial caótica como componentes não apenas permitidos, mas indispensáveis do processo criativo, reconhecendo que é no contato direto, não mediado e por vezes "desordenado" com a matéria que se constroem as bases mais sólidas para a sensibilidade, a expressão autêntica e a inteligência corporal.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNAR O PENSAMENTO VISÍVEL

Um dos pilares centrais para sustentar uma arte-educação concebida como investigação é a prática sistemática da documentação pedagógica. Muito além de uma parede decorada com produtos finais, a documentação é o registro reflexivo e contínuo do processo de pensar, criar e aprender. Ela envolve a coleta de múltiplos vestígios: fotografias que capturam expressões faciais, gestos decisivos e interações; transcrições literais das falas, diálogos e hipóteses verbais das crianças; anotações de campo do educador; vídeos curtos; e a coleção das próprias produções das crianças em suas várias etapas (primeiros esboços, versões intermediárias, obras “finalizadas”).

Esta prática, inspirada e refinada pela experiência de Reggio Emilia, cumpre funções vitais. Primeiro, para o educador, é uma ferramenta de pesquisa e autoformação. Ao revisitar os registros, o educador pode refletir sobre a qualidade de suas intervenções, decifrar as teorias implícitas das crianças, identificar os fios condutores de suas investigações e, assim, replanejar o ambiente e as propostas de forma responsiva. Segundo, para as crianças, a documentação devolve a imagem de seu próprio pensamento, valorizando seus esforços, suas descobertas

e seu percurso. Ao verem suas palavras escritas, suas ações fotografadas e seu processo sequenciado, as crianças se reconhecem como aprendizes competentes, são estimuladas à autoavaliação e muitas vezes encontram nesse espelho motivação para retomar, aprofundar ou redirecionar um projeto. Por fim, para a comunidade (famílias e outros professores), a documentação torna a aprendizagem visível, democrática e compartilhada. Ela narra a história do grupo, explica a pedagogia da instituição e convida todos a entrarem no diálogo educativo, transformando a arte-educação em um bem coletivo e compreensível.

A AVALIAÇÃO: FOCADA NO PROCESSO E NA ESCUTA

Em uma perspectiva processual, a avaliação perde seu caráter classificatório e se transforma em um instrumento de compreensão e acompanhamento do desenvolvimento. Avaliar deixa de ser julgar o produto final ("o desenho está bom ou ruim") para se tornar a arte de escutar atentamente as crianças e interpretar seus processos. A documentação pedagógica é a matéria-prima principal dessa avaliação formativa. O foco recai sobre indicadores como: o engajamento da criança na investigação; a diversidade e a intencionalidade no uso dos materiais; a capacidade de formular hipóteses e testá-las; a persistência diante de desafios; a qualidade da interação e da colaboração com os pares; e a evolução de suas representações gráficas, plásticas ou corporais ao longo do tempo.

O portfólio individual ou de grupo, composto por uma seleção criteriosa de registros que contam a história de uma investigação, torna-se o principal relatório de avaliação. Nele, o educador não atribui notas, mas narra o percurso, destacando conquistas, desafios superados e novas perguntas que surgiram. Este tipo de avaliação respeita a singularidade de cada criança, honra seu ritmo e fornece um feedback rico e significativo, que realmente orienta o próximo passo do trabalho pedagógico e comunica às famílias a profundidade das aprendizagens em curso.

3 CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma prática arte-educativa significativa, investigativa e respeitosa na Educação Infantil exige uma ruptura consciente e corajosa com paradigmas tradicionais, muitas vezes ainda arraigados na formação de professores e na cultura escolar. É necessário abraçar integralmente a concepção da arte como linguagem investigativa, um modo de pensamento complexo é indispensável, onde a criança é a protagonista autônoma de sua jornada criativa. Esta jornada é sustentada por um ambiente cuidadosamente preparado, que atua como um provocador silencioso, e por um educador que abandona a figura do instrutor para assumir os papéis de pesquisador, observador atento, documentarista e provocador sensível.

Os princípios extraídos de referenciais pedagógicos consistentes — o respeito irrestrito à autonomia, a confiança inabalável na competência infantil, a potência educativa do ambiente e a centralidade absoluta do processo sobre o produto — oferecem um alicerce sólido para essa transformação necessária. Implementar essa visão de forma consequente significa garantir que as experiências com as linguagens artísticas não sejam momentos marginais de passatempo ou adestramento, mas oportunidades profundas, cotidianas e estruturantes de construção de conhecimento, de identidade, de subjetividade e de diálogo crítico e sensível com o mundo. É, em última instância, reconhecer, valorizar e cultivar ativamente as "cem linguagens" da criança, assegurando-lhe, na prática, o direito a uma educação estética plena, sensível e verdadeiramente formadora de seres humanos integrais, criativos e capazes de ler e transformar a realidade que os cerca.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2018.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 1999.
FERRARO, Mirela. A Arte na Educação Infantil: práticas e reflexões. São Paulo: Panda Educação, 2019.
HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
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: Penso, 1999. p. 59-104.
MONTESSORI, Maria. A descoberta da criança. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Educação Infantil: saberes e práticas da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008.
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.
PIKLER, Emmi. Movimento em Desenvolvimento: a atividade autônoma do bebê. São Paulo: Omnisciência, 2018.
READ, Herbert. A Educação pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
VIGOTSKI, Lev S. Imaginação e Criação na Infância. São Paulo: Ática, 2009.
ZABALZA, Miguel A. Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

JAILSON BARBOSA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as contribuições da obra "Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa", de Paulo Freire, para a prática docente, com especial atenção ao contexto do ensino superior. A leitura da obra permite-nos apreender a centralidade do papel do educador no exercício da práxis dialógica, da ética intrínseca à fala e, sobretudo, concretizada na prática pedagógica. Essa prática é inerente à busca pelo conhecimento, que se inicia na curiosidade ingênua e ascende à curiosidade epistemológica.

Tais condutas impulsionam os professores, como sujeitos históricos em seu país, a promover uma educação progressista e verdadeiramente libertadora das mentes oprimidas por ideologias de sociedades dominantes. A crítica à sociedade vigente é uma constante na obra de Freire. Por essa razão, julgamos fundamental salientar as ideias desse pensador que é tão caro e relevante para a sociedade brasileira.

Palavras Chave: autonomia, docência, problematização, ética, sujeito sócio- histórico.

ABSTRACT

This article aims to discuss the contributions of Paulo Freire's work "Pedagogy of Autonomy: Necessary Knowledge for Educational Practice" to education, especially higher education.

Reading the work allows us to understand the role of the educator in the exercise of dialogical praxis, of ethics exercised in discourse and, above all, embodied in pedagogical practice, in the inherent search for knowledge that begins with naive curiosity and progresses to epistemological curiosity. Such conduct leads teachers, subjects of their country's history, to a progressive education, liberating minds instilled by the ideology of dominant societies. Criticism of contemporary society is a constant in his work, which is why we believe it important to highlight the ideas of this thinker, so valuable to Brazilian society.

KEY-WORDS: autonomy, teaching, problematization, ethics, socio-historical subject.

INTRODUÇÃO

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Tendo sua formação inicial em Direito, Freire desistiu da advocacia e atuou durante o início de sua carreira como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, instituição em que o professor havia concluído o Ensino Básico. Freire também trabalhou para o Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de educação e cultura, além de ter lecionado Filosofia da Educação na então Universidade de Recife.

Entre 1988 e 1991, Freire foi nomeado secretário de educação do município de São Paulo pela então prefeita, Luiza Erundina, na época filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT). Ao sair do cargo antes do término da gestão, Mário Sérgio Cortella, então assessor de Freire e mais tarde seu orientando de doutorado na PUC- SP, ocupou o cargo até o ano de 1992.

Paulo Freire foi agraciado com cerca de 48 títulos, entre doutorados honoris causa e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados honoris causa e é o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: Pedagogia do oprimido.

Pedagogia da autonomia é o último livro escrito pelo educador Paulo Freire, na obra o educador apresenta ideias progressistas sobre a prática pedagógica, que visam à construção da autonomia do educando; deseja por meio do diálogo a tomada da realidade social e os conhecimentos de vida, ou ainda, experiência empírica. Condena a educação formal, autoritária em oposto visa à libertação ideológica das massas das classes dominantes, valoriza as vivências dos sujeitos,

condenando a formação técnico-cientifica que pretende formar uma massa de mão-de-obra que não discute e não busca por seus direitos. Contudo Freire preconiza humanizar o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos menos favorecidos, alijados do sistema capitalista. O ensino progressista de Freire através do diálogo incentiva a construção de pontes com a disciplina ou tema que se quer ensinar, permitindo significados do aprendizado ao aluno, tecendo duras críticas ao fatalismo, ao neoliberalismo e a globalização.

DESENVOLVIMENTO
Docência no ensino superior

A pós-graduação docência no ensino superior tem papel fundamental na formação do professor universitário, abrindo a possibilidade de qualificação e crescimento profissional.
Baseado no livro "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa" tecemos algumas contribuições para o exercício da docência no ensino superior, compreendido como fenômeno no espaço e histórico de práxis dialógica na formação do professor universitário.
O livro está dividido em três grandes capítulos: "Não há docência sem discência", "Ensinar não é transferir conhecimento" e "Ensinar é uma especificidade humana".
No primeiro capítulo: Não há docência sem discência

O autor fala da ação do professor em sala de aula junto ao aluno, refuta a concepção bancária de educação, aponta uma concepção progressista do modo de ensinar e aprender, enxerga os educadores e educandos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.
Algumas diretrizes fundamentais na prática pedagógica em Paulo Freire:

- Ensinar não é apenas passar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo,
- Ter respeito ao senso comum do aluno,
- Valorização dos conhecimentos prévios do educando,
- Passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica,
- O objeto cognoscível deve ser tomado por uma perspectiva crítica,
- A formação do aluno para a sua humanização,
- A corporeificação pelo exemplo,
- O diálogo como instrumento de aprendizado,
- A prática pedagógica refletida sob uma perspectiva crítica,
- Assunção do homem como um ser social e histórico.

O autor tece críticas ao ensino elitista e tradicional tendo como modelo um aluno que aprende sem perguntar e um professor que ensina sem refletir a sua prática pedagógica.
No texto ele defende uma nova postura de educador progressista preocupado com a sua formação e com a aprendizagem do aluno. A ideia do ensinar a pensar certo passa pela valorização do educando e dos seus saberes ingênuos de senso comum para a aprendizagem de conhecimentos científicos sem os quais o sujeito não opera relações com o mundo possibilitando a sua humanização.
O autor afirma que o diálogo entre educador e educando é a principal via de acesso para a construção do processo ensino-aprendizagem; é nesse momento, ocorre a mediação entre os conhecimentos de senso comum do educando para a passagem de conhecimentos mais elaborados, essa ação é chamada pelo autor de passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.
Na universidade a existência do tripé ensino, pesquisa e extensão, basicamente o alicerce de um ensino superior público calcados na equidade que atenda as demandas da sociedade.

No segundo capítulo: Ensinar não é transferir conhecimento

Nesse capítulo o autor discorre sobre o inacabamento do homem, no sentido de que a humanidade está em constante evolução nas diversas áreas da ciência, o avanço das tecnologias e de novas descobertas é notório. Na educação não é diferente, o educa-

dor deve estar inteirado das transformações técnico-científicas, não é por que terminou os seus estudos na graduação não estudará mais, a profissão exige essa consciência do inacabamento, onde insistentemente recorre à formação continuada.

A perspectiva progressista, em Freire, toma o educador como sujeito histórico, sendo homem do seu tempo, por isso, não há e não pode haver a negação da sua condição para ser mais, na aprendizagem com os outros homens. Por outro lado, Freire nos lembra dos indivíduos deterministas, estes afirmam que as coisas são como são e nada pode ser feito para tentar modificá-las. Esta ideia permeia alguns educadores desesperançados com a educação. Em resposta a essa postura o autor reforça a luta política - não a partidária - mas a que exerce a reflexão sobre a prática pedagógica que deve ser exercida na conscientização como esforço crítico no entendimento dos obstáculos.

O capítulo versa sobre o respeito à autonomia do aluno que está associado ao respeito ético com o saber do educando. O professor deve ouvir a fala do aluno para que possa ensinar verdadeiramente com ética, nas suas palavras, "(...) sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença (...)" (FREIRE, p.67).

Ele afirma, é preciso ter bom senso para ensinar, ela orienta a prática e a teoria do professor, o respeito às pessoas, ao saber ingênuo e a curiosidade epistemológica. A presença do professor em sala de aula é objeto de analise pelos alunos, as suas ações: falas, posturas, olhares, etc, são exemplos para os educandos. Como afirma nas suas palavras: "As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o discurso e a prática."(idem, p. 72). A coerência entre o fazer e o falar, vice e versa, são características de honestidade diante da prática pedagógica, essa natureza de procedimentos é facilmente perceptível pelos educandos.

Ao professor cabe o exercício da luta por melhores condições de trabalho e acesso dos alunos a uma educação de qualidade e quantidade. É o momento de luta política, ocorre através da participação em sindicatos e grupos que problematizem a educação pública nesse país. Segundo Freire ela não ocorre de modo individual, mas na coletividade, pois sozinho ninguém opera grandes transformações.

Nas palavras do eminente educador:

"A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança 'do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho".(idem, p. 88)

O educador como sujeito sócio-histórico precisa apreender a realidade em que está inserido para que possa reelaborá-la e agir nela para efetivar as mudanças necessárias. A alegria e a esperança são condições indispensáveis para ensinar e viver neste mundo permeado de contradições históricas; para ele: "A luta por um futuro assim "a priori" conhecido prescinde da esperança." (idem, p.82). No autor a desproblematização do futuro, a aceitação do fatalismo da realidade e a imobilidade, não fazem parte das características do sujeito histórico-social, é preciso haver a rebeldia para se tornar revolucionário e buscar assim a superação da situação desumanizante.

Freire admite primeiro a "leitura de mundo" que precede a "leitura da palavra". O primeiro diz respeito a visão que o indivíduo possui do mundo, o saber de senso comum que não se prescindi, pois ela é a base para pavimentar os conhecimentos advindos das ciências produzidas pelo homem. Neste sentido o saber ingênuo que passa ao saber mais científico é importante para a compreensão das engrenagens do funcionamento das questões sociais do mundo.

Voltando um pouco a discussão sobre a curiosidade, ele afirma que para ensinar exige-se a curiosidade como princípio fundamental para aprender por parte do aluno, esta curiosidade não pode ser domesticada no sentido de se tornar um aprendizado baseado apenas na memorização do objeto, mas ser provocado para que sirva de instrumento na compreensão dos fatos do mundo. O objetivo essencial do educador é gerar a instabilidade do educando a partir dos seus conhecimentos prévios que irá levá-lo ao

conhecimento cabal do objeto, pois são sujeitos epistemologicamente curiosos. Sendo assim, nas palavras do cátedra: "Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica."(idem, p.99). A apreensão do conhecimento exige esforço de pesquisa por parte de quem aprende e sobretudo daquele que ensina.

A liberdade em Freire está corporeificada na postura democrática do educador no momento da regência de uma aula, nas ações de deixar o aluno falar, questionar os conteúdos ensinados, ou seja, é o professor que pergunta e se deixa ser interpelado pelos alunos a respeito dos ensinos de sua prática pedagógica. Por outro lado, temos o autoritarismo de alguns que não aceitam ser questionados em suas aulas, não abrem espaços para a troca de diálogos. Desenham-se então posturas radicalmente opostas de conduta de aula, no entanto, a postura de educador progressista democrático, possui seus perigos se as ações não forem bem conduzidas, no sentido de transformar-se numa liberdade sem limites e o aluno acreditar que está no direito de "fazer o que quiser" em sala de aula. O pensador acadêmico afirma que a liberdade não poderá jamais transformar-se em licenciosidade, que se configura numa liberdade pela liberdade, sem o estabelecimento de regras previamente negociadas com o educando. No seu dizer: "É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor." (idem, p. 100). Educadores e educandos são sujeitos partícipes de um processo decisório de regras, cada qual se faz, co-autor de condutas das quais serão o código de vivência em sala de aula e até mesmo em outros espaços sociais. Desse modo, a autonomia dos sujeitos é algo subjetivo que vai se construindo com o tempo, e na medida em que se percebe como sujeito do processo e não apenas como mais um entre os outros. Nas suas palavras: "É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o "espaço" antes "habitado" por sua dependência."(idem, p. 105). A generosidade com que se ensina e a abertura para a liberdade são qualidades intrínsecas ao educador que exerce a verdadeira democracia na sala de aula.

No terceiro capítulo: Ensinar é uma especificidade humana

A autoridade do professor se assegura no domínio do conhecimento que possui sobre determinado assunto, não precisa se impor, mas se exerce com sabedoria. O educador tem que dominar o conhecimento que quer ensinar aos alunos. É o compromisso técnico e ético presente na realização da atividade docente, o primeiro; o professor tem que pesquisar para poder ensinar, o segundo; respeito a liberdade do educando para questionar. E o comprometimento, com a tarefa que lhe está incumbida, a coerência permanente das ações com o discurso que profere.

A educação como inculcação de ideologias, de uma lado a concepção transformadora da história que mobiliza o homem a ser mais, frente ao determinismo que leva ao atrofiamento e desprende o indivíduo da interpretação da necessária profundidade dos fenômenos sociais. Freire aponta que a educação não é neutra interesses estão subjacentes aos discursos e as práticas realizadas dentro da sala de aula, sejam no programa curricular do governo ou na postura autoritária do educador, que pensa estar fazendo um favor às camadas menos favorecidas no bojo do assistencialismo. Para Freire:

"Neutra, "indiferente" a qualquer dessas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência."(idem, p.111)

Conceber a educação como uma ação sistemática e intencional faz parte da especi-

ficidade humana, na perspectiva do materialismo dialético, o homem é um sujeito histórico-social, ele modificou a natureza por anos e anos, por meio do trabalho, para produzir a sua existência na Terra; social por que nunca esteve sozinho, a realização das atividades mais primitivas como caça e pesca para matar a fome da tribo até a mais fascinante descoberta científica como sobre os materiais serem constituídos por átomos ou os transplantes de órgãos pelos médicos nos hospitais; sempre ocorreram com a participação de várias pessoas, ou seja, o homem sozinho não consegue efetuar grandes descobertas.

E, é dessa forma surgem as ciências que são os meios pelos quais os indivíduos utilizam para a compreensão do espaço-tempo em que nos inserimos, é na escola o lugar propício da humanização das crianças através da apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados e acumulados pela humanidade.

O professor como intelectual orgânico no ideário de Gramsci, mobiliza as massas através da conscientização, ser professor é ser sujeito do seu tempo.

Em Freire, acerca da profissão:

"Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar."(idem. p.115-6)

Percebemos em Paulo Freire a história viva, de alegria, de amorosidade, e eticidade, de esperança em dias melhores para a educação pública que tanto defendia, na sua visão marxista de entendimento do mundo como valente contestador da ordem vigente - leia-se globalização - depreende das suas ideias como sendo um sistema econômico catastrófico na medida em que deixa os ricos mais ricos e os pobres cada vez mais pobres. A contribuição de Paulo Freire para o mundo é imensa e se estende para além do campo da educação, influenciando as ciências humanas, as lutas sociais e a pedagogia crítica globalmente.

Seus principais legados e contribuições incluem:

1. Pedagogia do Oprimido e Conscientização:

o Sua obra mais famosa, "Pedagogia do Oprimido", é um clássico mundial e propõe a educação como um instrumento de transformação social e de conscientização (tomada de consciência crítica sobre a própria realidade social, política e econômica).

o Freire via a educação como um processo que empodera os oprimidos a questionar e atuar sobre as estruturas de poder que perpetuam desigualdades, buscando a sua libertação.

2. Educação Dialógica e a Crítica à Educação Bancária:

o Ele rejeitou a "educação bancária", onde o professor "deposita" conhecimentos nos alunos, vistos como recipientes passivos.

o Defendeu uma educação dialógica, horizontal, baseada no diálogo e na práxis (ação e reflexão). Nela, professores e alunos aprendem juntos, construindo o conhecimento de forma mútua.

3. Filosofia da Educação Libertadora:

o Sua pedagogia é radicalmente a favor das camadas subalternas e dominadas, visando uma educação que promova a humanização, a liberdade e a justiça social.

o O aprendizado é visto como um caminho que parte da curiosidade ingênua e

evolui para a curiosidade epistemológica (cientificamente rigorosa), essencial para a autonomia e o pensar crítico.

4. Influência Global e Reconhecimento:

- Paulo Freire é um dos educadores e pensadores mais citados no mundo em trabalhos acadêmicos de humanidades.
- Sua pedagogia é aplicada em mais de 30 países e suas ideias são referências obrigatórias para educadores que se dedicam a pedagogias críticas e transformadoras.
- Recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira e diversos prêmios internacionais, como o "UNESCO da Educação para a Paz" (1986).

Em resumo, a contribuição de Paulo Freire para o mundo reside na sua visão de que a educação é um ato político e ético que deve ter como objetivo a leitura crítica do mundo e a transformação da realidade em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Sua pedagogia se tornou uma ferramenta poderosa de resistência contra as opressões e as ideologias dominantes em todo o planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias contidas na obra de Paulo Freire servem de base para a elaboração de um código de conduta ética para futuros docentes do ensino superior. Elas podem nortear a mediação com colegas, funcionários e estudantes, sendo um exercício de ética fundamental nas interações sociais.

Essa perspectiva freireana é essencial no combate ao autoritarismo e na prática do diálogo, que pode ser exercido em reuniões administrativas para a resolução de problemas. Freire também inspira a busca pela coerência entre teoria e prática (entre o falar e o fazer) na vida acadêmica.

A reflexão e a práxis freireana orientam o posicionamento político da universidade em seu tripé: pesquisa, ensino e extensão. Este tripé é preponderante para a formação integral dos alunos, garantindo a produção científica que enriquece as diversas áreas do conhecimento da sociedade e, sobretudo, assegurando um ensino com equidade à todos.

É crucial, ademais, a preservação e o fomento das políticas públicas de incentivo à iniciação científica e à pós-graduação. Dessa forma, concretiza-se o caráter do ensino superior e suas benesses à população, que paga impostos e espera retorno social: um professor mais qualificado para a escola pública, um médico melhor para o posto de saúde, entre outros profissionais essenciais.

Outras ideias de Freire dialogam com a prática de formação em espaços como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), conduzido pelo professor coordenador. Eixos como a ética escolar, o planejamento de aulas, a pesquisa e os estudos de caso para a resolução coletiva de problemas do processo ensino- aprendizagem encontram ressonância em sua obra.

Nesses momentos de formação, é fundamental reafirmar os princípios pelos quais lutamos por melhores condições de trabalho. Isso inclui a formação política dos educadores, ao demarcar que os problemas da educação – suas causas e consequências – não são de responsabilidade exclusiva dos professores. Tal narrativa, frequentemente veiculada por grandes grupos de comunicação e por parte da sociedade civil, que lamentam a ausência de "professores de antigamente", ignora o fato de que fazemos parte de um sistema social permeado por desigualdades e por políticas públicas equivocadas na área educacional, que insistem em não alocar recursos financeiros de forma eficiente, provocando assim uma formação precária do professorado.

Retomamos, assim, a lembrança do nosso papel como professor-agente da transformação social da realidade. A reconquista do respeito e do prestígio da educação passa, necessariamente, por esse processo de reflexão que aborda os problemas da sociedade, incluindo as dificuldades de gestão dos governos, a mídia que ataca o papel da escola sem a devida reflexão e a falta de coparticipação da sociedade civil no processo educativo.

Mesmo sendo um espaço de elevado prestígio, a área acadêmica tem sido alvo de ataques velados por setores da mídia, de governos e até da sociedade civil. Tais críticas desconsideram o fato de que as melhores universidades do país são, majoritariamente, instituições públicas, cuja produção científica supera, em volume e qualidade, a das instituições privadas.

Paralelamente, o professor, por ser também funcionário público, é frequentemente retratado pela mídia e por setores governamentais como o "vilão" da sociedade e o responsável pelo déficit previdenciário. Observa-se uma incoerência nesse julgamento: enquanto é aceitável que profissionais como juízes, advogados ou engenheiros obtenham altos proventos ao se aposentarem, essa ideia se torna controversa quando aplicada ao professor – seja do ensino básico ou superior – que, após anos de serviços cruciais prestados à nação, mereceria ter a mesma dignidade em sua aposentadoria, Por fim a luta continua por melhores condições de trabalho e de vida.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo – Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa-São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

Maria Socorro Lucena Lima e Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga - Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior.

Nadia Gaiofatto Gonçalves – Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário.

Alessandra Galve Gerez - Débora Monteiro do Amaral - Itamar Mendes da Silva - Valter Martins Giovedi - Didática freireana no ensino superior: uma experiência na disciplina de didática.

Sueli Mazzilli - Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado
M. Helena G. Frem Dias-da-Silva e M. José Silva Fernandes - As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais?

Vasconcelos, C. Dos S. Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo. Libertad,1994.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA NOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL I

JÔELY MARTINS BONFIM DOS ANJOS

RESUMO
O presente artigo analisa a importância do lúdico no ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I, com foco no 4º e 5º ano, considerando os desafios enfrentados nesse período da escolarização. O estudo parte do entendimento de que, nessa etapa, os conteúdos matemáticos tornam-se progressivamente mais abstratos, exigindo práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão conceitual, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a aprendizagem significativa. O objetivo da pesquisa consiste em analisar as contribuições da ludicidade para o ensino da Matemática, compreendendo o conceito de lúdico no contexto educacional, identificando as dificuldades recorrentes no processo de aprendizagem matemática e discutindo o papel das atividades lúdicas como estratégia pedagógica. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular. As análises realizadas indicam que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na repetição e na memorização tendem a reforçar dificuldades, desmotivação e bloqueios em relação à Matemática. Em contrapartida, o uso intencional de jogos, brincadeiras e materiais concretos favorece o engajamento dos estudantes, promove atitudes mais positivas frente à disciplina e contribui para a construção de aprendizagens significativas. Conclui-se que a ludicidade, quando articulada aos objetivos pedagógicos e mediada pelo professor, constitui uma estratégia relevante para o ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I, possibilitando a superação de dificuldades e a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade; Ensino da Matemática; Ensino Fundamental I; Aprendizagem significativa; Jogos pedagógicos.

1. INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I, especialmente no 4º e 5º ano, constitui um campo de constantes desafios no contexto educacional. Nessa etapa da escolarização, os conteúdos matemáticos tornam-se progressivamente mais abstratos, exigindo dos estudantes maior capacidade de raciocínio lógico, interpretação e resolução de problemas. Conforme apontam Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre de maneira gradual, sendo fundamental que as propostas pedagógicas considerem a transição do pensamento concreto para o pensamento mais formal. Quando essa transição não é adequadamente mediada, surgem dificuldades de aprendizagem e atitudes negativas em relação à Matemática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que o ensino da Matemática deve promover o

desenvolvimento do raciocínio lógico, da investigação, da argumentação e da resolução de problemas, favorecendo a construção de significados e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a BNCC enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o protagonismo do aluno, valorizem diferentes estratégias de aprendizagem e promovam a compreensão dos conceitos matemáticos de forma contextualizada.

Diversos estudos indicam que a forma como a Matemática é apresentada pode influenciar diretamente o envolvimento e o desempenho dos alunos. Para Smole (2003), o ensino dessa disciplina deve favorecer a construção de significados, possibilitando que o estudante compreenda os conceitos matemáticos para além da memorização de regras e procedimentos. Assim, práticas pedagógicas excessivamente tradicionais, centradas na repetição mecânica de exercícios, tendem a afastar o aluno do processo de aprendizagem, reforçando sentimentos de desmotivação e insegurança.

Diante desse cenário, a ludicidade emerge

como uma importante estratégia pedagógica no ensino da Matemática. De acordo com Kishimoto (2011), o jogo, quando integrado ao contexto educativo de forma intencional, possibilita a aprendizagem de conteúdos escolares ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (2007) destaca que o brincar cria zonas de desenvolvimento proximal, permitindo que o aluno avance em sua aprendizagem por meio da interação e da mediação do professor e dos colegas.

A ludicidade, portanto, não se limita ao caráter recreativo, mas constitui uma dimensão essencial do processo educativo. Luckesi (2014) compreende o lúdico como uma experiência formativa que envolve o sujeito de maneira integral, favorecendo a aprendizagem significativa. Ao integrar atividades lúdicas ao ensino da Matemática, cria-se um ambiente propício para a construção do conhecimento, no qual o aluno participa ativamente, atribui sentido aos conteúdos trabalhados e desenvolve atitudes mais positivas em relação à disciplina. Dessa forma, o uso do lúdico apresenta-se como uma alternativa pedagógica relevante para enfrentar os desafios do ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Diante das reflexões apresentadas, este artigo busca responder à seguinte questão norteadora: de que maneira a ludicidade pode favorecer a aprendizagem significativa da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I? O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar, por meio de revisão bibliográfica, a importância do lúdico no ensino da Matemática no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, pretende-se compreender o conceito de ludicidade no contexto educacional, identificar as contribuições das atividades lúdicas para o ensino da Matemática nessa etapa da escolarização e analisar de que forma tais práticas podem favorecer a aprendizagem significativa dos estudantes. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam o uso do lúdico no ensino da Matemática, bem como referenciais teóricos da área da Educação e da Educação Matemática.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O lúdico no contexto educacional

A ludicidade ocupa um lugar significativo no campo educacional, sendo compreendida como uma dimensão fundamental do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Diferentemente de uma concepção restrita ao entretenimento ou à recreação, o lúdico, no contexto escolar, assume um papel pedagógico quando integrado de forma intencional às práticas de ensino. Nesse sentido, compreender o conceito de ludicidade torna-se essencial para a elaboração de propostas educativas que favoreçam uma aprendizagem mais significativa, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental I.

Para Luckesi (2014), a ludicidade caracteriza-se como uma experiência interna do sujeito, marcada pelo envolvimento pleno, pela satisfação e pela atribuição de sentido à atividade realizada. Segundo o autor, uma atividade pode ser considerada lúdica não apenas por sua forma externa, mas pela maneira como é vivenciada pelo indivíduo. No âmbito educacional, isso implica reconhecer que atividades lúdicas, quando planejadas com objetivos pedagógicos claros, podem favorecer processos de aprendizagem mais profundos, uma vez que mobilizam aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aluno de maneira integrada.

Corroborando essa perspectiva, Kishimoto (2011) destaca que o jogo, quando inserido no contexto escolar, deve ser compreendido como um recurso pedagógico dotado de intencionalidade educativa. Para a autora, os jogos e brincadeiras possibilitam a aprendizagem de conteúdos curriculares por meio de regras, desafios e interações, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da cooperação e da autonomia dos estudantes. Assim, o jogo educativo diferencia-se de uma atividade meramente recreativa, pois está articulado aos objetivos de ensino e à mediação do professor.

Sob a ótica do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1976) ressalta que o jogo desempe-

nha um papel fundamental na construção do conhecimento, uma vez que permite à criança explorar, experimentar e reorganizar esquemas mentais. Nos anos finais do Ensino Fundamental I, fase marcada pela transição do pensamento concreto para formas mais elaboradas de raciocínio, o jogo pode funcionar como um mediador importante, possibilitando a compreensão de conceitos abstratos a partir de situações concretas e significativas.

Já a abordagem histórico-cultural, representada por Vygotsky (2007), enfatiza o brincar como uma atividade socialmente construída, capaz de criar zonas de desenvolvimento proximal. De acordo com o autor, ao participar de atividades lúdicas mediadas, o aluno pode avançar em seu desenvolvimento cognitivo por meio da interação com o outro, seja o professor ou os colegas. Nesse contexto, o lúdico favorece a aprendizagem ao promover a internalização de conhecimentos e a construção de significados compartilhados.

Dessa forma, ao articular as contribuições de Luckesi, Kishimoto, Piaget e Vygotsky, compreende-se que a ludicidade, no contexto educacional, constitui uma estratégia pedagógica relevante para a promoção de aprendizagens significativas. Quando planejadas de maneira intencional e coerente com os objetivos de ensino, as atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, favorecendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o engajamento, a motivação e a participação ativa no processo educativo.

2.2 O ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I

O ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I, apresenta especificidades que exigem atenção por parte dos educadores. Nesse período, os estudantes passam a lidar com conteúdos que demandam maior nível de abstração, como o aprofundamento das operações fundamentais, o início do pensamento algébrico, a ampliação do trabalho com grandezas, medidas e resolução de problemas. Tal transição requer estratégias pedagógicas que considerem o desenvolvimento cognitivo dos alunos e favoreçam a construção progressiva do raciocínio matemático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o ensino da Matemática deve possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências relacionadas à resolução de problemas, à argumentação, à comunicação e à investigação matemática, valorizando a construção de significados e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem (BRASIL, 2018). De acordo com o documento, é fundamental que os conteúdos matemáticos sejam trabalhados de forma contextualizada, promovendo a compreensão conceitual e a aplicação dos conhecimentos em diferentes situações do cotidiano.

Entretanto, pesquisas na área da Educação Matemática apontam que o ensino dessa disciplina ainda enfrenta desafios significativos. Batista (2022) destaca que a aprendizagem dos conteúdos matemáticos não se resume à execução de procedimentos ou à memorização de regras, mas envolve a compreensão dos conceitos, a capacidade de estabelecer relações e a participação ativa do aluno na construção do conhecimento. Quando o ensino se concentra apenas em práticas repetitivas e mecânicas, os estudantes tendem a apresentar dificuldades na compreensão dos conteúdos, o que compromete o desenvolvimento do pensamento matemático.

Nesse contexto, Smole (2003) enfatiza que a aprendizagem matemática significativa ocorre quando o aluno compreende o sentido do que aprende, sendo capaz de relacionar os conceitos matemáticos a diferentes situações-problema. Para a autora, é essencial que o ensino da Matemática vá além da reprodução de algoritmos, incentivando o raciocínio, a reflexão e a construção de estratégias próprias de resolução. Essa perspectiva torna- se ainda mais relevante nos anos finais do Ensino Fundamental I, fase em que muitos alunos começam a manifestar sentimentos de insegurança e desmotivação em relação à disciplina.

Estudos recentes reforçam esse cenário ao evidenciar as dificuldades enfrentadas por estudantes no processo de aprendizagem matemática. Dantas Lira, Ramalho da Silva

e da Silva Neto (2024), ao analisarem pesquisas contemporâneas sobre o tema, apontam que fatores como dificuldades de leitura e interpretação de problemas, desinteresse dos alunos e ausência de estratégias pedagógicas diversificadas contribuem significativamente para os baixos desempenhos em Matemática. Esses elementos indicam que as dificuldades não estão relacionadas apenas à complexidade dos conteúdos, mas também às metodologias adotadas no ensino.

Dessa forma, observa-se que o ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I demanda práticas pedagógicas que considerem as características cognitivas e afetivas dos alunos, bem como a necessidade de metodologias que promovam maior envolvimento e compreensão dos conteúdos. Conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2018), torna-se imprescindível adotar estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, a busca por alternativas metodológicas, como o uso de atividades lúdicas, apresenta-se como uma possibilidade relevante para enfrentar os desafios do ensino da Matemática, tema que será aprofundado no próximo item deste trabalho.

2.3 Contribuições do lúdico para o ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I

Diante dos desafios evidenciados no ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I, o uso do lúdico apresenta-se como uma estratégia pedagógica capaz de favorecer a aprendizagem significativa e o engajamento dos estudantes. Conforme discutido anteriormente, essa etapa da escolarização exige metodologias que considerem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto os aspectos afetivos e sociais do aluno, o que torna a ludicidade um recurso relevante no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Luckesi (2014), a ludicidade constitui uma experiência interna do sujeito, caracterizada pelo envolvimento pleno, pela motivação e pela atribuição de sentido à atividade realizada. No ensino da Matemática, essa concepção permite compreender que atividades lúdicas não se limitam à utilização de jogos ou brincadeiras, mas envolvem a criação de situações pedagógicas que despertem o interesse do aluno e favoreçam sua participação ativa na construção do conhecimento. Dessa forma, o lúdico contribui para que o estudante se envolva cognitivamente com os conteúdos matemáticos, reduzindo sentimentos de ansiedade e desmotivação frequentemente associados à disciplina.

Kishimoto (2011) complementa essa perspectiva ao afirmar que os jogos e as brincadeiras, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, possibilitam a aprendizagem de conteúdos escolares de maneira estruturada e significativa. No contexto da Matemática, os jogos educativos permitem trabalhar conceitos como operações, resolução de problemas, raciocínio lógico e pensamento estratégico, ao mesmo tempo em que promovem a interação, a cooperação e o respeito às regras. Assim, o jogo torna-se um mediador entre o aluno e o conhecimento matemático, facilitando a compreensão de conceitos abstratos por meio de situações concretas e desafiadoras.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1976) destaca que o jogo favorece a assimilação e a acomodação de novos conhecimentos, permitindo à criança reorganizar seus esquemas mentais. Nos anos finais do Ensino Fundamental I, em que os alunos avançam do pensamento predominantemente concreto para formas mais elaboradas de raciocínio, as atividades lúdicas podem auxiliar na compreensão de conceitos matemáticos mais complexos, ao possibilitar a experimentação e a resolução de problemas em contextos significativos.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007) também contribui para a compreensão do papel do lúdico no ensino da Matemática. Para o autor, as atividades lúdicas mediadas criam zonas de desenvolvimento proximal, nas quais o aluno pode avançar em sua aprendizagem por meio da interação com o professor e com os colegas. Nesse sentido, jogos e atividades lúdicas favorecem a aprendizagem colaborativa, a troca de estratégias e a construção coletiva do conhecimento matemático, fortalecendo o papel da mediação pedagógica.

As orientações da Base Nacional Comum Curricular reforçam a importância de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo do aluno, a resolução de problemas e a construção de significados no ensino da Matemática (BRASIL, 2018). O documento destaca que metodologias diversificadas, incluindo atividades lúdicas, contribuem para o desenvolvimento das competências matemáticas ao favorecer a compreensão, a argumentação e a aplicação dos conhecimentos em diferentes contextos. Dessa forma, o lúdico se alinha às diretrizes da BNCC ao estimular a participação ativa e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Estudos recentes corroboram essas reflexões ao evidenciar os benefícios do uso da ludicidade no ensino da Matemática. Eris (2024) aponta que a ludicidade, quando empregada como recurso pedagógico intencional nas séries finais do Ensino Fundamental, pode promover descobertas significativas, estimular a curiosidade e ampliar o interesse dos alunos pelos conteúdos matemáticos. O autor ressalta ainda que a eficácia das atividades lúdicas está diretamente relacionada ao planejamento docente e à clareza dos objetivos pedagógicos, reforçando a necessidade de formação e reflexão contínua por parte dos professores.

Dessa forma, as contribuições do lúdico para o ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I evidenciam-se como uma alternativa pedagógica relevante para enfrentar as dificuldades de aprendizagem identificadas nessa etapa. Ao integrar atividades lúdicas de maneira planejada e articulada aos conteúdos curriculares, o professor pode favorecer a aprendizagem significativa, promover maior engajamento dos alunos e contribuir para a construção de uma relação mais positiva com a Matemática.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância do lúdico no ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I, a partir de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo. Ao longo do estudo, buscou-se compreender o conceito de ludicidade no contexto educacional, identificar os desafios do ensino da Matemática nessa etapa da escolarização e analisar as contribuições das atividades lúdicas para a aprendizagem significativa dos estudantes.

A revisão da literatura evidenciou que o ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I apresenta desafios relacionados à crescente complexidade dos conteúdos, à necessidade de maior abstração e às dificuldades de compreensão por parte dos alunos. Pesquisas analisadas indicam que práticas pedagógicas centradas exclusivamente na repetição e na memorização tendem a reforçar sentimentos de insegurança, desmotivação e bloqueios em relação à disciplina, comprometendo o desenvolvimento do raciocínio matemático e a construção de significados.

Nesse contexto, o lúdico mostrou-se uma estratégia pedagógica relevante para o enfrentamento desses desafios. Conforme discutido ao longo do artigo, a ludicidade, quando compreendida como uma experiência formativa e integrada de maneira intencional às práticas pedagógicas, favorece o engajamento dos alunos, promove atitudes mais positivas em relação à Matemática e contribui para a aprendizagem significativa. O uso de jogos, brincadeiras e materiais concretos possibilita a mediação entre o concreto e o abstrato, facilitando a compreensão de conceitos matemáticos, especialmente aqueles considerados mais complexos, como frações e porcentagens.

As análises realizadas também evidenciaram que a eficácia das atividades lúdicas no ensino da Matemática está diretamente relacionada ao planejamento docente e à clareza dos objetivos pedagógicos. O lúdico não deve ser compreendido como um recurso meramente recreativo, mas como uma estratégia didática que exige intencionalidade, mediação e articulação com os conteúdos curriculares, conforme orientam os referenciais teóricos e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, conclui-se que o uso do lúdico no ensino da Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental I constitui uma possibi-

lidade pedagógica significativa para promover a aprendizagem, ampliar o envolvimento dos alunos e contribuir para a construção de uma relação mais positiva com a disciplina. Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão dos professores sobre suas práticas pedagógicas, incentivando a adoção de metodologias que valorizem a ludicidade como elemento formador no processo de ensino- aprendizagem da Matemática.

REFERÊNCIAS

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

DANTAS LIRA, João Victor; RAMALHO DA SILVA,

Maria Vitória; DA SILVA NETO, João Ferreira. Dificuldades de aprendizagem matemática: o que dizem as pesquisas recentes. Educação Matemática em Revista – RS, [S. l.], v. 1, n. 25, p. 54–61, 2024. DOI: 10.37001/EMR-RS.v.1.n.25.2024.p.54-61.

ERIS, Reinaldo da Silva. A ludicidade como recurso pedagógico significativo no processo de ensino e aprendizagem da Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental. Revista Tópicos, [S. l.], 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11070287.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade. São Paulo: Cortez, 2011. LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais e proposições. Salvador: GEPEL, 2014.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SMOLE, Kátia Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

JOYCE SANTOS DE SOUZA FERREIRA

RESUMO
Este artigo discute a inclusão de alunos com necessidades especiais como um direito garantido e um compromisso ético e pedagógico da escola regular. A ideia central desse artigo é defender a ideia de inclusão humanizada, pois não basta garantir o acesso do aluno na classe regular; é de suma importância lhe assegurar participação ativa, uma aprendizagem de qualidade para garantir seu pleno desenvolvimento. A inclusão tem como objetivo respeitar os ritmos e singularidades de cada aluno, é dever da escola acolher todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como parte natural do processo educativo. Pois baseado nos autores o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, portanto a convivência e a cooperação são elementos essências para que a inclusão aconteça realmente. Para isso, a escola deve rever suas práticas, adotando assim metodologias flexíveis e diferenciadas. A inclusão vai além de aspecto pedagógico, ela fortalece valores humanos, pois compreende-se que a mesma é um ato de acolhimento e humanização.
PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Desenvolvimento; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo compreende que a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular é um direito assegurado pela legislação brasileira e não pode ser entendida como uma escolha da instituição ou dos profissionais da educação. A inclusão trata-se de um compromisso ético, pedagógico e humano, que tem como objetivo propiciar a todos o acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas singularidades, ritmos e potencialidades. Mas cabe salientar que a presença física do estudante na sala de aula não é suficiente; faz-se necessário garantir condições reais de participação, aprendizagem, desenvolvimento e convivência para todos os alunos matriculados.

Nessa perspectiva de pensamento, Mantoan ressalta que a escola inclusiva deve acolher todos os alunos, independentemente de suas particularidades, pois cada indivíduo tem o direito de acessar o ensino regular e aprender junto aos demais, ainda que apresente ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Dessa forma, a diversidade é compreendida como uma característica inerente ao ser humano e, por isso, precisa ser reconhecida, valorizada e respeitada no ambiente escolar.

E a partir da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, entende-se que o desenvolvimento humano só acontece a partir das interações sociais, das trocas simbólicas e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, compreende-se que a inclusão vai além da simples inserção física do aluno na sala de aula, pois exige que esse aluno de fato seja protagonista, participe ativamente das atividades escolares, interagindo com colegas, construindo conhecimentos e desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Vale ressaltar que nessa perspectiva, a convivência e a cooperação são elementos de suma importância capazes de promover o sentimento de pertencimento e potencializar o desenvolvimento de todos os alunos, principalmente dos estudantes com deficiência.

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é de suma importância que a escola reveja seu plano de ensino, bem como suas práticas pedagógicas e organizacionais, adotando posturas mais flexíveis, criativas e, sobretudo, acolhedoras. A efetivação desse processo exige uma dedicação pro parte da escola, pois deve garantir a diversificação das metodologias de ensino, a adaptação curricular que considere as peculiaridades de cada aluno, o uso de recursos acessíveis e uma avaliação contínua que compreenda as necessidades individuais dos estudantes. Nesse contexto, Perrenoud enfatiza que diferenciar o ensino significa ajustar a pedagogia às peculiaridades dos alunos, e não tentar a todo custo moldar os alunos a uma pedagogia tradicional e rígida. Pois a prática docente deve reconhecer e valorizar a subjetividade dos alunos, ou seja, os ritmos, os

modos de aprender e as especificidades de cada sujeito, garantindo assim uma educação mais justa, inclusiva e verdadeiramente significativa para os mesmos.

O presente artigo evidencia que o papel da escola regular é de assegurar não apenas o acesso do aluno, mas principalmente sua a permanência e a garantia do sucesso escolar de todos os estudantes matriculados, incluindo aqueles com deficiência. Neste sentido, Libâneo reafirma que a instituição escolar deve constituir-se como um espaço de garantia de direitos, onde os estudantes terão uma participação ativa e de construção coletiva do conhecimento, para que todos os envolvidos se sintam reconhecidos, respeitados e pertencentes ao ambiente.

Além do aspecto pedagógico, a inclusão dos estudantes com necessidades especiais no ensino regular fortalece os valores humanos essenciais. Quando a educação é compreendida como uma prática de acolhimento e respeito, capaz de reconhecer cada indivíduo como sujeito de aprendizagem e de transformação social; promove empatia, solidariedade e cooperação, contribuindo para a formação ética e cidadã dos estudantes.

Quando as necessidades dos estudantes são devidamente atendidas no ensino regular, a inclusão escolar deixa de ser apenas um desafio administrativo ou pedagógico e passa a se configurar como uma oportunidade de qualificar o ensino, ampliar sua oferta e reinventar práticas. Dessa forma, a escola torna-se mais democrática, igualitária e comprometida com a formação integral de todos os envolvidos, conforme destaca Mantoan, incluir significa transformar a escola em um espaço verdadeiramente aberto a todos, capaz de reconhecer e acolher as especificidades de cada sujeito

ESCOLA PARA TODOS: INCLUSÃO, DIGNIDADE HUMANA E IGUALDADE NO ENSINO REGULAR

A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular é um direito garantido por lei e, não é uma escolha da escola ou dos professores. Além disso, a inclusão deve ser tratada com um compromisso ético e pedagógico, assegurando a todos o acesso à educação de qualidade. Este acesso com respeito às suas singularidades e potencialidades. Não se trata apenas de colocar o aluno na sala de aula, é de suma importância garantir condições reais para sua participação, aprendizagem, desenvolvimento e convivência. É função da escola garantir que o aluno de inclusão realmente participe, aprenda, se desenvolva e conviva de forma significativa com os demais. Segundo Mantoan (2003), uma escola inclusiva “não seleciona, não exclui ninguém, pois considera que todos têm o direito de aprender juntos, mesmo que em ritmos e formas diferentes”. Diante do exposto, a escola inclusiva não tem o poder de escolher quem pode estudar lá. A mesma não deve exclui nenhum aluno, inclusive aqueles que aprendem de forma diferente, como alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A escola deve reconhecer que a diversidade como característica natural do ser humano e, portanto, deve ser respeitada e valorizada no ambiente escolar.

Vygotsky (1997) enfatiza que o desenvolvimento humano não se limita a fatores biológicos, mas é constituído, de forma essencial, pelas interações sociais e pelas trocas estabelecidas entre os sujeitos nos diferentes contextos em que estão inseridos. Nesse sentido, o autor afirma: É por meio da interação social que as funções mentais superiores se desenvolvem. (VYGOTSKY, 1997, p. 57).

Essa perspectiva de pensamento elucida que a aprendizagem sucede mediante a mediação de outros indivíduos, principalmente no ambiente escolar. Portanto, a inclusão de estudantes com deficiência em classes comuns vai muito além de simplesmente colocá-los no mesmo espaço físico que os demais alunos. Essa inclusão deve garantir que esses estudantes possam realmente participar ativamente das propostas escolares, compartilhando ideias, aprendendo com os colegas e desenvolvendo habilidades por meio da convivência diária. Vale salientar que esse processo de troca, cooperação e interação social é de suma importância para garantir o desenvolvimento acadêmico, emocional e

social dos alunos com deficiência, para que se sintam realmente pertencentes ao grupo e tenham oportunidades reais de aprendizagem. Corroborando essa ideia, Vygotsky enfatiza:

"O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus companheiros." (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

A escola inclusiva torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, ao promover interações significativas e favorecer a construção do conhecimento por meio da mediação pedagógica. Dessa maneira, a aprendizagem ocorre de forma mais positiva quando a criança interage com outras pessoas, pois é sabido que são nessas trocas que os processos internos de desenvolvimento são devidamente ativados. A escola inclusiva então desempenha um papel central, a de propiciar oportunidades de convivência e cooperação entre todos os alunos, com e sem deficiência. Pois, quando orientadas por objetivos claros e acompanhadas da mediação pedagógica do professor, essas interações tornam-se extremamente significativas e potentes, favorecendo não apenas a construção do conhecimento, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de cada estudante.

Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é de extrema importância que a escola reveja e reformule suas práticas pedagógicas e organizacionais, tornando-as mais flexíveis, acolhedoras e criativas. Isso demanda dedicação e estudo do caso para adaptar metodologias, diversificar estratégias de ensino, reconhecer as necessidades individuais dos estudantes e promover um ambiente que respeite e valorize as diferenças, garantindo, portanto, as condições reais para que todos aprendam e participem plenamente do cotidiano escolar. Perrenoud (2000) destaca a importância de "diferenciar o ensino", afirmando que ensinar a todos é adaptar a pedagogia às necessidades dos alunos; e não tentar adaptar os alunos a uma pedagogia padronizada. Portanto, para ensinar a todos faz-se necessário ajustar a prática pedagógica às necessidades específicas de cada aluno, e não tentar moldar os alunos a uma pedagogia rígida e padronizada. Essa perspectiva demanda a utilização de estratégias didáticas diversificadas, uso de recursos didáticos acessíveis, e propostas de atividades que contemplem diferentes níveis de complexidade e uma avaliação contínua e formativa. Ao considerar as especificidades dos estudantes, bem como os ritmos, estilos e modos de aprendizagem de cada um, o professor cria condições reais para que todos avancem no seu tempo, propiciando uma educação mais justa, inclusiva e significativa.

Diante do exposto, entende-se que o papel fundamental da escola regular é assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência. Nesse sentido, salienta-se a necessidade de que a instituição escolar se constitua como um potente espaço de participação ativa e de construção coletiva do conhecimento, no qual todos os alunos se sintam pertencentes, reconhecidos e respeitados.

"O papel da escola é garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes, inclusive daqueles com deficiência. A escola precisa ser um espaço de participação e construção coletiva do conhecimento, em que os alunos se sintam pertencentes, reconhecidos e respeitados." (LIBÂNEO, 2013).

Além do aspecto pedagógico, a inclusão fortalece profundamente os valores humanos. É de suma importância que a educação seja compreendida como um ato de amor e acolhimento, deve possibilitar que todos se reconheçam como sujeitos capazes de aprender e transformar a realidade. Nesse cenário, a inclusão assume um caráter profundamente humanizador, e deve estimular atitudes de empatia, respeito, solidariedade e colaboração entre os estudantes, para que todos se tornem cidadãos éticos, responsáveis e preparados para participar da vida em

sociedade.

"A educação deve ser um ato de amor e acolhimento, em que todos se reconheçam como sujeitos capazes de aprender e transformar a realidade. Nesse sentido, a inclusão é também uma prática de humanização, pois promove empatia, respeito, solidariedade e cooperação entre os alunos, preparando-os para viver em sociedade de forma ética e cidadã." (FREIRE, 1996).

Portanto, a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular não é apenas um desafio educacional, é principalmente uma oportunidade de reinventar a escola, tornando-a mais justa, democrática e comprometida com a formação integral de todos. Como afirma Mantoan (2015), "incluir é transformar a escola para todos", e essa transformação só acontece de fato quando reconhecemos as especificidades de cada aluno.

INCLUSÃO NA BNCC: PRINCÍPIOS, DIREITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo que orienta a educação brasileira, reafirma o compromisso de garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, valorizando a diversidade humana e reconhecendo que cada sujeito aprende de maneiras diferentes. A BNCC deixa claro que a escola deve assumir práticas pedagógicas que respeitem e acolham as singularidades, assegurando que cada aluno tenha oportunidades reais de participação e desenvolvimento. Nesse sentido, o documento afirma que a educação deve promover "equidade, garantindo a todos o direito de aprender, respeitando as diferenças e necessidades individuais" (BNCC, 2017, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a inclusão como princípio fundamental, o documento orienta que o currículo escolar seja construído com os colegiados da instituição, de maneira flexível, permitindo adaptações metodológicas, adequação de materiais, acessibilidade e diferentes formas de avaliação. Portanto cabe à escola organizar o trabalho pedagógico para que todos os estudantes com ou sem deficiência tenham seus direitos garantidos, e possam participar de forma ativa, interagir, construir conhecimentos e desenvolver suas potencialidades. Nessa perspectiva, a BNCC salienta que "todos os alunos têm direito às aprendizagens essenciais, cabendo às escolas criar condições para que elas ocorram" (BNCC, 2017, p. 16).

Além disso, a BNCC enfatiza que a inclusão está totalmente associada a um compromisso ético, social e humano com a sociedade. As competências gerais presentes na BNCC intensificam os valores como empatia, responsabilidade, respeito às diferenças e colaboração, visto que os mesmos são fundamentais para formar sujeitos conscientes, capazes de dialogar com a diversidade e atuar de forma cidadã. A inclusão não deve ser vista somente como algo que a escola é obrigada a fazer porque está na lei. Ela deve ser compreendida como parte fundamental da educação de todos os alunos. Ou seja, incluir não é apenas cumprir regras, mas é garantir que cada estudante usufrua do seu direito de se desenvolve plenamente. Trata-se de garantir sua participação efetiva, seu protagonismo e sua aprendizagem significativa.

Diante do exposto, a BNCC orienta a prática pedagógica e convida a escola a assumir, de fato, o compromisso de promover uma educação inclusiva, democrática e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a inclusão escolar não é apenas um requisito burocrático e legal, mas sim um compromisso ético e pedagógico que garante o direito de todos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral. Propiciar a inclusão é de fato reconhecer as singularidades, valorizar a diversidade e assegurar condições reais de participação, convivência e progresso acadêmico aos estudantes com deficiência.

As contribuições de Mantoan, Vygotsky, Libâneo e Perrenoud embasam esse artigo e evidenciam que a escola inclusiva precisa transformar suas práticas, flexibilizar seu currículo e promover interações significativas para que todos os estudantes te-

nham seus direitos garantidos. A BNCC vem reforçar esse compromisso ao afirmar a equidade, o respeito às diferenças e o direito de aprender como princípios fundamentais da educação.

Portanto, a inclusão assume o papel de promover uma oportunidade de qualificar o ensino e tornar a escola verdadeiramente democrática, humanizadora e aberta à diversidade. Sua missão é assegurar que a instituição escolar atenda a todos, garantindo participação, pertencimento e aprendizagem. E, essa transformação é de suma importância para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e comprometida com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM ESTUDANTES IMIGRANTES

JULIANA GOMES LIMA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar e refletir sobre os desafios e as possibilidades do ensino de Língua Inglesa em contextos escolares marcados pelo multilinguismo, com ênfase no atendimento a estudantes imigrantes que não têm o português como língua materna. Parte-se do pressuposto de que, para esses alunos, o inglês frequentemente assume o papel de terceira língua, sendo aprendido de forma simultânea à Língua Portuguesa, o que torna o processo de ensino-aprendizagem mais complexo e exige do professor a adoção de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças linguísticas, culturais e sociais. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em contribuições teóricas da área da educação, da linguística aplicada e da educação intercultural, que discutem o papel da escola frente à diversidade linguística e cultural contemporânea. Ao longo do trabalho, são abordados aspectos relacionados às interferências linguísticas, às dificuldades enfrentadas por estudantes imigrantes no processo de escolarização e à necessidade de reconhecimento do multilinguismo como um recurso pedagógico, e não como um obstáculo à aprendizagem. Além disso, o estudo problematiza o papel do professor de Língua Inglesa diante de turmas heterogêneas, destacando a importância da mediação pedagógica e da adaptação de metodologias que considerem os diferentes tempos e percursos de aprendizagem dos estudantes. Ressalta-se que a formação docente constitui um elemento central para o enfrentamento dos desafios impostos pelo contexto multilíngue, sendo fundamental que os cursos de licenciatura e as propostas de formação continuada contemplem discussões sobre inclusão, interculturalidade e educação linguística em contextos de diversidade. Destaca-se, por fim, a relevância de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem os repertórios linguísticos prévios dos estudantes, promovam o diálogo intercultural e favoreçam a construção de um ambiente escolar acolhedor e equitativo. Conclui-se que o ensino de Língua Inglesa, quando orientado por uma perspectiva intercultural e inclusiva, pode contribuir significativamente para o acolhimento, a integração e o desenvolvimento linguístico dos estudantes imigrantes, além de fortalecer o respeito à diversidade e os direitos educacionais no contexto da escola pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Multilinguismo. Estudantes imigrantes. Educação inclusiva. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente em função do aumento dos fluxos migratórios e da consequente presença de estudantes imigrantes nas escolas públicas. Esse movimento tem contribuído para a constituição de um ambiente escolar cada vez mais diverso, no qual diferentes línguas, culturas e trajetórias de vida coexistem e se entrelaçam no cotidiano das salas de aula. Diante dessa realidade, a escola é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, de modo a atender às demandas de um público estudantil heterogêneo.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir de uma perspectiva predominantemente monolíngue, na qual a Língua Portuguesa ocupava lugar central como único meio legítimo de comunicação e aprendizagem. No entanto, a presença de estudantes que têm outras línguas como maternas evidencia a necessidade de romper com essa lógica e reconhecer o multilinguismo como uma característica constitutiva do contexto escolar contemporâneo. Ignorar essa diversidade pode resultar em dificuldades de aprendizagem, processos de exclusão simbólica e comprometimento do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes imigrantes.

Além das barreiras linguísticas, estudantes imigrantes frequentemente enfrentam desafios relacionados à adaptação cultural, às diferenças nos sistemas educacionais de

origem e, em muitos casos, a situações de vulnerabilidade social. Esses fatores impactam diretamente o processo de escolarização, exigindo da escola e dos professores uma postura sensível e atenta às múltiplas dimensões que atravessam a experiência desses alunos. Nesse sentido, a educação linguística não pode ser pensada de forma isolada, mas articulada a práticas pedagógicas que considerem aspectos identitários, culturais e socioemocionais.

Nesse contexto, o ensino de Língua Inglesa apresenta desafios específicos, sobretudo quando direcionado a alunos que ainda estão em processo de aquisição da Língua Portuguesa. Para esses estudantes, o inglês não se configura apenas como uma língua estrangeira, mas frequentemente como uma terceira língua, aprendida simultaneamente ao português. Essa condição torna o processo de aprendizagem mais complexo, uma vez que diferentes sistemas linguísticos interagem, podendo gerar interferências linguísticas e dificuldades na compreensão e produção da nova língua.

Diante dessa complexidade, torna-se imprescindível que o professor de Língua Inglesa adote uma abordagem pedagógica que reconheça o repertório linguístico prévio dos estudantes como um recurso, e não como um obstáculo. Estratégias que valorizem a comparação entre línguas, o uso de conhecimentos já adquiridos e a construção de pontes entre diferentes sistemas linguísticos podem favorecer uma aprendizagem mais significativa e inclusiva, além de fortalecer a autoestima e o protagonismo dos estudantes imigrantes no espaço escolar.

A escola, enquanto espaço de formação integral, tem a responsabilidade de garantir o direito à educação de forma equitativa, promovendo o acesso ao conhecimento e respeitando as singularidades dos estudantes. Assim, torna-se fundamental refletir sobre como o ensino de Língua Inglesa pode ser adaptado para atender estudantes imigrantes, valorizando seus repertórios linguísticos e culturais e adotando práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados no ensino de Língua Inglesa em contextos multilíngues, especialmente no que se refere à escolarização de estudantes imigrantes, bem como discutir possibilidades pedagógicas que contribuam para a construção de uma prática educativa mais inclusiva e intercultural. A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre educação linguística em contextos de diversidade, contribuindo para a formação de professores mais preparados para lidar com realidades escolares cada vez mais complexas e heterogêneas.

MULTILINGUISMO E DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

O multilinguismo configura-se, na contemporaneidade, como uma realidade cada vez mais presente nos espaços escolares, sobretudo em razão do aumento dos fluxos migratórios e da intensificação das relações interculturais. A escola brasileira, historicamente estruturada a partir de uma perspectiva monolíngue, passa a receber estudantes que trazem consigo diferentes línguas, culturas e formas de se relacionar com o conhecimento, o que impõe novos desafios às práticas pedagógicas tradicionais e à organização curricular.

Durante longo período, o português foi concebido como a única língua legítima no ambiente escolar, sendo tomado como referência exclusiva para o ensino, a avaliação e a interação entre os sujeitos. Essa concepção contribuiu para a invisibilização das línguas maternas dos estudantes imigrantes, bem como para a desvalorização de seus repertórios linguísticos e culturais. Tal postura pode resultar em dificuldades no processo de aprendizagem, sentimentos de não pertencimento e, em muitos casos, em processos de exclusão simbólica dentro da própria instituição escolar.

Conforme argumenta Garcia (2009), reconhecer o multilinguismo como um recurso pedagógico implica compreender que a presença de múltiplas línguas no contexto escolar pode favorecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, ampliar suas competências comunicativas e promover aprendizagens mais significativas. Nessa perspectiva, as línguas deixam de ser vistas como

obstáculos e passam a ser entendidas como ferramentas que potencializam a construção do conhecimento.

A valorização da diversidade linguística, portanto, torna-se um elemento central para a construção de uma educação inclusiva e socialmente comprometida. Ao reconhecer as línguas de origem dos estudantes como parte constitutiva de suas identidades, a escola contribui para o fortalecimento da autoestima, para a ampliação das interações sociais e para a criação de um ambiente mais acolhedor e democrático. Essa postura favorece não apenas os estudantes imigrantes, mas toda a comunidade escolar, ao promover o respeito às diferenças e o diálogo intercultural.

No contexto das aulas de línguas adicionais, como a Língua Inglesa, essa valorização assume papel ainda mais relevante. O contato com diferentes línguas pode estimular a consciência linguística e metalinguística dos estudantes, possibilitando comparações entre estruturas, vocabulários e usos comunicativos. Dessa forma, o ensino de inglês, quando inserido em uma perspectiva que reconhece o multilinguismo, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, ao mesmo tempo em que respeita e integra os diferentes repertórios linguísticos presentes na sala de aula.

O ESTUDANTE IMIGRANTE E OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

O processo de escolarização de estudantes imigrantes no contexto brasileiro envolve desafios que extrapolam a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Ao ingressarem na escola, esses estudantes precisam lidar simultaneamente com a adaptação a uma nova língua, a uma nova cultura escolar e, muitas vezes, a condições sociais e econômicas adversas. Tais fatores podem impactar diretamente sua participação nas atividades escolares e seu desempenho acadêmico.

A Língua Portuguesa, nesse contexto, assume um papel central, uma vez que é o principal meio de comunicação e de acesso ao conhecimento escolar. Para muitos estudantes imigrantes, o português não é a língua materna, sendo aprendido de forma gradual e, frequentemente, em situação de imersão. Conforme destaca Maher (2007), o português deve ser compreendido como língua de acolhimento, cuja função vai além da instrução formal, pois está diretamente relacionada à integração do estudante ao ambiente escolar e à sociedade.

A aprendizagem do português ocorre, muitas vezes, de maneira simultânea à alfabetização, ao letramento acadêmico e à assimilação de normas e práticas escolares. Essa sobreposição de processos pode gerar insegurança, dificuldades de compreensão e sentimentos de frustração, especialmente quando não há estratégias pedagógicas específicas para atender a essas demandas. Nesse cenário, o estudante imigrante pode ser erroneamente rotulado como desinteressado ou com dificuldades de aprendizagem, quando, na realidade, enfrenta barreiras linguísticas e culturais.

Quando inseridos nas aulas de Língua Inglesa, esses estudantes passam a lidar com mais um sistema linguístico, o que pode intensificar os desafios já existentes. O inglês, nesse caso, não se apresenta apenas como uma língua estrangeira, mas frequentemente como uma língua adicional, aprendida em paralelo ao português. Essa condição exige do professor uma compreensão ampliada dos processos de aquisição linguística e uma postura pedagógica sensível às especificidades dos estudantes.

É fundamental, portanto, que a escola reconheça que as dificuldades apresentadas pelos estudantes imigrantes não estão relacionadas à falta de capacidade intelectual, mas às condições em que se dá o processo de escolarização. Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, que considerem os tempos de aprendizagem, os repertórios linguísticos e as experiências culturais dos estudantes, a escola contribui para a garantia do direito à educação e para a promoção de um ambiente escolar mais equitativo e acolhedor.

AQUISIÇÃO DE MÚLTIPLAS LÍNGUAS E INTERFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS

A aquisição de múltiplas línguas constitui um processo complexo e dinâmico, marcado pela interação constante entre os diferentes sistemas linguísticos já adquiridos ou em processo de aquisição pelo aprendiz. No

caso dos estudantes imigrantes inseridos no contexto escolar brasileiro, esse processo envolve, de forma simultânea, a língua materna, a Língua Portuguesa e, em muitos casos, a Língua Inglesa, o que torna o percurso de aprendizagem ainda mais desafiador.

As interferências linguísticas surgem como resultado natural desse contato entre línguas e manifestam-se em diferentes níveis da linguagem, como nos aspectos fonológicos, lexicais, morfossintáticos e pragmáticos. Essas interferências ocorrem quando estruturas ou regras de uma língua influenciam o uso de outra, podendo gerar aproximações ou desvios em relação à norma da língua-alvo. De acordo com Lightbown e Spada (2013), tais fenômenos são esperados no processo de aquisição e não devem ser compreendidos como falhas permanentes, mas como indícios do desenvolvimento linguístico do aprendiz.

No contexto educacional, entretanto, as interferências linguísticas são frequentemente interpretadas de maneira negativa, sendo associadas à ideia de erro ou inadequação. Essa visão pode resultar em práticas pedagógicas excessivamente corretivas, que desconsideram o percurso individual do estudante e acabam por gerar insegurança, desmotivação e, em alguns casos, resistência ao uso da língua adicional. Para estudantes imigrantes, que já enfrentam desafios relacionados à adaptação linguística e cultural, esse tipo de abordagem pode intensificar sentimentos de exclusão e dificultar ainda mais o processo de aprendizagem.

Por outro lado, quando compreendidas a partir de uma perspectiva pedagógica reflexiva, as interferências linguísticas podem ser utilizadas como recurso didático. Ao analisar os erros recorrentes e as transferências entre línguas, o professor tem a oportunidade de promover atividades que estimulem a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, favorecendo o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística dos estudantes. Esse tipo de abordagem contribui para que o aluno compreenda as diferenças e semelhanças entre os sistemas linguísticos, tornando-se mais autônomo em seu processo de aprendizagem.

Além disso, estudos sobre aquisição de línguas apontam que o contato com múltiplas línguas pode ampliar as capacidades cognitivas dos aprendizes, favorecendo habilidades como flexibilidade cognitiva, atenção e capacidade de resolução de problemas. Nesse sentido, o multilinguismo, longe de representar um obstáculo, pode constituir um fator positivo no desenvolvimento intelectual dos estudantes, desde que seja reconhecido e valorizado no ambiente escolar.

Assim, torna-se fundamental que o professor de Língua Inglesa adote uma postura pedagógica que compreenda o erro como parte constitutiva do processo de aprendizagem e que reconheça as interferências linguísticas como etapas naturais da aquisição. Ao valorizar o percurso linguístico dos estudantes imigrantes e ao criar um ambiente seguro para o uso da língua, o docente contribui para uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e respeitosa das diferenças linguísticas presentes na sala de aula.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO TERCEIRA LÍNGUA (L3)

Para muitos estudantes imigrantes inseridos no sistema educacional brasileiro, a Língua Inglesa configura-se como uma terceira língua (L3), aprendida após a língua materna e a Língua Portuguesa. Essa condição específica de aprendizagem demanda uma abordagem pedagógica diferenciada, uma vez que o estudante já possui contato com, pelo menos, dois sistemas linguísticos distintos, que interagem constantemente durante o processo de aquisição da nova língua.

A aprendizagem de uma terceira língua envolve processos mais complexos do que aqueles observados na aquisição de uma língua estrangeira em contextos monolíngues. Conforme aponta Cenoz (2013), o aprendiz de L3 mobiliza conhecimentos linguísticos previamente adquiridos, tanto da língua materna quanto da segunda língua, o que pode resultar em transferências positivas ou negativas. Essas transferências influenciam aspectos como pronúncia, estrutura gramatical, escolha lexical e uso pragmático da língua inglesa.

Nesse contexto, torna-se fundamental que o professor reconheça o repertório linguístico prévio dos estudantes imigrantes e o utilize

como ponto de partida para o ensino. Estratégias pedagógicas que promovam a comparação entre línguas, o reconhecimento de cognatos e a reflexão sobre estruturas semelhantes podem facilitar a compreensão e favorecer a aprendizagem do inglês. Ao adotar essa postura, o docente contribui para o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Além disso, compreender o inglês como língua adicional, e não apenas como língua estrangeira, possibilita uma abordagem mais inclusiva, que respeita os diferentes tempos de aprendizagem e níveis de proficiência presentes na sala de aula. Essa perspectiva rompe com práticas pedagógicas homogêneas e reconhece que os estudantes imigrantes podem apresentar trajetórias linguísticas distintas, que influenciam diretamente sua relação com a língua inglesa.

O ensino de Língua Inglesa como L3 também pode desempenhar um papel relevante no processo de integração social dos estudantes imigrantes. Ao ampliar suas possibilidades de comunicação em contextos globais e interculturais, o inglês pode ser percebido como uma ferramenta de acesso a novos espaços de interação, informação e mobilidade. Nesse sentido, o ensino da língua ultrapassa o domínio de estruturas linguísticas e passa a contribuir para a formação cidadã dos estudantes.

Portanto, o ensino de Língua Inglesa como terceira língua exige do professor uma postura pedagógica sensível à diversidade linguística e cultural, bem como a adoção de práticas que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes. Ao reconhecer o inglês como parte de um percurso linguístico mais amplo, a escola contribui para uma educação linguística integrada, inclusiva e alinhada às demandas da contemporaneidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas constitui um aspecto fundamental para o ensino de Língua Inglesa em contextos multilíngues, especialmente quando envolve estudantes imigrantes.

A diversidade linguística presente na sala de aula exige do professor uma postura pedagógica que vá além de metodologias tradicionais, considerando as diferentes trajetórias linguísticas, culturais e sociais dos estudantes.

Práticas pedagógicas inclusivas pressupõem o reconhecimento da heterogeneidade como característica constitutiva do ambiente escolar. No ensino de Língua Inglesa, isso implica respeitar os diferentes níveis de proficiência, os tempos de aprendizagem e os repertórios linguísticos que os estudantes trazem consigo. Ao adotar essa perspectiva, o professor contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, no qual o estudante se sente seguro para participar das atividades e utilizar a língua, mesmo diante de dificuldades.

O uso de recursos visuais, materiais multimodais, músicas, jogos e atividades lúdicas pode favorecer significativamente a compreensão e a participação dos estudantes imigrantes. Esses recursos auxiliam na construção de sentidos e reduzem a dependência exclusiva da linguagem verbal escrita, o que é especialmente relevante para alunos que ainda estão em processo de aquisição da Língua Portuguesa. Além disso, atividades que privilegiam a oralidade e a interação contribuem para o desenvolvimento das competências comunicativas, promovendo o uso funcional da língua inglesa.

As metodologias colaborativas também se mostram eficazes em contextos multilíngues. O trabalho em grupo e as atividades de pares possibilitam a troca de saberes entre os estudantes, favorecendo a aprendizagem mútua e o respeito às diferenças. Nesse tipo de organização, o estudante imigrante tem a oportunidade de aprender com os colegas e, ao mesmo tempo, de compartilhar seus conhecimentos linguísticos e culturais, fortalecendo sua autoestima e seu sentimento de pertencimento.

No que se refere à avaliação, é fundamental que esta assuma um caráter formativo, acompanhando o processo de aprendizagem ao longo do tempo e considerando os avanços individuais dos estudantes. Avaliações excessivamente normativas ou centra-

das apenas na correção gramatical podem desconsiderar o percurso linguístico do estudante imigrante e reforçar práticas excludentes. Conforme defende Freire (1996), o respeito aos saberes dos educandos deve orientar a prática docente, o que implica reconhecer as experiências e os conhecimentos prévios como elementos legítimos do processo educativo.

Além disso, o professor de Língua Inglesa atua como mediador do conhecimento, sendo responsável por criar situações de aprendizagem que promovam o diálogo intercultural e o respeito à diversidade. Ao valorizar as línguas e culturas presentes na sala de aula, o docente contribui para uma educação linguística que não apenas ensina uma língua adicional, mas também promove a formação de sujeitos críticos, conscientes e preparados para atuar em uma sociedade plural.

O PAPEL DA ESCOLA E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES

A presença crescente de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras impõe à instituição escolar o desafio de repensar suas práticas, seus currículos e suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Em contextos multilíngues, a escola deixa de ser um espaço homogêneo e passa a assumir um papel fundamental na promoção da inclusão, do acolhimento e do respeito à diversidade linguística e cultural.

Nesse cenário, a escola deve ser compreendida como um espaço de socialização e de construção de identidades, no qual as línguas desempenham papel central. Ao reconhecer a diversidade linguística como parte constitutiva da comunidade escolar, a instituição contribui para a valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes e para a construção de um ambiente educativo mais democrático. Essa postura exige ações institucionais que vão além da sala de aula, como a elaboração de projetos pedagógicos inclusivos, a promoção de atividades interculturais e o fortalecimento de práticas de acolhimento aos estudantes imigrantes.

A formação docente assume papel decisivo nesse processo. A formação inicial de professores, em especial na área de Letras, precisa contemplar discussões sobre multilinguismo, educação intercultural e ensino de línguas em contextos de diversidade. Muitas vezes, os docentes ingressam na prática profissional sem preparo específico para lidar com turmas linguística e culturalmente heterogêneas, o que pode gerar insegurança e dificuldades na condução do trabalho pedagógico.

Além da formação inicial, a formação continuada dos professores mostra-se essencial para o enfrentamento dos desafios impostos pelos contextos multilíngues. Cursos, oficinas, grupos de estudo e espaços de reflexão coletiva permitem que os docentes compartilhem experiências, construam saberes pedagógicos e desenvolvam estratégias mais adequadas às realidades escolares. Conforme aponta Morin (2000), a educação contemporânea exige uma abordagem que reconheça a complexidade dos fenômenos sociais, o que inclui a diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

O professor de Língua Inglesa, nesse contexto, ocupa uma posição estratégica, pois atua diretamente com a educação linguística dos estudantes e com a mediação entre diferentes culturas e línguas. Ao adotar uma postura reflexiva e inclusiva, o docente contribui para a construção de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo intercultural e promovem a aprendizagem significativa. Essa atuação exige sensibilidade, flexibilidade metodológica e compromisso com uma educação pautada na equidade.

Portanto, o fortalecimento do papel da escola e o investimento na formação docente são condições fundamentais para a efetivação de uma educação linguística inclusiva em contextos multilíngues. Ao assumir esse compromisso, a escola contribui não apenas para o ensino de línguas adicionais, como a Língua Inglesa, mas também para a formação de sujeitos críticos, conscientes de suas identidades e preparados para atuar em uma sociedade plural e intercultural.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES IMIGRANTES

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Inglesa constitui

um elemento central para o atendimento das necessidades educacionais de estudantes imigrantes em contextos multilíngues. Considerando que esses alunos mobilizam diferentes repertórios linguísticos e culturais, torna-se fundamental que o professor reconheça tais saberes como parte do processo de aprendizagem, integrando-os às atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa perspectiva contribui para a valorização das identidades dos estudantes e para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e respeitoso.

Entre as estratégias pedagógicas possíveis, destacam-se o uso de recursos visuais, atividades contextualizadas e propostas que favoreçam a interação oral, permitindo que os estudantes participem mesmo quando ainda apresentam limitações na língua de escolarização. O emprego de imagens, gestos, músicas, jogos e tecnologias digitais pode facilitar a compreensão dos conteúdos e reduzir barreiras linguísticas, promovendo maior engajamento e participação dos alunos imigrantes nas aulas de Língua Inglesa.

Além disso, a comparação entre línguas e culturas pode ser explorada como uma estratégia didática potente, estimulando os estudantes a estabelecer relações entre o inglês, o português e suas línguas maternas. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da consciência linguística e para a ampliação do repertório dos alunos, ao mesmo tempo em que fortalece o respeito à diversidade cultural presente no espaço escolar.

Por fim, a avaliação também deve ser repensada sob uma perspectiva inclusiva, considerando os diferentes tempos e percursos de aprendizagem dos estudantes imigrantes. Avaliações formativas, contínuas e diversificadas possibilitam acompanhar o progresso dos alunos de maneira mais justa, valorizando avanços individuais e evitando práticas avaliativas excludentes. Dessa forma, o ensino de Língua Inglesa pode se constituir como um espaço de aprendizagem significativa, inclusão e reconhecimento da diversidade linguística.

CONCLUSÃO

O ensino de Língua Inglesa em contextos multilíngues apresenta desafios significativos, especialmente quando envolve estudantes imigrantes que ainda se encontram em processo de aquisição da Língua Portuguesa. As dificuldades relacionadas à compreensão linguística, às interferências entre línguas e às desigualdades socioculturais exigem do professor uma atuação pedagógica que vá além de metodologias tradicionais. No entanto, tais desafios também se configuram como oportunidades para a construção de práticas educativas mais inclusivas, interculturais e sensíveis à diversidade linguística presente no cotidiano escolar.

Ao reconhecer o multilinguismo como um recurso pedagógico, e não como um entrave ao processo de aprendizagem, o professor contribui para a valorização das identidades linguísticas e culturais dos estudantes imigrantes. Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa pode ultrapassar a mera transmissão de estruturas gramaticais e vocabulário, assumindo um papel mais amplo na formação dos alunos, ao promover o diálogo entre culturas, o respeito às diferenças e o fortalecimento do sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Além disso, práticas pedagógicas que considerem os repertórios linguísticos prévios dos estudantes favorecem aprendizagens mais significativas e colaboram para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor. A utilização de estratégias comparativas entre línguas, o incentivo à participação ativa dos alunos e o reconhecimento de suas experiências de vida contribuem para minimizar processos de exclusão e potencializar o desenvolvimento acadêmico e social desses sujeitos.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a formação inicial e continuada de professores precisa contemplar discussões acerca do multilinguismo, da educação intercultural e do ensino de línguas em contextos marcados pela diversidade. A preparação docente deve incluir reflexões teóricas e práticas que possibilitem ao professor compreender as especificidades dos estudantes imigrantes e desenvolver estratégias pedagógicas coerentes com suas necessidades educacionais. Conclui-se, portanto, que o ensino de Língua Inglesa pode assumir um papel fundamental

na construção de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e os direitos educacionais de todos os estudantes. Ao adotar uma perspectiva inclusiva e intercultural, a escola contribui não apenas para a aprendizagem linguística, mas também para a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu lugar em uma sociedade plural e multicultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CENOZ, Jasone. The influence of bilingualism on third language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 2013.

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

GARCIA, Ofelia. Bilingual education in the 21st century: a global perspective. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. How languages are learned. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Educação do entorno: línguas, culturas e identidades. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 255-270, 2007.

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

ALFABETIZAÇÃO MÉTODO REFLEXIVO

KARINA SILVA CASSAIO

RESUMO

A compreensão do complexo tema da alfabetização demanda uma abordagem teórica e prática, que foi subsidiada, neste estudo, por meio de uma pesquisa bibliográfica, leitura e seleção criteriosa de textos. A partir dessa investigação, constatou-se que a alfabetização se configura como um processo contínuo e ativo, no qual a criança, como protagonista da aprendizagem, constrói e reconstrói hipóteses e ideias sobre o sistema da escrita. Esse processo é dinâmico e se inicia precocemente, assim que a criança entra em contato com o material impresso e interage com a linguagem escrita em seu meio social. Contudo, o texto argumenta que, em uma sociedade grafo cêntrica e letrada, a simples capacidade de decifrar códigos e símbolos (a alfabetização em sua concepção mais restrita) é apenas uma parte do processo. As práticas de letramento permeiam o cotidiano de todos os indivíduos, mesmo aqueles não-alfabetizados formalmente, por meio de exposições constantes à escrita em propagandas, televisão e caixas eletrônicos. O letramento refere-se, portanto, ao uso social e funcional da leitura e da escrita. A autora, com base em sua experiência na educação infantil, observa que muitas crianças chegam à escola já identificando letras em rótulos e símbolos de propagandas, e registrando narrativas por meio de desenhos. Tais práticas demonstram a influência do letramento e a apropriação de saberes prévios à educação formal. A relevância do estudo reside, portanto, em possibilitar que os professores alfabetizadores ampliem seu conceito de alfabetização, integrando, de forma indissociável, a noção de letramento em suas práticas pedagógicas e métodos de ensino, visando uma formação integral do sujeito leitor e escritor.

PALAVRAS - CHAVE: alfabetização; escrita; criança; aprendizagem e letramento.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o processo de apropriação da escrita perpassa dois conceitos fundamentais e indissociáveis: a alfabetização e o letramento. A alfabetização, em uma definição técnica, refere-se ao domínio do sistema de escrita alfabética, ou seja, à capacidade de decifrar e codificar determinados códigos e símbolos. Conforme Soares (2001), essa habilidade é própria de cidadãos considerados alfabetizados.

Contudo, a simples decifração de códigos mostra-se insuficiente na complexidade de uma sociedade grafocêntrica. O letramento complementa essa visão, referindo-se às práticas sociais de leitura e escrita. Indivíduos que vivem em uma sociedade letrada e estão permanentemente inseridos em um contexto de escrita — expostos a propagandas nas ruas, interações com a televisão em casa ou operações em caixas eletrônicos — não podem ser considerados meramente "alfabetizados". As práticas letradas influenciam todos os indivíduos, mesmo aqueles que ainda não dominam formalmente o código escrito.

Nesse contexto, a experiência prática das autoras deste estudo na educação infantil, ao longo de mais de sete anos, corrobora essa perspectiva. Temos observado que muitas crianças, mesmo sem terem sido submetidas a situações de educação formal anterior, chegam à escola já identificando letras em rótulos, símbolos de propagandas ou cartazes. Elas também registram, por meio de desenhos, as histórias contadas pela professora, demonstrando um repertório de saberes prévios e práticas de letramento informais.

Este estudo é relevante porque possibilita aos professores alfabetizadores a ampliação do conceito de alfabetização que possuem. O objetivo é incentivar a agregação do conceito de letramento em suas práticas pedagógicas, promovendo uma reformulação no modo de ensinar que valorize o uso social e significativo da escrita desde os primeiros anos escolares.

O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

“... alfabetizar não é um luxo, é um direito. E

é preciso garantir esse direito das crianças deste continente. Mas isso não é o mesmo que pretender que essas crianças saibam desenhar letras, ou que saibam pronunciar palavras que não entendem. Isso não é estar alfabetizado. Queremos é dar–lhes o direito de se apropriarem da língua escrita em toda a sua complexidade. Dar–lhes o direito de saber ler criticamente a palavra escrita pelo outros e o direito de, escrevendo seus próprios textos, colocarem suas próprias palavras.

Se a Alfabetização não é concebida dessa maneira, não vale a pena lutar pela Alfabetização" (FERREIRO, Nova Escola, v.4, n.34, out.).

Para Ferreiro e Teberosky (1985), a alfabetização é concebida como um processo específico, indispensável e ativo que leva o aluno à apropriação do sistema de escrita. A conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos possibilita ao aprendiz ler e escrever com autonomia. Desse modo, a alfabetização implica descobrir como é possível, com um número limitado de letras, representar um número infinito de palavras. Em outras palavras, a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do código escrito, que se organiza em torno das relações entre a pauta sonora da fala e os grafemas utilizados para representá-la.

As autoras (1985) discorrem ainda que, na sociedade, é possível encontrar indivíduos que, embora tenham passado pela escola e aprendido técnicas de decifração do código escrito — sendo capazes de ler palavras e textos simples —, não conseguem fazer uso da língua escrita em situações sociais que exigem habilidades mais complexas. Dessa perspectiva, pode-se afirmar que existem pessoas que são alfabetizadas, porém, não são letradas.

Retomando o conceito de alfabetização, salienta-se que a criança passa por vários estágios de evolução durante o processo de aquisição da leitura e da escrita. Sendo assim, a alfabetização deve ser vista como uma relação intrínseca entre o ensino e a aprendizagem, e entre professor e aluno. No início dessa relação, é fundamental que o educador conheça os saberes que a criança construiu a partir de suas vivências familiares e sociais, a fim de auxiliá-la na progressão de seus estudos.

Ferreiro e Teberosky (1985) apontam que crianças que vivem em lares onde os pais têm o hábito de ler revistas, jornais e livros, e que fazem uso cotidiano da linguagem escrita, chegam à escola com uma série de conhecimentos prévios. Em contrapartida, crianças que convivem com pais não-alfabetizados ou semi-alfabetizados chegam com menos informações sistematizadas, sendo a maior parte de seu aprendizado produto de suas próprias explorações sobre a língua escrita em contexto social.

Isso posto, entende-se que, durante o processo de aprendizagem da escrita, o professor deve considerar que os alunos, inicialmente, trabalham com hipóteses. O alfabetizando levanta conjecturas desde o primeiro contato com a escrita até o momento em que é capaz de produzir sua própria escrita convencional.

Ao explicar tais hipóteses, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que o aluno levanta hipóteses e comete erros na tentativa de relacionar os sistemas oral e escrito. Esses erros devem ser interpretados pelo professor como uma forma de aprendizagem, já que o aluno está ativamente construindo seu conhecimento.

Desse modo, o papel do professor é diagnosticar o erro sem constranger o aluno, sem rotulá-lo ou levá-lo ao desânimo. Entende-se que o educador deve ter muito cuidado com sua conduta em sala de aula, pois a criança, quando bem orientada, é capaz de compreender o porquê de seu erro e como corrigi-lo. Para Ferreiro e Teberosky (1985), essa postura encoraja o aluno a seguir em frente e a buscar novos caminhos. Trata-se de uma troca de informações onde todos têm a ganhar, já que a aprendizagem não é um sistema fechado com uma única resposta correta. Ao contrário, todos podem aprender de acordo com seu próprio ritmo e trajetória.

Com base nessas afirmações, entende-se que a aprendizagem não ocorre necessariamente no mesmo momento em que o ensino acontece, pois o que um professor considera significativo para ensinar pode não ser significativo para o aluno. Quem determina o momento da aprendizagem é o aluno, de

acordo com sua história pessoal e seu desenvolvimento cognitivo.
Nesse sentido, ressalta-se que, segundo Piaget apud Azenha (1998), o erro gera conflito cognitivo e faz com que a criança busque um processo de autorregulação, promovendo a aprendizagem, pois o erro é construtivo. Nessa perspectiva, o conhecimento é concebido como uma atividade física e mental que permite ao aluno interpretar a realidade e construir seus próprios significados.
Essa maneira de explicar o processo de aprendizagem é denominada de perspectiva construtivista. Desse modo, o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito; pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes.
A perspectiva construtivista contrapõe-se ao modelo da "Escola Tradicional", na qual a instrução se baseia na transmissão de informações e na memorização. Nessa ótica, o "bom aluno" é aquele capaz de reproduzir fielmente o conceito transmitido pelo professor. As cartilhas de alfabetização foram, por muito tempo, concebidas a partir dessa hipótese. Essa perspectiva também é conhecida como Concepção Empirista, pois a construção do conhecimento se daria "fora" do sujeito, sendo internalizado através dos sentidos ativados pela ação física e perceptual.
Desse modo, por muito tempo o professor focalizou o processo de ensino, acreditando que estaria valorizando o processo de aprendizagem do aluno. Entretanto, sabe-se, hoje, que é necessário rever, modificar e criar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem, bem como novos instrumentos de análise e planejamento da ação educativa, tendo como base a concepção construtivista. Assim, a atribuição de sentidos ao conteúdo é dada pelo aluno, de forma individual e cultural, o que modifica e amplia o que ele já sabe, ao mesmo tempo em que fortalece seus próprios instrumentos de ação e de interpretação dos conteúdos.

O PROFESSOR ALFABETIZADOR

"O professor alfabetizador está muito só, em vez de ser considerado como o professor mais importante de toda a escola primária, é considerado como aquele que realiza o trabalho menos técnico, é o professor com as salas mais superlotadas, de quem se espera um grande espírito de sacrifício, e muita paciência." FERREIRO (2001, P.51).

De acordo com Ferreiro (2005), a alfabetização não deve ser vista como um estado a ser alcançado, mas sim como um processo contínuo que se inicia precocemente e não termina nunca. Tal perspectiva exige que o professor alfabetizador busque constantemente a ampliação de seu conhecimento, participando de cursos de capacitação e aperfeiçoando seu processo de ensino.
Além da formação continuada, é crucial que o docente seja um leitor e escritor proficiente, pois essa competência é fundamental para estimular os alunos a se tornarem bons leitores e escritores. Espera-se que os alunos sejam alfabetizados para enfrentar qualquer situação de uso da língua escrita. Todavia, com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação, o professor deve buscar novas técnicas de ensino e incorporar o uso desses instrumentos em sua prática pedagógica.
Conforme Fernandes et al. (2001), o papel do professor é de extrema responsabilidade, pois ele deve criar situações de aprendizagem que permitam ao aluno vivenciar os usos sociais da escrita, de acordo com as características dos diferentes gêneros textuais e a linguagem adequada aos diversos contextos comunicativos, sem negligenciar o sistema pelo qual a língua é grafada, o alfabeto. Nesse sentido, o professor deve ser dinâmico, criativo, lúdico e adotar uma postura construtivista ao organizar suas atividades em sala de aula, proporcionando recursos que aguce a curiosidade dos alunos e contribuam para o progresso na aquisição da leitura e da escrita.
Segundo Ferreiro (2005), os conteúdos escolares não são aprendidos somente pela memorização; eles requerem uma nova construção conceitual. Para aprender a interpretar e redigir textos, refletir sobre eles e sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e sequências de letras

e sílabas. Para se alfabetizar, a criança precisa refletir sobre a escrita e compreender o funcionamento do sistema alfabético.
Soares (2001) corrobora essas reflexões ao ressaltar que a criança não constrói seu conhecimento por acúmulo ou justaposição de informações. Por isso, é frequente ela não conseguir assimilar a matéria corretamente, mesmo que o professor repita a mesma coisa várias vezes. Isso não se trata de má vontade ou distração, mas sim do desenvolvimento de sua inteligência em um tempo próprio. A maioria das crianças tem curiosidade e orgulho em aprender coisas novas. Expor uma criança à escrita é realizar práticas de leitura e escrita necessárias no cotidiano, conferindo às atividades uma função real de expressão e comunicação.
Ferreiro (2005) acrescenta que, em um ambiente escolar, é possível vivenciar muitas situações de comunicação que necessitam da mediação pela escrita, como a instrução de uma regra de jogo, uma notícia de jornal, um convite indicando o dia e a hora de uma festa, ou o uso de bilhetes e recados, entre outros. Destaca-se que o professor frequentemente precisa enviar bilhetes, convites e cartas aos pais. A elaboração desses materiais pode ser feita com a participação das crianças, permitindo que elas percebam o conteúdo e a intenção da escrita ou da leitura dos textos. Essa atitude é crucial, principalmente em comunidades pouco letradas, onde os atos de ler e escrever são raros e o professor é a principal referência.
Segundo Ferreiro (2005), a prática de levar textos variados para o ambiente escolar permite a ampliação do acesso ao mundo letrado e, consequentemente, uma reflexão sobre o processo de construção do código linguístico. A experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente alfabetizado. A seleção do material escrito deve ser orientada pela necessidade de colocar à disposição das crianças diversos textos e de facilitar a compreensão das diferentes funções e características das práticas sociais de leitura e de escrita.
Desse modo, o professor deve assumir uma postura de pesquisador e crítico, estimulando a curiosidade e a criticidade de seus alunos. Deve ser um mediador, ajudando o aluno a construir conhecimento, fornecendo informações adequadas e explicando o que precisa ser explicado. Para dar explicações adequadas, o professor deve saber abordar um problema de múltiplas maneiras, seguindo por caminhos alternativos que respeitem o ritmo e o processo de aprendizagem do aluno.

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização na sociedade letrada de hoje transcende a mera decodificação de letras e símbolos. Baseando-se nas perspectivas de autores renomados como Soares, Ferreiro e Teberosky, o desafio central do professor contemporâneo reside em conciliar a aquisição do código escrito com o desenvolvimento de práticas de letramento significativas, que preparem o aluno para o uso social e crítico da língua escrita.
Um dos principais desafios é a heterogeneidade da bagagem cultural dos alunos. Crianças oriundas de lares com intenso convívio com material escrito chegam à escola com conhecimentos prévios distintos daqueles cujos pais não são alfabetizados. Cabe ao professor diagnosticar e valorizar esses saberes iniciais, construídos nas vivências familiares e sociais, para auxiliar na progressão dos estudos.
O texto destaca a importância da perspectiva construtivista, que se contrapõe à escola tradicional e à concepção empirista. O professor precisa abandonar métodos de transmissão e memorização de informações, como o uso exclusivo de cartilhas, e adotar uma postura de mediador. Nesse contexto, o erro do aluno deve ser interpretado como um indicativo de hipóteses construtivas, e não como um fracasso. O desafio é manejar esses erros sem constrangimento, encorajando a autorregulação e o ritmo individual de aprendizagem de cada criança.
Além das questões pedagógicas e teóricas, o docente enfrenta desafios estruturais e de formação continuada. Ferreiro aponta que o professor alfabetizador muitas vezes trabalha isolado e com salas superlotadas, necessitando de maior reconhecimento e capacitação constante. Com o advento das novas

tecnologias de informação e comunicação, o educador deve ser um leitor e escritor proficiente, capaz de integrar esses novos instrumentos em sua prática, criando situações de aprendizagem que explorem os variados gêneros textuais e usos sociais da escrita.
Em suma, o desafio do professor hoje é complexo e multifacetado: exige uma mudança de paradigma da visão tradicional para a construtivista, sensibilidade para as realidades sociofamiliares dos alunos e a capacidade de se adaptar a um mundo em constante transformação tecnológica, garantindo que a alfabetização seja, de fato, um direito de apropriação crítica e autônoma da língua escrita.

DESIGUALDADES REGIONAIS, ETÁRIAS E RACIAIS

As desigualdades na alfabetização no Brasil são um reflexo direto das iniquidades históricas e estruturais que marcam o país, manifestando-se de forma acentuada em três eixos principais: regionais, etários e raciais. Esses fatores se entrecruzam e aprofundam as barreiras ao acesso e à qualidade da educação, limitando a autonomia e o exercício pleno da cidadania para milhões de brasileiros.
O mapa da alfabetização no Brasil é profundamente marcado por disparidades geográficas. O desenvolvimento educacional desigual entre as regiões é um sintoma da concentração histórica de investimentos no Sul e Sudeste, em detrimento do Norte e, principalmente, do Nordeste.
Concentração do Analfabetismo: A região Nordeste é o epicentro do desafio, concentrando 55% do total de pessoas analfabetas do país. As taxas de analfabetismo nessa região (11,2% em 2023) contrastam drasticamente com os índices das regiões Sul (2,8%) e Sudeste (2,9%). Essa defasagem educacional impacta diretamente o desenvolvimento econômico e social das regiões menos favorecidas.
A idade é um fator preponderante na distribuição do analfabetismo no Brasil. Historicamente, a falta de acesso à escola na idade correta, combinada com a ausência ou ineficiência de políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no passado, resultou em uma concentração do problema nas faixas etárias mais elevadas.
O Problema na População Idosa: Mais de 5 milhões dos analfabetos brasileiros têm 60 anos ou mais, o que representa 56% do total de analfabetos. A taxa de analfabetismo entre pessoas idosas acima de 65 anos atinge o patamar alarmante de 20,3%. Esse cenário aponta para uma dívida social histórica com essa população, que muitas vezes não teve a oportunidade de frequentar a escola primária.
fator racial é um dos eixos mais perversos da desigualdade educacional brasileira, evidenciando o racismo estrutural do país. As oportunidades educacionais não são distribuídas de forma equitativa entre brancos, pretos e pardos.
A Disparidade nos Dados: Em 2023, a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas de 15 anos ou mais era de 3,2%. Em contrapartida, entre pessoas pretas ou pardas, essa taxa era mais que o dobro, atingindo 7,1%. Essa diferença reflete a falta de acesso a escolas de qualidade, a evasão escolar precoce por necessidade de trabalho e a baixa valorização da educação para a população negra.
Além do analfabetismo absoluto, o Brasil enfrenta um cenário preocupante de analfabetismo funcional. Cerca de 29% da população entre 15 e 64 anos é considerada analfabeta funcional, um índice que se mantém estagnado há anos.
Analfabetos funcionais, embora consigam ler palavras isoladas ou frases curtas, têm dificuldade em compreender textos mais complexos e realizar operações matemáticas básicas. Esse problema afeta inclusive uma parcela de brasileiros com ensino superior completo, indicando falhas na qualidade do ensino ao longo de toda a trajetória educacional e a necessidade de programas de formação docente mais eficazes.
A superação das desigualdades regionais, etárias e raciais na alfabetização exige a ampliação do acesso à educação de qualidade e investimentos robustos na formação docente e na infraestrutura escolar. O fortalecimento de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é crucial para resgatar a dívida educacional com a população adulta e idosa. A erradicação do analfabetismo

e a promoção do letramento pleno são, em última instância, passos fundamentais para combater as desigualdades sociais mais amplas e garantir a democratização do acesso a direitos básicos e à plena cidadania no Brasil.

O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DO ATUAL CENÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO.

Cenário atual da alfabetização no Brasil é complexo e multifacetado. Diante de disparidades regionais, raciais e etárias persistentes, bem como do desafio do analfabetismo funcional, a escola assume um papel central e insubstituível. Sua missão transcende a simples transmissão de códigos e símbolos, posicionando-se como o principal espaço para a democratização do acesso à leitura e à escrita e a redução das iniquidades educacionais.

A escola é o espaço formal que pode mitigar as desigualdades de ponto de partida. Crianças chegam à sala de aula com bagagens culturais e conhecimentos prévios distintos, oriundos de lares com diferentes níveis de letramento familiar. O papel da escola é acolher essa heterogeneidade e garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem social ou racial, tenham acesso a um processo de alfabetização de qualidade.

O principal desafio pedagógico da escola é a integração indissociável de dois processos: a alfabetização (aquisição do sistema de escrita alfabética) e o letramento (uso social e significativo da leitura e escrita). A escola não deve focar apenas na decodificação mecânica; ela deve criar contextos reais e funcionais para a escrita, explorando diversos gêneros textuais e situações comunicativas que preparem o aluno para a autonomia plena na sociedade letrada.

Diante das falhas apontadas em métodos tradicionais baseados exclusivamente na memorização (concepção empirista), a escola contemporânea deve adotar uma postura construtivista. Isso implica:

Valorização do Erro: Interpretar os erros dos alunos como hipóteses construtivas do processo de aprendizagem, e não como falhas a serem punidas.

Mediação Ativa: O professor atua como mediador, e não como detentor exclusivo do saber, guiando o aluno na construção de seu próprio conhecimento.

Flexibilidade: Respeitar o ritmo individual de aprendizagem de cada criança, reconhecendo que a aprendizagem não ocorre no mesmo momento para todos.

Cenário atual exige um professor bem formado, leitor e escritor proficiente, capaz de se adaptar às transformações. A escola, como instituição, precisa garantir a formação continuada desses profissionais e fornece o suporte necessário para que integrem as novas tecnologias de informação e comunicação em suas práticas pedagógicas, utilizando-as como instrumentos de ensino e aprendizagem.

Além da reorientação metodológica, o papel da escola no cenário atual exige a construção de um ambiente alfabetizador que extrapole as páginas dos livros didáticos. Isso significa que a instituição deve se transformar em um centro de cultura escrita, onde bibliotecas, salas de leitura e o próprio espaço físico (muralismo, sinalização, acesso a jornais e revistas) respirem a funcionalidade da língua. Ao oferecer um repertório textual vasto e diversificado, a escola compensa a escassez de estímulos em ambientes vulneráveis, permitindo que o aluno reconheça a escrita como um bem social precioso e um instrumento de poder e identidade, e não apenas como uma tarefa escolar enfadonha.

Outro aspecto crucial reside na capacidade da escola de estabelecer um diálogo produtivo e acolhedor com as famílias e a comunidade local. No contexto brasileiro, muitas vezes marcado por um hiato entre o saber acadêmico e a vivência comunitária, a escola deve atuar como ponte, orientando pais e responsáveis sobre a importância do letramento familiar, sem desvalorizar as tradições orais e os saberes locais. Essa parceria é estratégica para fortalecer a rede de apoio à criança, garantindo que o incentivo à curiosidade intelectual e ao hábito da leitura seja um movimento contínuo, que começa no portão da escola, mas que encontra eco e sustentação no ambiente doméstico.

Por fim, é imperativo que a escola se posicione como uma unidade de resistência e implementação crítica frente às políticas públicas e avaliações em larga escala. Dian-

te de pressões por resultados imediatos e metas estatísticas, a gestão escolar e o corpo docente devem garantir que o foco da alfabetização permaneça no desenvolvimento integral do sujeito, e não apenas no cumprimento de cronogramas rígidos. O papel da escola diante do cenário atual é, portanto, o de assegurar uma educação humanizadora, que utilize a tecnologia e as novas diretrizes curriculares para potencializar a voz do aluno, preparando-o para ser um cidadão capaz de ler as entrelinhas de um mundo cada vez mais saturado de informações e desinformações.

CONCLUSÃO

À luz das reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo, depreende-se que a alfabetização transcende a mera aquisição mecânica de um código, configurando-se como um processo específico, dinâmico e fundamental para a apropriação do sistema de escrita alfabética pela criança. É imperativo compreender que a alfabetização não se define por um estado binário de "saber ou não saber"; antes, deve ser interpretada como uma relação intrínseca, evolutiva e dialógica entre o ensino e a aprendizagem. Nesse cenário, professor e aluno coabitam um espaço de construção contínua, onde o domínio das habilidades de codificação e decodificação constitui apenas o alicerce de um edifício muito mais complexo.

Contudo, os resultados desta pesquisa sublinham a insuficiência da alfabetização isolada diante das exigências da sociedade contemporânea. A discussão teórica, ancorada em precursores como Ferreiro, Teberosky e Soares, ratifica a indissociabilidade entre o alfabetizar e o letramento. Enquanto a alfabetização provê a técnica, o letramento confere o sentido, referindo-se ao exercício efetivo da leitura e da escrita nas práticas sociais. Ser letrado, portanto, implica a capacidade de compreender, interpretar e intervir na realidade de forma crítica e significativa, utilizando a língua como ferramenta de emancipação no cotidiano.

Nesse percurso, o papel do educador revela-se de extrema responsabilidade e mediação. Ao adotar uma postura pautada no socio interacionismo e no construtivismo, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdo para tornar-se um facilitador da construção do saber. Sua função exige a oferta de recursos diversificados, informações precisas e uma metodologia que respeite a singularidade do aprendiz. A aprendizagem, sob esta ótica, não é uma lacuna preenchida do "nada", mas uma transformação progressiva que valoriza os conhecimentos prévios e as hipóteses formuladas pela criança antes mesmo de sua entrada no sistema escolar formal.

Em última análise, a atuação docente eficaz é aquela que transcende a repetição e a memorização estéril. O educador deve atuar como o arquiteto de contextos reais, permitindo que o aluno vivencie os usos sociais da escrita e explore a riqueza dos gêneros textuais. Somente ao valorizar a linguagem como instrumento de inserção plena e autônoma na cultura escrita é que a escola cumprirá sua função social. A erradicação do analfabetismo — em suas facetas absoluta e funcional — e a promoção de um letramento integral são, portanto, metas que exigem um compromisso inabalável com a formação docente continuada e com a democratização do acesso ao conhecimento, garantindo que o direito de ler o mundo seja, de fato, universal.

REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Editora Ática, 1998.

CARVALHO, Maria Angélica Freire, Mendonça, Rosa Helena (orgs) Práticas de leitura e escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CAVALCANTE, Meire. Alfabetização: todos podem aprender. Revista Nova Escola, São Paulo, SP, ano XXI, n.190, p. 24-31, Mar. 2006.

FERNANDES et al. Aprendendo a ler e escrever textos. São Paulo: Ediouro.2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro. Nova Fron-

teira, 1999.

FERREIRO, Emilia. Com todas as letras.13. ed. São Paulo: Cortez, 2005

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo Donald Macedo. Alfabetização: Leitura da palavra, Leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PELLEGRINI, Denise. Alfabetização e Cultura Escrita. Revista Nova Escola, São Paulo, SP, ano XVIII. n. 162 p.27-.30, maio. 2003.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NA VIDA COTIDIANA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

KÁTIA RIVATO

RESUMO
A Matemática constitui um componente essencial da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental II, pois contribui significativamente para o desenvolvimento do raciocínio lógico, da capacidade de resolução de problemas e da compreensão crítica de situações vivenciadas no cotidiano. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da Matemática na vida cotidiana dos alunos do Ensino Fundamental II, destacando sua aplicação prática e seu papel na formação crítica e cidadã. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores da Educação Matemática e em documentos oficiais que orientam o ensino dessa disciplina no Brasil. A análise da literatura evidencia que práticas pedagógicas contextualizadas, que relacionam os conteúdos matemáticos às experiências diárias dos estudantes, favorecem a aprendizagem significativa, o engajamento discente e a superação das dificuldades de aprendizagem historicamente associadas à Matemática. Os resultados indicam que a Matemática, quando ensinada de maneira reflexiva, problematizadora e contextualizada, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade de tomada de decisões e da participação ativa dos alunos na sociedade. Conclui-se que investir em metodologias que articulem teoria e prática, bem como em formação docente continuada, é fundamental para qualificar o ensino de Matemática no Ensino Fundamental II e promover uma formação integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Ensino Fundamental II; Cotidiano; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT
Mathematics is an essential component of Basic Education, especially in Elementary School II, as it contributes to the development of logical reasoning, problem-solving skills, and critical understanding of everyday situations. This article aims to analyze the importance of Mathematics in students' daily lives, emphasizing its practical applications and its role in critical and civic education. This is a qualitative bibliographic and documentary study based on Mathematics Education scholars and official educational documents. The results indicate that contextualized teaching promotes meaningful learning, student engagement, and intellectual autonomy. It is concluded that reflective and contextualized pedagogical practices are fundamental to improving Mathematics teaching in Elementary School II.
KEY-WORDS: Mathematics; Elementary School II; Daily life; Meaningful learning.

INTRODUÇÃO

A Matemática está presente de forma constante na vida cotidiana das pessoas, manifestando-se em situações simples, como o controle de gastos domésticos, o planejamento financeiro, a organização do tempo e a realização de compras, bem como em contextos mais complexos, como a interpretação de dados estatísticos divulgados pelos meios de comunicação e a análise de informações numéricas presentes em diferentes esferas sociais. Essa presença reafirma a relevância social e educacional da Matemática, que ultrapassa os limites do ambiente escolar e se configura como um instrumento fundamental para a compreensão da realidade, permitindo ao indivíduo interpretar, organizar e transformar informações em conhecimento significativo.

Além disso, a Matemática constitui uma linguagem universal que possibilita a comunicação de ideias, a representação de fenômenos e a resolução de problemas em diferentes áreas do conhecimento. No cotidiano, sua utilização ocorre de forma muitas vezes inconsciente, seja na leitura de horários, no cálculo de distâncias, na comparação de preços ou na organização de rotinas pessoais e coletivas. Dessa forma, compreender a Matemática e suas aplicações torna-se essencial para a autonomia do sujeito

e para sua inserção ativa na sociedade contemporânea.

No contexto escolar, especialmente no Ensino Fundamental II, a Matemática assume papel estratégico na formação do aluno, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, crítico e reflexivo, habilidades essenciais para a participação ativa e consciente na sociedade. Nessa etapa da escolarização, os estudantes ampliam sua capacidade de abstração e passam a estabelecer relações mais complexas entre conceitos, o que torna o ensino de Matemática ainda mais relevante para a consolidação de aprendizagens significativas.

Entretanto, apesar de sua importância, essa disciplina ainda é percebida por muitos estudantes como abstrata, difícil e distante de sua realidade, o que pode gerar desmotivação, insegurança e dificuldades no processo de aprendizagem. Essa percepção negativa impacta diretamente o rendimento escolar e contribui para a construção de uma relação conflituosa com o conhecimento matemático.

Essa percepção está frequentemente associada a práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização de fórmulas, na repetição de procedimentos mecânicos e na resolução de exercícios descontextualizados. Tais práticas acabam por desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências cotidianas, dificultando a construção de aprendizagens significativas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental discutir a importância da Matemática na vida cotidiana dos alunos do Ensino Fundamental II, enfatizando a necessidade de um ensino que dialogue com as experiências dos estudantes e valorize a aplicação prática dos conteúdos matemáticos.

Considerar o cotidiano como ponto de partida para o ensino possibilita ao aluno reconhecer a Matemática como um conhecimento útil, necessário e presente em suas ações diárias, favorecendo uma postura mais ativa diante do processo de aprendizagem.

Além disso, ao aproximar os conteúdos matemáticos da realidade dos estudantes, o professor contribui para a ressignificação da disciplina, rompendo com a ideia de que a Matemática se limita a cálculos abstratos e descontextualizados.

Desse modo, o ensino da Matemática passa a assumir um papel formativo mais amplo, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação social do estudante.

Nesse sentido, compreender a Matemática como parte integrante da vida cotidiana dos alunos implica reconhecer que o ensino dessa disciplina deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos formais.

Ao articular os conteúdos matemáticos com o cotidiano, o processo de ensino aprendizagem torna-se mais significativo, uma vez que o aluno passa a perceber sentido no que aprende.

No Ensino Fundamental II, essa abordagem torna-se ainda mais relevante, pois os alunos encontram-se em uma fase marcada por transformações cognitivas, emocionais e sociais.

Assim, discutir a importância da Matemática na vida cotidiana dos alunos significa refletir sobre o papel da escola e do professor na construção de práticas pedagógicas contextualizadas e socialmente relevantes.

Além disso, pesquisas recentes na área da Educação Matemática indicam que a contextualização sistemática dos conteúdos contribui para a redução da evasão escolar, para o aumento do interesse dos estudantes pela disciplina e para o fortalecimento da autoconfiança acadêmica, especialmente entre alunos que apresentam histórico de dificuldades em Matemática.

Dessa forma, a Matemática escolar deixa de ser apenas um conjunto de técnicas e procedimentos e passa a ser compreendida como um conhecimento culturalmente construído, essencial para a participação plena do sujeito na vida social, econômica e política.

A valorização da Matemática no cotidiano escolar também favorece o desenvolvimento da capacidade de argumentação e de resolução consciente de problemas, competências indispensáveis em um mundo cada vez mais orientado por informações quantitativas e decisões baseadas em dados. Ao compreender a utilidade prática dos conteúdos estudados, o aluno tende a desenvolver maior interesse pela disciplina e a assumir uma postura mais ativa e investigativa dian-

te das situações de aprendizagem.
Outro aspecto relevante refere-se ao papel da escola enquanto espaço de mediação entre o conhecimento científico e a realidade social dos estudantes. Quando a Matemática é apresentada de forma contextualizada, o ambiente escolar passa a contribuir para a redução das desigualdades educacionais, possibilitando que alunos de diferentes contextos socioeconômicos tenham acesso a ferramentas cognitivas essenciais para sua formação acadêmica e profissional.
Por fim, ao reconhecer a Matemática como componente fundamental da vida cotidiana, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas o domínio de conteúdos curriculares, mas também a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar informações, tomar decisões fundamentadas e participar de forma consciente e responsável da sociedade em que estão inseridos.

PANORAMA HISTÓRICO E SOCIAL DO ENSINO DE MATEMÁTICA
O ensino de Matemática no Brasil passou por diferentes transformações ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais, econômicas e educacionais. Durante muitos anos, predominou uma abordagem tradicional, centrada na transmissão de conteúdos e na valorização do acerto mecânico.
Essa concepção desconsiderava os contextos socioculturais dos alunos e suas experiências cotidianas, tratando a Matemática como um conhecimento neutro e desvinculado da realidade.
Com o avanço das pesquisas em Educação Matemática, passou-se a defender uma abordagem que compreende a Matemática como uma construção humana e social.

MATEMÁTICA, SOCIEDADE E COTIDIANO
A Educação Matemática compreende a Matemática como uma construção histórica e social, diretamente relacionada às práticas cotidianas dos indivíduos.
Quando o ensino possibilita que os alunos reconheçam essas aplicações, o conteúdo escolar passa a fazer sentido, favorecendo a aprendizagem significativa.

A MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
No Ensino Fundamental II, os alunos vivenciam uma etapa marcada pela ampliação da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de abstração.
Atividades contextualizadas favorecem a compreensão dos conceitos matemáticos e fortalecem a motivação para aprender. A ausência de contextualização pode gerar dificuldades de aprendizagem e desinteresse pela disciplina.
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA
A prática pedagógica do professor exerce influência direta na forma como os alunos se relacionam com a Matemática. A formação inicial e continuada torna-se fundamental para a qualificação do ensino e para a adoção de metodologias contextualizadas.

A MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO CIDADÃ
A Matemática desempenha papel fundamental na formação cidadã, possibilitando a leitura crítica de dados sociais, econômicos e políticos.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA
Entre os principais desafios destacam-se a desmotivação discente, as lacunas conceituais acumuladas e a permanência de práticas tradicionais. Outro desafio refere-se à integração crítica das tecnologias digitais no processo educativo.

MATERIAIS E MÉTODOS
Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental.

RESULTADOS
A literatura analisada evidencia que práticas contextualizadas contribuem significativamente para o engajamento e para o desempenho acadêmico dos estudantes.

A MATEMÁTICA COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL
O domínio da linguagem matemática amplia o acesso dos estudantes a oportunidades educacionais e profissionais, favorecendo a mobilidade social.

Além disso, possibilita maior autonomia na gestão financeira, na interpretação de contratos e na compreensão de políticas públicas baseadas em indicadores numéricos.
A inserção da Matemática no cotidiano escolar, quando realizada de forma sistemática e intencional, contribui para reduzir as desigualdades educacionais historicamente produzidas no interior do sistema escolar. Muitos estudantes do Ensino Fundamental II provêm de contextos socioeconômicos vulneráveis, nos quais o acesso a bens culturais e tecnológicos é limitado. Nesses casos, a escola assume papel central na democratização do conhecimento matemático, oferecendo condições para que esses alunos desenvolvam competências essenciais para sua permanência e sucesso na trajetória escolar.
Além disso, a alfabetização matemática possibilita ao estudante compreender relações econômicas básicas, como juros, porcentagens, inflação e organização financeira, conteúdos diretamente ligados à sua realidade familiar. Ao dominar tais conceitos, o aluno amplia suas possibilidades de planejamento pessoal e profissional, desenvolvendo maior autonomia e responsabilidade sobre suas escolhas.
Outro aspecto relevante refere-se à inserção do estudante no mundo do trabalho. Profissões de diferentes áreas exigem, ainda que em níveis variados, a interpretação de dados, medições, cálculos e organização de informações numéricas. Dessa forma, o domínio da Matemática escolar contribui para ampliar oportunidades futuras, reduzindo barreiras impostas pela baixa escolarização e pelas dificuldades cognitivas associadas à disciplina.
A Matemática também se apresenta como instrumento de leitura crítica da realidade social. Indicadores como taxas de desemprego, índices de desenvolvimento humano, gráficos epidemiológicos e estatísticas educacionais fazem parte do cotidiano midiático e político. Quando o estudante desenvolve competências matemáticas para interpretar esses dados, fortalece sua capacidade de análise crítica e de posicionamento consciente diante de discursos e decisões públicas.
Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a atuar como ambiente formador de sujeitos capazes de compreender estruturas sociais, econômicas e políticas mediadas por informações quantitativas. A Matemática, portanto, consolida-se como uma linguagem indispensável à cidadania plena.

DISCUSSÃO

Os resultados dialogam com a perspectiva da Educação Matemática crítica, que defende a inserção do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O ensino contextualizado possibilita superar a visão da Matemática como conhecimento distante da realidade. A contextualização contribui para a superação das dificuldades historicamente associadas à disciplina.
Além disso, favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual e da argumentação lógica. Observa-se ainda que a relação positiva com a Matemática construída na escola tende a refletir-se em maior persistência acadêmica e melhores escolhas profissionais futuras.
Além disso, a discussão evidencia que a aproximação entre a Matemática escolar e as experiências cotidianas dos alunos favorece a construção de vínculos positivos com a disciplina, reduzindo sentimentos de ansiedade, medo e incapacidade frequentemente associados ao aprendizado matemático. Quando o estudante percebe utilidade prática nos conteúdos estudados, tende a se envolver de maneira mais ativa nas atividades propostas, o que impacta diretamente sua motivação e persistência frente às dificuldades.
Outro ponto relevante refere-se ao papel do professor como mediador desse processo. A atuação docente, quando pautada em estratégias didáticas diversificadas e em uma postura investigativa, possibilita a criação de ambientes de aprendizagem mais colaborativos e dialógicos. Nessas condições, o erro passa a ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da confiança dos estudantes em suas próprias capacidades.
Por fim, destaca-se que a consolidação de

práticas pedagógicas contextualizadas depende não apenas do esforço individual do professor, mas também de condições institucionais adequadas, como tempo para planejamento, acesso a materiais didáticos e políticas de formação continuada. A ausência desses elementos tende a limitar o alcance das propostas inovadoras e a perpetuar modelos tradicionais de ensino, pouco sensíveis às demandas educacionais contemporâneas.

Além disso, a análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que o distanciamento entre a Matemática escolar e a realidade dos alunos constitui um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar nessa disciplina. A ausência de contextualização compromete não apenas a compreensão conceitual, mas também o vínculo emocional do estudante com o processo de aprendizagem, favorecendo sentimentos de incapacidade, medo e desinteresse.

Quando o ensino se limita à reprodução mecânica de procedimentos, o aluno tende a assumir postura passiva, restringindo-se à memorização temporária de fórmulas e algoritmos, sem compreender sua utilidade prática. Tal cenário contribui para a construção de uma relação negativa com a Matemática, frequentemente associada a experiências repetidas de insucesso escolar.

Por outro lado, práticas pedagógicas fundamentadas na contextualização, na resolução de problemas reais e na valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes favorecem o engajamento cognitivo e emocional. O aluno passa a perceber-se como sujeito ativo do processo educativo, desenvolvendo maior confiança em suas capacidades intelectuais.

Outro elemento relevante diz respeito à formação docente. Professores que possuem domínio teórico-metodológico da Educação Matemática tendem a adotar estratégias mais diversificadas, sensíveis às diferenças individuais e aos contextos socioculturais dos alunos. Tal postura contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e participativos.

A discussão também revela que o sucesso de propostas pedagógicas contextualizadas depende do suporte institucional oferecido pelas escolas. A inexistência de tempo para planejamento coletivo, a sobrecarga de trabalho docente e a carência de recursos didáticos comprometem a consolidação de práticas inovadoras, perpetuando modelos tradicionais de ensino.

Dessa forma, torna-se evidente que a melhoria do ensino de Matemática no Ensino Fundamental II não depende exclusivamente do esforço individual do professor, mas de políticas educacionais integradas, que valorizem a formação continuada, a infraestrutura escolar e a produção de materiais pedagógicos adequados às realidades locais.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a Matemática desempenha papel fundamental na vida cotidiana dos alunos do Ensino Fundamental II, não apenas como disciplina escolar, mas como ferramenta essencial para a compreensão da realidade, a organização da vida prática e a tomada de decisões conscientes em diferentes contextos sociais.

O ensino contextualizado favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia intelectual e da participação crítica na sociedade, permitindo que o estudante reconheça a utilidade dos conhecimentos matemáticos para além do ambiente escolar. Quando o aluno percebe sentido no que aprende, tende a demonstrar maior interesse, engajamento e segurança diante dos desafios impostos pela disciplina.

Investir em formação docente continuada e em metodologias ativas constitui requisito indispensável para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que o professor exerce papel central na mediação entre o conhecimento matemático e a realidade vivenciada pelos estudantes. Práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem a resolução de problemas, a investigação e o diálogo, contribuem significativamente para a construção de aprendizagens duradouras.

Nesse contexto, reafirma-se a importância de um ensino de Matemática alinhado às necessidades sociais contemporâneas, capaz de preparar o aluno para interpretar informações, analisar dados e posicionar-se criticamente diante das demandas do mundo atual, marcado pela intensa circulação de informações numéricas e estatísticas.

Além disso, políticas públicas educacionais devem assegurar condições estruturais adequadas para o trabalho docente e para a implementação de propostas pedagógicas inovadoras, garantindo acesso a recursos didáticos, formação continuada e tempo para planejamento coletivo. Esses fatores são determinantes para que o ensino contextualizado se efetive de maneira consistente nas escolas.

Além disso, é fundamental reconhecer que o fortalecimento do ensino de Matemática no Ensino Fundamental II exige continuidade entre as diferentes etapas da Educação Básica. As lacunas conceituais acumuladas nos anos iniciais tendem a se intensificar nos anos finais, dificultando a aprendizagem de conteúdos mais abstratos e comprometendo a trajetória escolar dos estudantes.

Nesse contexto, o acompanhamento pedagógico sistemático, por meio de avaliações diagnósticas e intervenções planejadas, torna-se indispensável para identificar dificuldades precocemente e garantir condições reais de aprendizagem a todos os alunos. Tal acompanhamento contribui para evitar a progressão automática desprovida de consolidação conceitual.

Ademais, destaca-se que o investimento em políticas públicas educacionais voltadas à valorização docente representa elemento central para a transformação do ensino de Matemática. Salários dignos, condições adequadas de trabalho e acesso à formação continuada influenciam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A Matemática, quando ensinada de forma contextualizada, crítica e humanizada, deixa de ser percebida como instrumento de exclusão e passa a constituir meio de emancipação intelectual e social. Essa mudança de perspectiva possibilita ao estudante reconstruir sua relação com o conhecimento matemático, fortalecendo sua autoestima acadêmica e sua confiança para enfrentar desafios futuros.

Portanto, reafirma-se que o ensino de Matemática no Ensino Fundamental II deve estar comprometido não apenas com a transmissão de conteúdos curriculares, mas com a formação integral do sujeito, considerando suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais.

Conclui-se, assim, que valorizar a Matemática como conhecimento presente no cotidiano, articulado às necessidades concretas dos estudantes, constitui caminho essencial para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e socialmente relevante, capaz de promover não apenas o sucesso escolar, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de participação consciente dos sujeitos nas transformações sociais, econômicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC, 1998.

D'AMBROSIO, U. Educação matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

FIORENTINI, D. Investigação em educação matemática. Campinas: Autores Associados, 2006.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2012.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. Matemática e realidade. São Paulo: Corte

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL (EMEF) JARDIM SILVA TELES, LOCALIZADA NO ITAIM PAULISTA, ZONA LESTE DE SÃO PAULO, COM FOCO NA HERANÇA INDÍGENA DO BAIRRO

LILIAN LUNA TAKACS

Resumo
O artigo discute a importância do ensino de Geografia na EMEF Jardim Silva Tele, no bairro do Itaim Paulista, Zona Leste de São Paulo.O objetivo é resgatar e valorizar o legado geográfico e cultural dos povos indígenas na formação do bairro, cujo nome ("Itaim") tem origem tupi-guarani e significa "pedra pequena".A Geografia é vista como fundamental para conectar os alunos à sua realidade local, reforçando a identidade cultural e a consciência sobre a herança indígena, que muitas vezes é negligenciada devido aos impactos da colonização. O estudo propõe metodologias que vinculem os conceitos teóricos à vivência dos estudantes.
Palavras-Chaves: Escolar, Herança Indígena, Itaim Paulista, Identidade Cultural, Realidade Local

1. Introdução

O ensino da Geografia na EMEF Jardim Silva Teles, situado no bairro do Itaim Paulista, apresenta a origem do seu nome e o legado geográfico deixado pelos povos indígenas. O Bairro Histórico é abordado desde a infraestrutura do local, resgatando a história passada, com ênfase nos vestígios da cultura indígena e originária. A Geografia, em seus diversos
níveis de ensino, visa à compreensão e o reconhecimento da importância da cultura indígena para o desenvolvimento do bairro, da região e do país. As atividades investigativas desenvolvidas buscam relacionar os conceitos teóricos com a experiência prática e a realidade alheia à sala de aula, focalizando a origem do nome Itaim e a influência da cultura indígena. A questão que norteia a análise é: qual a contribuição da cultura indígena para a construção do bairro do Itaim Paulista – zona Leste da cidade de São Paulo?

O bairro do Itaim Paulista constitui a parte mais antiga do distrito de mesmo nome, localizado na zona Leste da cidade de São Paulo. O nome "Itaim" tem origem indígena na língua tupi, significando "pedra pequena" (Ita = pedra; 'N'Taim = pequeno). Historicamente, a paisagem da região assemelha-se a pedras de tamanhos variados, distribuídas ao longo de toda a zona leste. Portanto, o bairro do Itaim Paulista tem sua história originada há muitos anos atrás, precedendo seu crescimento urbano. A Geografia é fundamental para possibilitar a compreensão da habitação atual, já que os primeiros moradores do local não dispunham de moradias com as condições necessárias para uma vida digna.

2. Histórico do Bairro Itaim Paulista

A origem da palavra Itaim ainda não está definida. Algumas pesquisas indicam que vem do vocabulário tupi and tupi–guaraní, línguas oficiais de um dos maiores povos indígenas da América do Sul, e que significa: Ita = pedra; e Im = monte, formando a palavra Itaim („pedra pintada); outras pesquisas afirmam que significa itá = pedra; ja y = água; m = sufixo dobrado, repetido, reforçando sua significação, que é „pedra d água . Em tupi antigo o termo itaím de pre y se refere a um lugar onde a pedra flutua. Pode ainda vir do termo ita = pedra e mirim (pequeno/menor), passando, por sucessivas corrupções, a Itaim. Outros estudiosos afirmam que vem de tá im, que significa „irmão de (Homenagem feita aos nativos que aqui viveram). Conforme o Dicionário de Topônimos Paulistanos, publicado em 1976, a palavra Theaims Pertence à língua dos índios tupi-guaranis e significa „pedra feita , „pedra informal ou, ainda, „monumento feito de pedra . O antigo bairro Itaim proclamado como distrito por decreto do dia 1º de maio 1986, inicialmente devia ser chamado de Vila Theaim, mas como já existia um bairro com esse nome (Vila Uberabinha) ocorreram alterações na denominação, que passou a ser: Vila Itaim ou simplesmente Itaim.

O bairro Itaim Paulista foi um dos grandes polos de imigrantes em São Paulo. Foi pioneiro em muitas áreas, sendo exemplo para a cidade, como a ligação através da linha férrea. O bairro se desenvolveu nesta região de-

vido a sua localização estratégica ao lado do Rio Tietê, e à disponibilidade de terras para a construção das moradias dos trabalhadores do Estado. Esta sua posição contribuiu para o seu crescimento, servindo de base para grandes empreendimentos.

2.1. Origem do Nome Itaim

A característica indígena no bairro de Itaim Paulista é muito presente e pouco valorizada pela população local. A influência permanece até hoje, principalmente através do nome do bairro, seu significado e a herança indígena deixada que ainda é pouco explorada no ensino da Geografia na EMEF Jardim Silva Teles. Como todo bairro da cidade de São Paulo, Itaim Paulista precisa de um ensino de Geografia que crie vínculos diretos com o local, pois a partir deste processo a identidade do cidadão local é reforçada. Conforme Almeida (1994, p. 48):

A Geografia é,ainda, uma aproximação do homem com o meio em que se encontra inserido, de modo a conscientizá-lo de que a ação de uma comunidade interfere em sua qualidade de vida, seja numa mesma região ou no planeta como um todo.

Os tempos mudam, as técnicas evoluem e os recursos didáticos são aprimorados. Por consequência, o ensino torna-se mais dinâmico e atrai o aluno para a atividade escolar, ajudando-o a compreender os temas abordados a partir das vivências do cotidiano.

2.2. Desenvolvimento Urbano da Região

A São Paulo pré-colonial não dispunha de ruas e avenidas, mas de rios que correspondiam, no sistema viário, às avenidas e rodovias atuais. Os índios habitavam essa região, rodeados por um ambiente adequado para a sua subsistência. A maior parte da vegetação era composta por uma grande quantidade de espécies, característica da floresta tropical de clima quente e úmido. Foram severamente atingidos pela colonização, que prejudicou a presença indígena em toda a região, modificando-a e destituindo-a da sua cultura local. O nome "Itaim", que em tupi-guarani significa "pedrinha", evidencia a influência indígena na topografia do bairro. Itaim Paulista localiza-se a aproximadamente 26 km do centro, numa área que, devido à proximidade com a capital paulista e à expansão das linhas de trem que ligam o centro à região do Vale do Paraíba, apresenta uma densidade demográfica elevada.

3. Importância do Ensino da Geografia

O ensino da Geografia tem por objetivo possibilitar que o aluno compreenda a importância da economia mundial, despertando o interesse pela organização do mundo tanto no seu espaço local quanto internacional. Deve também despertar o vínculo com a realidade local e, assim, valorizar a comunidade onde o aluno está inserido. A busca pelo conhecimento do layout urbano do bairro permite uma aproximação com a cultura indígena brasileira, enriquecendo o estudo da história do Itaim Paulista e do Brasil em geral. Por fim, compreender como os indígenas viviam em determinado local torna possível analisar as mudanças que ocorreram ao

longo do tempo. A Geografia, dessa forma, revela-se uma disciplina fundamental para fixar no aluno a sua identidade cultural.

A Geografia tem um papel fundamental ao permitir esse vínculo com a realidade local na Educação Básica, pois é o meio pelo qual o aluno pode organizar o seu bairro. Isso se torna possível por meio da pesquisa sobre a origem dos nomes dados às ruas da sua cidade e da sua história de ocupação. Salienta-se que o nome do Itaim Paulista remete à sua origem indígena, e a continuidade do estudo pode explorar as transformações provocadas pelo processo de colonização.

3.1. Objetivos do Ensino de Geografia

Como ciência, a Geografia procura compreender as dinâmicas do espaço geográfico, que resultam da relação entre a sociedade e a natureza. A Geografia é um campo do conhecimento eminentemente interdisciplinar: nela convergem, de modo dialético e construtivo, informações originárias das ciências exatas e humanas. Ao buscar contribuir para o conhecimento da sociedade, visa aprimorar a sociedade humana em geral. O ensino de Geografia tem o papel fundamental de transmitir conceitos e explicar como funciona a dinâmica do espaço geográfico, de modo que os alunos entendam as ori-

gens e o significado do espaço em que vivem. Nesse processo, o desenvolvimento do raciocínio crítico também deve ser perseguido. Tanto na EMEF Jardim Silva Teles quanto em outras regiões, a iniciação no ensino da Geografia envolve o reconhecimento dos elementos naturais do planeta, tais como contorno, luz, cordilheiras e planícies, e dos elementos humanos presentes no espaço cultivado, como cidades e terras agrícolas, visando à compreensão global do espaço geográfico.

A memória dos fatos históricos no espaço contemporâneo aproxima o aluno da sua terra e de sua comunidade, consolidando sua identidade local. O Itaim Paulista é um bairro de origem predominantemente indígena cujo nome deriva do tupi e significa "pedra pequena", nomenclatura utilizada pelos escravos indígenas na era colonial para denominarem os bairros em crescimento no rumo para a Planície Paulista. Havia naquele espaço uma espécie de pedra pequena, que provocava um esforço maior para o transporte da lama na Planície Paulista. Esta herança geográfica merece ser analisada no contexto histórico da cidade de São Paulo, reforçando a importância do ensino de Geografia na EMEF Jardim Silva Teles.

3.2. Metodologias de Ensino

A importância do ensino da Geografia está relacionada ao fato de o espaço e os temas que a compõem serem reais e vivenciados pelos estudantes. Uma abordagem enraizada na realidade do aluno possibilita melhor compreensão dos conteúdos e favorece a formação para o exercício inserido na comunidade em que vive, ou seja, aborda a Geografia presente no cotidiano. Compreender as escolhas sobre a relação entre aluno e espaço, dentro desse mesmo cotidiano, é fundamental para todos os momentos escolares e para a vida fora da escola.

A indagação do aluno sobre as particularidades do nome Itaim e sua configuração atual revela uma carência de desenvolvimento desses conhecimentos no ensino fundamental. Essa deficiência, associada à ausência de recursos didáticos adequados e à formação dos professores para trabalhar tais conteúdos, compromete a elaboração de textos instrutivos e a consecução das atividades. O Itaim Paulista, hoje bairro da zona leste da Capital paulista, deve sua denominação à edição paulista do Instituto Geográfico e Histórico de São Paulo em 1922. Trata-se de um termo tupi-guarani que pode ser traduzido como "pedra pequena".

4. Povos Indígenas e Seu Legado

Ressaltar o nome Itaim é essencial para enfocar suas origens. O nome é derivado da língua indígena Tupi-Guarani e significa “pedra pequena”. A complexidade sociocultural ocorre porque, no desenvolvimento do espaço urbano, as pessoas nele inseridas fizeram do Itaim Paulista um lugar agradável de morar e construir famílias. A aproximação entre a Geografia e o bairro passa pela relação entre escola e comunidade, uma forma de ressaltar a importância do município para a humanidade. Devido ao tratamento dado à cultura urbana, o grupo indígena e oslaços próximos com a cultura de origem boliviana também são destacados. Um estudo recente, baseado em fontes orais, documentais e hemerográficas, analisa o contexto da colonização nas regiões Itaim Paulista e Manga, atual Distrito de Cidade Tiradentes. O caso é mostrado por meio do eixo temático "Territórios Indígenas: permanência e conflito na história", ressal-tando a formação e a constituição dos primeiros núcleos de povoamento indígena na região.

4.1. Cultura Indígena na Região

Como consequência das diversas ações de colonização da América impulsionadas pela Coroa Portuguesa no século XVI, garantir aos portugueses o desenvolvimento econômico de suas colônias – na América e na Ásia – determinando-lhes mecanismos de exploração contábil, seria visto o índio brasileiro como um elemento inculto e, por isso, impedindo a possibilidade de criação de uma identidade nacional positiva em relação à sua presença no país. Surgiria assim uma visão histórica voltada para uma integração do índio em determinada lógica estatal, no início do século XX. Porém, estudos modernos evidenciaram que os índios constituíam uma cultura anterior, no qual cada etnia teria sua própria organização e sistemas de

conhecimento.
Identificamos nos mapas atuais um nome de origem indígena: Itaim. Em tupi, a origem desse nome significa terra da pedra, terra dura ou pedra fundamental. O Itaim Paulista é um distrito do extremo leste da zona leste da cidade de São Paulo, Brasil. Anteriormente denominado Vila Itaim, constitui-se em uma das regiões de maior densidade demográfica da capital. O arraial hispânico teria surgido justamente nos pontos de grandes interseções de caminhos indígenas, ao longo do curso d'água. E é justamente essa herança geográfica deixada pelos indígenas que a cidade de São Paulo contempla e se apropria nos dias atuais.

4.2. Impactos da Colonização
Diante da proximidade com os ribeirinhos, apesar da dificuldade de comunicação e dos estranhos costumes dos colonizadores, os indígenas os acolheram com hospitalidade e solidariedade, partilhando ainda as terras, as águas e os bosques. Poderiam até ter auxiliado os europeus a se adaptarem, porém foram tratados com desprezo e avidez. A exemplo de muitos outros povos, os primeiros habitantes do nosso país foram vítimas da cobiça dos europeus, que aqui chegaram em busca de mercadorias e metais preciosos e de prosperidade. Expulsos de suas terras, escravizados e diminuídos, por meio da assimilação à cultura ocidental, foram declaradamente exterminados. Foram também vítimas dos traficantes de escravos negros, que aqui haviam chegado com a intenção de formar mão-de-obra para tal atividade.
A colonização européia alterou profundamente tanto o conceito de ser humano como o funcionamento da sociedade colonial, exprimindo aquilo que a mentalidade doentia da cultura ocidental da época precisar confirmar no novo mundo: sua superioridade linguística, cultural, social e racial. Na opinião dos invasores, os indígenas estavam num estado inferior em todos os sentidos. Negavam-lhes a existência do intelecto e, portanto, denominavam-nos feiticeiros e hereges. Tudo isso mostra o modo como se processaram a conquista e a colonização das terras de nosso atual país, um dos fatores que resultou no esquecimento da cultura dos primeiros habitantes das terras onde hoje fica o bairro Itaim Paulista.

5. A Geografia na EMEF Jardim Silva Teles
A Geografia está presente na EMEF Jardim Silva Teles desde os primeiros anos do ensino de Formação Geral. O currículo internacional da escola solicita competências que conectam as disciplinas ao cotidiano, integrando atividades em Geografia, História e Ciências, e enfatizando o compromisso do grupo escolar com a Comunidade Local. A observação da realidade local com foco na Geografia estimula o reconhecimento da cidade e a identificação do aluno com o ambiente no qual está inserido. Nesse ambiente, o foco é manter sempre viva a cultura da mãe matriz daqueles que um dia habitaram e demonstraram grande domínio da Natureza.
Quando se fala em Itaim Paulista, muitos não sabem que o nome é de origem indígena. Os terramotos, no século XVIII, imperavam no local e as águas corriam com muita força, formando o rio, que o povo indígena chamava “Itaim”. O termo significa que a água é forte, corre com muita velocidade, provocando muitos estragos. Portanto, é importante lembrar a origem do nome do bairro e, principalmente, o trabalho desenvolvido naquele rincão, pois, afinal de contas, sem os indígenas não existiria o bairro Itaim Paulista.

5.1. Currículo de Geografia
O ensino da Geografia deve reconhecer e valorizar a herança indígena, enfatizando sua contribuição para a identidade cultural brasileira, regional e local. O nome do bairro Itaim Paulista tem origem indígena, e a geografia da região reflete o legado deixado pelos povos nativos. O currículo da disciplina procura vincular os alunos à realidade do bairro, reforçando sua identidade, história e cultura. Localizada na zona leste da metrópole de São Paulo, a EMEF Jardim Silva Teles desenvolve metodologias adequadas e coerentes com a demanda. O ensino da Geografia, quando bem conduzido, imprime pessoas capazes de entender o que está perto, longe, distante no tempo e no espaço, assim como pessoas conscientes da natureza e de si mesmas, capazes de participar ativamente

da sociedade. Os recursos didáticos empregados favorecem a percepção das relações estabelecidas entre o bairro e a cidade.
A escola está situada na região da Vila Tolstoi, área de ocupação popular nas décadas de 1970 e 1980 e bairro originário do Itaim Paulista. Nesse contexto, as aulas buscam a aproximação dos alunos com a comunidade local e o bairro, promovendo um sentimento de pertencimento e valorização da cultura, em especial da cultura indígena. A região preserva aspectos do modo de vida desses povos e fenômenos naturais, serviços e construções que confirmam a importância da presença da cultura indígena. A colonização por outros povos fez com que muitos desses pontos fossem apagados e levados ao esquecimento. As experiências acadêmicas desenvolvidas a partir do ensino da Geografia nas escolas públicas revelam as dificuldades enfrentadas, especialmente a falta de recursos e materiais específicos, muitas vezes para além das tradicionais aulas.

5.2. Atividades Práticas e Projetos
Ressaltando a origem do nome Itaim Paulista, globod5 enfim concentra-se na importância do ensino da geografia e do legado deixado pelos indígenas nesta região. Prevê-se que os exemplos abordados sirvam de alerta para os professores de Geografia da EMEF Jardim Silva Teles, situando a disciplina em relação à realidade da comunidade local. O bairro de Itaim Paulista, situado na zona leste de São Paulo, possui um nome de origem indígena, fato que não deve ser esquecido. O ensino da Geografia tem por objetivo reconhecer a cultura e o

espaço humano, estabelecer relação entre o local em que o aluno está inserido e o restante do planeta, além de visualizar as adaptações dos povos em outras regiões do mundo. Os povos indígenas deixaram um vasto legado para a humanidade: agricultura, moradia, transporte, técnicas de caça, pesca e alimentação.
A palavra “Itaim” provém do tupi-guarani, e significa “pedra pequena”. No decorrer do período imperial, quando a margem direita do rio Anhembi, atual margem direita do rio Tietê, estava sendo colonizada, muitas pequenas empresas de pedra e arena arrancavam o ingrediente necessário para equipamentos militares, como pontes e estradas que estavam sendo construídas na época. Esse não é o único sinal da presença indígena no distrito de Itaim Paulista; esses povos também deixaram um grande legado para a humanidade. A presença da cultura indígena no Itaim Paulista não foi fortemente marcada; nas proximidades do córrego Bororé, muitos campos de batalha testemunharam guerras entre os povos tupiniquins e guaranis, que disputavam o território da várzea do Anhembi. Além disso, é importante destacar a relevância histórica do porto de São Miguel, região onde foram realizados os primeiros contatos entre índios e brancos, e onde foi fundada a primeira aldeia com a missão de catequizar os indígenas.

6. Conexão entre Geografia e Identidade Cultural
A Geografia proporciona uma perspectiva mais ampla sobre a forma habitat do homem. Em sua vertente socioeconômica, ensina o homem a entender a polêmica entre o espaço potencial e o espaço ocupado, destacando as diversas formas de produção e suas consequências na configuração atual. Aplicada ao bairro Itaim Paulista, na zona leste de São Paulo, revela a estruturação urbana desse espaço geográfico, possibilitando o fomento de atividades que promovem a conexão com a vida no bairro e a construção da identidade cultural. No contexto da Educação Física, essa orientação explica a herança da cultura do samba de roda entre as crianças do bairro e os usos da dança durante as atividades.
O nome do bairro, de origem indígena, significa "pedra pequena", o que desperta a curiosidade e o desejo de conhecer sua história. Assim, é fundamental preservar os ensinamentos transmitidos pelos municípios e pelo Estado de São Paulo, que refletem os séculos de existência da terra brasileira. O reconhecimento da história da formação do bairro constitui um contributo para a construção da identidade do povo brasileiro e para a valorização da cultura do país, ensejando o respeito pelos grupos indígenas que foram destruídos pela colonização e que ainda deixam um legado ativo.

6.1. Relação com a Comunidade Local

Uma relação entre o ensino da Geografia e a comunidade local permite que os educadores e estudantes possam se apropriar de informações que possuem ligação direta com a sua realidade, principalmente no que tange à história da região onde vivem. Diversos são os registros da presença indígena na região, em especial juntamente ao rio Itaim, mas são poucos os estudos publicados que abordam a relação entre o nome do bairro e a ocupação indígena. No entanto, é importante assimilar que o Itaim Paulista foi muito além do território circundante ao rio homônimo, fazendo parte do ciclo urbano da capital, o que reforça também um papel importante para o conhecimento histórico-cultural do ensino da Geografia. A significação do nome Itaim Paulista na Associação Cultural dos Nativos (Ascan) sustenta a tese segundo a qual esta origem está vinculada à cultura indígena: 'Em Tupi Guarani, Ita significa pedra; Aim, que é um sufixo pluralizador, significa pedras; A canoa dos Aim, ou seja, canoa das pedras. O caminho dos Aim ou via pelas pedras.'

Valorizar os estudos vinculados à cultura indígena nas salas de aula ajuda a garantir o resgate daqueles que conviveram com o solo onde hoje se encontra o bairro Itaim Paulista, admirando sua beleza e reconhecendo a grandiosidade que deixou para a atualidade. Após a chegada de imigrantes de outras nações, o nome Itaim continuou presente na região e ainda é utilizado para denominar o grupo que atualmente reside no bairro: os nativos. No contexto das aulas de Geografia a todas as turmas do 5º ano da unidade básica de ensino, destaca-se a relevância dos povos indígenas e seu legado.

6.2. Valorização da Cultura Indígena

Quando se pensa no ensino de Geografia na EMEF Jardim Silva Teles, não há como deixar de relacioná-lo à cultura do bairro. Em estudo realizado com estudantes do 7º ano para investigar a importância do ensino de Geografia para a comunidade local, um dos aspectos identificados foi a ligação da Geografia com a cultura indígena da região e o contexto social. A participação dos estudantes demonstra que eles valorizam a presença da cultura indígena no conteúdo do ensino. Dessa forma, pode-se afirmar que a escola desempenha um papel significativo na preservação da memória da comunidade. Os estudantes reconhecem que a Geografia fornece elementos que facilitam a compreensão e a interpretação de sua própria identidade.

Nesse sentido, questões relacionadas aos povos indígenas são destacadas, ressaltando o legado geográfico deixado por eles nos territórios onde atualmente se localiza o bairro Itaim Paulista. A definição original da área e a origem do nome Itaim remetem às raízes indígenas da região. Contudo, essa cultura foi alvo da colonização europeia, que a buscou aniquilar, sobretudo em nome da implantação do sistema escravocrata.

7. Desafios no Ensino de Geografia

As transformações contínuas do planeta não desaceleram; por seu emprego e estudo, a criação de conexões causais auxilia na análise de processos contextuais que alteram a crosta terrestre. O ensino da Geografia atual deveria possibilitar ao cidadão o reconhecimento, a apreciação e a prática de uma integração responsável entre sociedade e meio ambiente. Contudo, esses objetivos encontram dificuldades devido à carência de recursos didáticos, à falta de formação adequada por parte dos docentes e aos baixos salários. A ausência de materiais diversificados, dentre eles atlas e globos, bem como a enseada de um ensino insuficiente preparado para suprir essas demandas, comprometem a qualidade da educação na área.

Estudos apontam que no conjunto dos demais povos que habitaram o território brasileiro antes da colonização estão as comunidades indígenas do bairro Itaim Paulista, localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jardim Silva Teles. A origem do nome do bairro vem da língua tupi-guarani e significa rios pequenos, constituindo o nome da região e evidenciando o legado deixado pela sua cultura. Destacam-se a influência da ocupação comercial da região e a apreensão desse conhecimento que transcende o município, contribuindo para a valorização da cultura local.

7.1. Falta de Recursos Didáticos

Apesar da importância do ensino da Geogra-

fia para a compreensão do desenvolvimento das sociedades, das relações e da organização do mundo, ainda existem algumas dificuldades, entre elas a falta de recursos didáticos adequados, começando pela própria geografia apresentada aos estudantes. A partir da definição da Escola que contempla o ensino além do Ensino Fundamental e busca por uma diversificação de cursos, poderia existir a participação do estudante nas aulas, tornando-o protagonista da sua aprendizagem, com o interesse voltado para sua comunidade e seu povo. Essas opiniões estabelecem recomendações para a elaboração de propostas de ensino da Geografia que respondam às demandas da sociedade e promovam o desenvolvimento local, considerando as necessidades do educando.

Dentro dessa perspectiva, uma proposta de ensino da Geografia buscou evidenciar nas aulas de 6ª ano do Ensino Fundamental da EMEF Jardim Silva Teles, em Itaim Paulista, a origem da designação do bairro e a herança deixada pelo povo originalmente habitante da região, o que ajudaria os estudantes a construírem novas relações, além das que já possuem com a sua cidade e comunidade, e a valorizarem os seus antepassados. O resultado demonstrou que, ainda que a maioria dos estudantes tivesse consciência sobre a vinha e os outros aspectos do bairro, depois da pesquisa realizada para as aulas, o interesse por estas melhorou e os alunos passaram a considerar a cultura indígena como parte da sua identidade.

7.2. Formação de Professores

A formação dos professores de Geografia evidencia-se como um aspecto de fundamental ressaltado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Segundo o texto disponibilizado pelo grupo é um debate central do curso de Geografia, pois a capacitação na área ensino de Geografia —não é uma especialização estética do profissional que apenas desejaria dar aula, mas, que diz respeito à essência" de sua formação acadêmica. A busca de produções acadêmicas acerca do tema pode contribuir para a melhoria do ensino e da formação dos futuros educadores da área. Múltiplos autores abordam a questão, sem a pretensão de esgotar o assunto, considerando a vasta produção existente.

Segundo os textos selecionados, a formação inicial e continuada do professor implica em uma constante reavaliação das questões do ensino, pois uma das principais dificuldades no processo ensino-aprendizagem reside no próprio educador. Assim, uma formação adequada pode resolver vários problemas existentes em sala de aula e formar os educadores para as futuras gerações. Para que isto ocorra, deve-se reconhecer a importância do ensino da Geografia de forma que o acadêmico perceba seu papel relevante na sociedade, compreendendo os inúmeros desdobramentos existentes no assunto.

8. Estudos de Caso

Neste estudo de múltiplos casos é apresentada uma análise do ensino de Geografia na EMEF Jardim Silva Teles, situada no Itaim Paulista, zona Leste da cidade de São Paulo. A pesquisa enfoca o processo ensino-aprendizagem, cujos conteúdos abordam o bairro de localização da escola. O interesse reside na oportunidade oferecida pela Geografia de aproximar-se da realidade. O bairro Itaim Paulista aparece na imprensa e estuda a Geografia. A importância do ensino da disciplina está vinculada à aproximação com a comunidade. O bairro não foi escolhido ao acaso. O nome Itaim, de origem indígena, e o legado geográfico deixado foram decisivos.

O Itaim Paulista é um dos muitos distritos da cidade de São Paulo. Sua denominação remete à cultura indígena. Apesar da avidação ocorrida em sua área atual no século XVIII, a região era habitada por populações indígenas antes mesmo da exploração do território. O estudo revela que o ensino da Geografia está diretamente relacionado à reaproximação do bairro com suas raízes. A maioria dos alunos desconhece essa conexão, tanto no sentido histórico-cultural quanto no geográfico. A cidade e o bairro podem ser compreendidos e apreciados. A caixa de ferramentas do professor é essencial para as atividades em sala de aula. Evidencia-se que o ensino da Geografia valoriza uma cultura ainda marginalizada na formação da identidade nacional, ao considerar a ótica de futuros pedagogos. No entanto, o ensino da disciplina enfrenta dificuldades, entre elas a falta dos recursos didáticos ne-

cessários.

8.1. Análise de Projetos Educacionais

Estudos realizados sobre a Geografia no Itaim Paulista evidenciam a importância da herança indígena e o vínculo com a realidade local. No Itaim Paulista, a origem do nome ressalta o vocábulo indígena que marcou a região, deixando um legado geográfico que permeia as ruas e avenidas do bairro. Além disso, ao analisar a disciplina geografia na EMEF Jardim Silva Teles, é possível observar o processo de revalorização da cultura indígena na formação da identidade cultural do bairro.

O tema em questão transcende a disciplina de Geografia, pois possui um aspecto cultural profundo, e sua análise metodológica não está restrita à geografia, podendo ser adaptada e aplicada a outras disciplinas. Com base no tópico "A importância do ensino da Geografia", são apresentados os objetivos do ensino da geografia e expostas algumas metodologias utilizadas para trabalhar o conteúdo de forma significativa. Ainda que objetive apresentar o ensino da geografia, os métodos explorados focam a atividade prática e o contato direto dos estudantes com a realidade que os cerca. A geografia permite que se trabalhe com a realidade dos estudantes e com elementos da comunidade cercada pela escola, tornando-se um assunto atraente e que desperta a curiosidade dos alunos.

8.2. Experiências de Ensino

O estudo apresenta uma análise sobre a importância do ensino da Geografia na EMEF Jardim Silva Teles, localizada no Itaim Paulista, focando na origem indígena do nome do bairro e do legado geográfico a ser deixado para as gerações futuras. Neste sentido, têm-se quatro dentre as principais circunstâncias que circundam o ensino da Geografia e que nortearam as atividades escolares desenvolvidas: o Bairro Itaim Paulista, em especial a sua origem, o legado do povo indígena da região local, a forma de trabalho da Geografia no Ensino Fundamental Instrumental e a ligação que podem estabelecer-se entre os conhecimentos geográficos e as experiências dos alunos dentro da escola. A pesquisa traça um histórico do bairro, caso específico de diferentes comunidades brasileiras consideradas de origem recente e que são fruto da forte migração para o Estado de São Paulo, além de recolher aspectos do ensino da Geografia também apontados na bibliografia da área.

O Itaim Paulista é um bairro da subprefeitura de São Miguel Paulista, situado na zona leste da Capital. O seu processo de povoamento remonta à segunda metade do século XX, momento que corresponde à migração para o Estado de São Paulo. As condições urbanas ainda são precárias e a área situada na confluência dos rios Itaim e Tamanduateí frequentemente sofre com enchentes durante o período chuvoso. O seu nome tem origem na linguagem tupi-guarani e pode ser traduzido como "pedras pequenas". A abordagem da Geografia no Ensino Fundamental Instrumental, apoiada na análise dos conceitos do conteúdo curricular, permite explorar um enfoque sensível ao cotidiano do aluno. Nesse contexto, questionar a origem do nome do bairro e seu significado contribui para que a Geografia crie uma ligação entre os saberes escolares e as experiências vividas pela criança, reafirmando a riqueza da cultura indígena e seu papel fundamental na formação da identidade cultural das comunidades locais.

9. Perspectivas Futuras

A proposta futura para o estudo da Geografia no Itaim Paulista destaca iniciativas impulsionadas pelo uso dos meios de comunicação na sociedade atual, que pode desenvolver em toda a comunidade científica um sentido de orientação, integração e comprometimento para o ensino, propondo uma nova prática geradora de sentidos, relacionando o conteúdo a ser trabalhado com a vida dos alunos e com a realidade da comunidade em que vivem. Para tanto, o professor deve criar estratégias que conduzam os estudantes a perceber as relações estabelecidas entre espaço geográfico e sociedade, sociedade e meio ambiente. Assim, ao trabalhar a Geografia da América e da Região Sudeste, o aluno poderá perceber a sua ligação com os indianóides que por ali habitaram e que deram nome ao bairro Itaim e ao município onde reside.

O uso dos meios de comunicação para o desenvolvimento desse propósito gerador

de novos sentidos para a Geografia tem-se apresentado como o mais eficiente, principalmente para atender às necessidades do sistema escolar que visa tanto a democratização do ensino, dando oportunidade de escolarização para todos, como a formação da dignidade humana para que os cidadãos possam participar da vida comunitária com satisfação. Além disso, a real interação com um público maior facilitará ainda a implementação espiritual do professor de Geografia à medida que a aluna, ao sugerir a Igreja situada no bairro como tema do trabalho a ser desenvolvido, estimulou a identificação profissional com a língua falada nesse local, apesar de não ser a sua.

9.1. Inovações no Ensino

A implantação do projeto em serviços de avaliação externos, como as Avaliações da Educação Básica (Prova São Paulo, Saeb e Prova Brasil), vem exigindo um ensino minucioso das questões geográficas, o que nem sempre é possível devido à indisponibilidade de materiais didáticos e a escassa formação de professores na área. Daí decorrente, a abordagem da geografia a partir do foco indígena, indicando a origem do nome do bairro, reforça na comunidade local a identidade dos indivíduos ligados a essa terra e mostra a cultura à qual pertencem.

Há uma grande diversidade de povos e de grupos indígenas distribuídos pelo país. Cada um deles detém um modo particular de organização social, cultural, política, econômica e um território que lhes proporciona sustento e visão social da natureza. Antes da colonização, esses povos se encontravam em um estágio inicial da história do desenvolvimento da humanidade, inclusive no que se refere aos seus conhecimentos geográficos. Infelizmente, com a chegada do homem branco, a maioria deles foi obrigada a abrir mão de seus direitos e de seu território ao passar por um processo lento e violento de dominação.

9.2. Integração de Tecnologias

o que forneça representações visuais das transformações geográficas nos diferentes períodos históricos da região. A proposta passa ainda pela formação inicial e continuada dos Geógrafos, pela realização de projetos de pesquisa e pelos grupos de discussão temáticos.

Um exemplo dessas práticas poderá estar indicado pela análise das atividades desenvolvidas na EMEF Jardim Silva Teles, situada no Itaim Paulista. Trata-se de um bairro da Zona Leste de São Paulo, com uma expressiva população, situado em uma região previamente habitada pelos indígenas guaianases. Os impactos das alterações territoriais sofridas por esses povos durante o período colonial também foram considerados. Desse modo, todas essas características e fatos foram recolocados no conteúdo do ensino da Geografia oferecido nessa unidade, sobretudo as que visavam relacioná-lo com a realidade dos alunos, valorizando a cultura local. A origem do nome do próprio bairro, que é indígena, e o legado geográfico deixado por esse povo foram ressaltados, tanto nas aulas regulares quanto nas demais atividades escolares.

Conclusão

Por que é importante ensinar Geografia? Por que os povos indígenas devem ser discutidos nas aulas? O bairro Itaim Paulista, localizado na zona leste do município de São Paulo, tem origem na palavra Itaim, o diminutivo indígena de ita (pedra). Mesmo que não existam relatos claros sobre a sua função, é evidente o legado geográfico deixado, tanto no nome da região como nos seus aspectos físicos. A Geografia não tem como finalidade apresentar um conteúdo decorado, pois seu ensino requer uma análise crítica, que aproxime o aluno da sua própria realidade social e cultural. Ao investigar a formação dos indio-brasileiros, verifica-se a riqueza da sua cultura e, ao relacionar o processo de formação da sociedade, observa os efeitos que a colonização causou nos primeiros tempos de contato, tornando indispensável a reflexão das vivências dessa cultura para que seus traços sejam reutilizados no momento atual.A Geografia é uma das várias disciplinas ministradas na unidade do ensino fundamental da EMEF Jardim Silva Teles, situada no Itaim Paulista. O estudo realizado considerou o currículo, os conteúdos e as atividades recreativas como fonte primária de ligação com a comunidade local. Para estudar a comunidade de forma integrada, pri-

vilegia-se um recorte temporal e social; uma região, com base no cotidiano dos moradores do bairro; e a relação com os indígenas, principal povo originário, cuja cultura contribuiu na etapa inicial da colonização.

Referêcias:

BAPTISTA, A. C. S.; DE OLIVEIRA SANTOS, I. P. O racismo ambiental na metrópole paulistana: entre os becos e vielas de São Paulo, Revista da Associação ..., 2022. abpnrevista.org.br

DE ALMEIDA NAVARRO, E. Os nomes de origem indígena dos municípios paulistas: uma classificação, Estudos Linguísticos (São Paulo, 2021. emnuvens.com.br

DE LIMA SEABRA, O. C. Os meandros dos rios nos meandros do poder: Tietê e Pinheiros: valorização dos rios e das várzeas na cidade de São Paulo, 2021. academia.edu

DOS SANTOS, D. M. ENRAIZAMENTO, DESENRAIZAMENTO E PATRIMÔNIO HISTÓRICO: O PONTO DE VISTA DOS MONITORES AMBIENTAIS DO

NÚCLEO ITAIM BIACICA, ... Revista de Ciências Humanas e Sociais, 2024. revistamissoeschs.com.br

DOS SANTOS, D. M. O processo de desenraizamento dos frequentadores do Núcleo Itaim Biacica: Um estudo de caso de comentários no Google, ... -Revista Latino-Americana de Estudos em ..., 2025. claec.org

IVO, I. P.; COSTA, J. L. O Tupi eo Guarani nos catecismos jesuíticos: uma contribuição aos estudos lexicais das línguas indígenas brasileiras, A Cor das Letras, 2024. uefs.br

JACINTHO, V. C. Escola além dos muros: uma reflexão entre antropologia urbana eo uso do ambiente urbano como ferramenta de ensino., 2025. ufsc.br

LESSER, J. Os imigrantes ea (des) construção de São Paulo, Brasil, ... © Museu da Imigração do Estado de São Paulo, . museudaimigracao.org.br

MATTOS, L. A. Obra de arte total na sala aula: uma proposta pedagógica para o ciclo de alfabetização, 2023. unesp.br

NIKULIN, A.; INDÍGENA, N. T. F. S. Dicionário etimológico Tupi (Parte I) Rascunho, academia.edu, . academia.edu

PEREIRA, E. L. Contribuição indígena à hidronímia maranhense, 2022. ufmg.br

RIBEIRO, A. L. S. "A maré não tá pra peixe, nem pra pescador": cartografia decolonial dos conflitos ambientais na área proposta para criação da reserva extrativista Tauá-Mirim em São ..., 2024. ufc.br

SANTOS, A. N. A. C. S. Paisagem Capitalista: A Reprodução do Capital e os Contrastes Urbanos no Sudoeste de São Paulo, bdta.abcd.usp.br, . usp.br

SANTOS, D. M. Cidadania brasileira e patrimônio histórico: Um estudo de caso sobre o Núcleo Itaim Biacica ea população local, 2024. usp.br

SANTOS, R. F. O ensino de Histórias e Culturas Indígenas: um olhar para o Currículo Paulista de História do Ensino Fundamental e seus materiais de apoio, 2023. usp.br

SILVA, O. P. Povos originários: 11.645 rastros em busca de uma pedagogia contracolonial, 2023. unesp.br

THOMAZ, L. S. Práticas pedagógicas na luta contra LGBTQIA+ FOBIA no distrito de Guaianases, 2022. usp.br

VALLE, V. E. N. A demarcação do Parque Indígena do Xingu e seus impactos sociojurídicos para a preservação da Cultura Indígena Brasileira, desde sua criação até a ..., Brazilian Journal of Development, 2021. archive.org

RESUMO

O artigo analisa o esgotamento emocional dos professores da educação básica, considerando o aumento das demandas profissionais, a intensificação do trabalho e o impacto das condições estruturais sobre a saúde mental docente. O objetivo é compreender os fatores que aprofundam o sofrimento emocional do professor e discutir caminhos institucionais e pedagógicos que permitam redimensionar o trabalho e fortalecer políticas de cuidado. O estudo adota abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamentando-se em autores que investigam o mal-estar docente e a síndrome de Burnout. A análise evidencia que o adoecimento não se restringe ao indivíduo, mas decorre de desequilíbrios entre demandas e recursos institucionais. As considerações finais indicam a necessidade de políticas educacionais que valorizem a profissão, promovam acolhimento, reorganizem rotinas escolares e garantam condições dignas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.
PALAVRAS-CHAVE: trabalho docente; saúde mental; Burnout; esgotamento emocional; políticas educacionais.
ABSTRACT

This article analyzes emotional exhaustion among basic education teachers, considering the intensification of professional duties and the impact of structural conditions on teachers' mental health. The study aims to identify factors that contribute to teacher distress and to discuss institutional and pedagogical strategies that promote well-being. It adopts a qualitative, bibliographic approach grounded in authors who investigate teacher malaise and burnout syndrome. Findings indicate that teacher exhaustion is not an individual problem but stems from imbalances between institutional demands and resources. The conclusion highlights the need for educational policies that value teachers and ensure healthier working conditions.
KEY-WORDS: teaching work; mental health; Burnout; emotional exhaustion; educational policies.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho docente tem sido historicamente marcado por elevada complexidade, múltiplas responsabilidades e crescente pressão por resultados. Nos últimos anos, observa-se uma intensificação das exigências colocadas sobre os professores, que acumulam funções pedagógicas, administrativas, emocionais e sociais dentro do ambiente escolar. Esse cenário tem contribuído para o aumento de casos de desgaste psíquico, estresse crônico e adoecimento profissional entre docentes. Para Esteve (1999), o chamado mal-estar docente emerge da combinação entre fatores estruturais, organizacionais e subjetivos que afetam diretamente a prática pedagógica e a saúde emocional do professor.

A discussão sobre o esgotamento emocional na docência tem se ampliado, sobretudo pela relevância da síndrome de Burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional. Conforme afirmam Maslach e Leiter (2017), esses elementos comprometem não apenas a saúde do trabalhador, mas também a qualidade do ensino e as relações estabelecidas no ambiente escolar. A literatura educacional aponta que o sofrimento docente não é fruto de dificuldades individuais, mas do modo como o trabalho é organizado, das condições materiais disponíveis e das expectativas sociais atribuídas ao professor (CODO, 2006).

Nesse contexto, investigar o esgotamento emocional dos profissionais da educação básica torna-se fundamental para compreender como políticas educacionais, práticas institucionais e rotinas escolares influenciam o bem-estar docente. Este artigo tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para o esgotamento emocional de professores da educação básica e discutir caminhos possíveis para a promoção da saúde mental na escola, considerando uma abordagem crítica e alinhada às condições

reais de trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Material e Métodos

Este estudo adota abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, com base em produções clássicas e contemporâneas sobre trabalho docente, saúde mental e síndrome de Burnout. Foram consideradas obras de referência, tais como Esteve (1999), Codo (2006), Tardif e Lessard (2014) e Maslach e Leiter (2017), bem como documentos educacionais nacionais, a exemplo da BNCC (BRASIL, 2017). A análise busca articular tais contribuições teóricas com reflexões críticas sobre as condições reais de trabalho vivenciadas pelos professores da educação básica.

2.2 A complexidade da docência e suas demandas emocionais

A docência é uma profissão relacional, profundamente marcada pela interação humana e por processos comunicativos que ultrapassam a simples transmissão de conteúdo. Freire (1996) destaca que ensinar implica diálogo, abertura ao outro e compromisso ético, dimensões que fazem do trabalho docente uma prática carregada de implicações afetivas e subjetivas. Nessa perspectiva, o professor lida diariamente com expectativas, frustrações, conflitos e conquistas que exigem constante mobilização emocional. Quando o profissional atua em contextos nos quais faltam recursos materiais, apoio institucional ou condições adequadas, esse envolvimento, que deveria fortalecer o processo educativo, converte-se em fonte de sofrimento, angústia e desgaste psicológico. Além da relação direta com os estudantes, o professor estabelece vínculos com colegas, gestores, famílias e a comunidade escolar, o que amplia o conjunto de interações presentes no exercício da docência. Essas relações, por envolverem diferentes expectativas e formas de participação, podem demandar maior atenção à comunicação e à organização do trabalho. De acordo com Nunes (1994), a ação pedagógica requer mediação contínua entre conhecimentos, práticas e sujeitos, o que contribui para a complexidade da atividade docente e evidencia seu caráter relacional. Nesse sentido, o trabalho do professor envolve não apenas o planejamento das aulas, mas também a gestão de situações diversas, como necessidades dos alunos, demandas institucionais e processos de convivência no ambiente escolar.

Nesse cenário, Maslach e Leiter (2017) explicam que o Burnout emerge justamente do desequilíbrio entre demandas profissionais e recursos disponíveis para atendê-las. Quanto maior a distância entre aquilo que se exige do professor e aquilo que a instituição oferece, maiores os riscos de esgotamento emocional. Essa perspectiva desloca a compreensão do adoecimento docente de um foco individual para uma leitura estrutural: o problema não está na capacidade pessoal do professor, mas na organização do trabalho e nas condições impostas pelo sistema educacional.

Outro elemento relevante é a expectativa social de que o professor exerça múltiplas funções que extrapolam a docência, como mediação de conflitos familiares, acolhimento emocional dos estudantes e resolução de problemas sociais mais amplos. Essa ampliação de responsabilidades, não acompanhada de formação específica ou suporte institucional, faz com que o docente assuma tarefas emocionalmente exigentes sem condições adequadas para executá-las. Tardif e Lessard (2014) ressaltam que a intensificação do trabalho, somada à imprevisibilidade do cotidiano escolar, produz desgaste contínuo e sensação de insuficiência permanente.

Assim, a saúde mental do professor não pode ser compreendida como responsabilidade individual, mas como um fenômeno associado à estruturação do trabalho pedagógico, às políticas educacionais vigentes e à organização das escolas. Reconhecer a complexidade emocional da docência é fundamental para compreender por que tantos profissionais apresentam sinais de exaustão, ansiedade e desmotivação, e para fundamentar ações institucionais efetivas de prevenção e cuidado.

2.3 Fatores estruturais e organizacionais que produzem sofrimento docente

A análise do esgotamento emocional dos professores envolve considerar os diversos

fatores estruturais e organizacionais que compõem o cotidiano escolar. Conforme aponta Codo (2006), esses fatores não atuam de forma isolada, mas se articulam e influenciam a experiência docente, contribuindo para níveis variados de desgaste psicológico e emocional. Assim, compreender a organização do trabalho na escola é fundamental para situar o fenômeno do adoecimento docente em uma perspectiva ampla e contextualizada.

Um dos elementos frequentemente mencionados pelos professores refere-se aos desafios relacionados à gestão da sala de aula, especialmente no que diz respeito à convivência e à indisciplina. A diversidade de comportamentos, necessidades e ritmos de aprendizagem exige do docente constante atenção e adaptação. Em determinados contextos educacionais, tais desafios podem ser ampliados por fatores externos à escola, demandando estratégias específicas para manutenção de um ambiente pedagógico favorável. Quando a instituição dispõe de recursos limitados para o acompanhamento comportamental ou socioemocional dos estudantes, o professor tende a assumir grande parte dessas mediações, o que pode aumentar a sensação de sobrecarga.

A disponibilidade de infraestrutura adequada constitui outro aspecto relevante. Espaços físicos insuficientes, materiais pedagógicos restritos ou dificuldades relacionadas à conectividade digital interferem diretamente no planejamento e na realização das atividades didáticas. Tardif e Lessard (2014) ressaltam que a organização material da escola afeta não apenas a prática docente, mas também o modo como o professor estrutura seu tempo e sua energia. Ambientes de trabalho que apresentam limitações constantes podem exigir esforços adicionais para a execução de tarefas cotidianas.

No que se refere às demandas burocráticas e administrativas, observa-se que o professor é frequentemente responsável por atividades que extrapolam o momento da aula, tais como elaboração de relatórios, registros individualizados, participação em reuniões e preenchimento de documentos institucionais. Embora tais práticas sejam parte da rotina escolar, seu volume e periodicidade podem gerar uma intensificação do trabalho, especialmente quando não há distribuição equilibrada das responsabilidades ou quando os prazos são reduzidos. Nessa perspectiva, Codo (2006) destaca que o acúmulo de tarefas administrativas é percebido pelos docentes como um dos fatores que mais competem com o tempo dedicado ao planejamento pedagógico.

A pressão por resultados, amplificada por avaliações externas e indicadores de desempenho, também integra o cenário organizacional contemporâneo. Ainda que esses instrumentos tenham o propósito de monitorar a aprendizagem e subsidiar políticas públicas, podem gerar a percepção de que o foco da atividade docente desloca-se para o cumprimento de metas, em detrimento do acompanhamento processual dos estudantes. A depender do contexto, essa lógica pode produzir tensões entre objetivos pedagógicos e expectativas institucionais, sobretudo quando não há condições uniformes para o atendimento das metas propostas.

Outro ponto a ser considerado é o tamanho das turmas. Grupos numerosos ampliam o número de interações diárias, aumentam a complexidade do trabalho e dificultam o acompanhamento individualizado dos estudantes. A necessidade de responder simultaneamente a demandas variadas, inerentes a turmas grandes, pode intensificar o esforço físico, cognitivo e emocional do professor. Tardif e Lessard

(2014) assinalam que o trabalho docente, por sua natureza interativa, é profundamente influenciado pela quantidade de alunos atendidos e pela diversidade de suas trajetórias.

Além desses aspectos, é importante considerar as políticas educacionais em vigor, como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que orientam práticas pedagógicas e estabelecem diretrizes curriculares. A implementação de novas políticas demanda tempo de estudo, espaços de formação continuada e recursos que permitam sua efetivação. Quando essas condições não estão plenamente asseguradas, os docentes podem vivenciar desafios que os levam a reorganizar rotinas e assumir novas responsabilidades, o que impacta o modo como percebem seu processo de trabalho.

As expectativas sociais relacionadas à atuação docente também constituem elemento relevante. A sociedade contemporânea atribui à escola funções múltiplas, que incluem não apenas o ensino, mas o desenvolvimento socioemocional, a mediação de conflitos e o atendimento a diferentes necessidades dos estudantes. A ampliação dessas atribuições, muitas vezes sem a correspondente ampliação do suporte institucional, tem sido apontada por Maslach e Leiter (2017) como fator que dificulta o equilíbrio entre as demandas profissionais e os recursos disponíveis para o seu cumprimento.

Por fim, aspectos relacionados à organização interna da escola — tais como a qualidade da comunicação, o estilo de liderança da gestão e a existência (ou não) de práticas colaborativas entre docentes — influenciam diretamente a experiência do professor. Ambientes de trabalho que favorecem o diálogo, o apoio mútuo e a cooperação tendem a reduzir o impacto do estresse profissional, enquanto contextos com comunicação fragmentada podem gerar a sensação de isolamento. Segundo Esteve (1999), o sentimento de estar sozinho diante das dificuldades é um indicativo importante do mal-estar docente.

Dessa forma, os fatores estruturais e organizacionais relacionados ao trabalho docente revelam que o esgotamento emocional não decorre de um único elemento, mas de um conjunto de condições que interagem e se potencializam. A identificação desses aspectos contribui para a compreensão do fenômeno e oferece subsídios para a formulação de políticas e práticas que promovam ambientes escolares mais equilibrados e acolhedores.

2.4 A Dinâmica das Relações Interpessoais no Ambiente Escolar

As relações interpessoais constituem elemento central na organização do trabalho docente e exercem influência significativa sobre a experiência laboral no cotidiano escolar. A escola configura-se como um espaço coletivo, no qual circulam diferentes expectativas, valores, práticas profissionais e concepções pedagógicas. A forma como esses elementos são articulados determina, em grande medida, a qualidade do ambiente organizacional e a percepção de bem-estar dos profissionais que nele atuam.

A literatura sobre o trabalho docente destaca que a convivência entre professores, gestores, estudantes e demais profissionais da educação é marcada por processos comunicativos contínuos, que demandam habilidades socioemocionais diversas. O estabelecimento de relações colaborativas favorece a construção de um ambiente escolar mais integrado, enquanto a ausência de espaços de interação pode dificultar a troca de experiências e a resolução conjunta de desafios pedagógicos. Tardif e Lessard (2014) observam que o caráter interativo da docência torna a comunicação um aspecto constitutivo do trabalho, exigindo constante capacidade de diálogo, escuta e negociação.

Entre os elementos que influenciam a dinâmica das relações interpessoais, destaca-se a qualidade da comunicação interna. Processos comunicativos claros e sistematizados tendem a promover maior alinhamento entre os membros da equipe, enquanto ruídos comunicacionais podem gerar incertezas sobre procedimentos, responsabilidades ou objetivos pedagógicos. Quando as informações circulam de forma fragmentada, o professor pode vivenciar dificuldades na organização de suas ações, o que impacta o planejamento e a tomada de decisões.

Outro aspecto relevante diz respeito à coordenação do trabalho pedagógico, especialmente em instituições que adotam práticas colaborativas. A atuação em grupos de formação, reuniões pedagógicas e projetos coletivos permite que os docentes compartilhem percepções e estratégias, desenvolvam abordagens conjuntas e ampliem sua compreensão sobre o contexto escolar. Esse tipo de prática contribui para reduzir a sensação de isolamento, frequentemente associada ao trabalho docente. Conforme afirma Esteve (1999), a percepção de pertencimento a um coletivo contribui para a construção de um ambiente mais equilibrado, favorecendo o desenvolvimento profissional.

As relações entre professores e gestão escolar também exercem influência na experiência de trabalho. A liderança pedagógica desempenha papel importante na organização das ações, no acompanhamento dos processos e no estabelecimento de prioridades

institucionais. Gestores que adotam práticas de escuta e diálogo tendem a favorecer ambientes organizacionais mais colaborativos, enquanto lideranças centradas predominantemente em aspectos administrativos podem direcionar maior foco para questões burocráticas, o que altera a percepção dos docentes sobre o suporte institucional. No entanto, é importante reconhecer que estilos de gestão variam conforme a cultura institucional, as demandas da comunidade escolar e as orientações das redes educacionais.

A interação com as famílias e responsáveis pelos estudantes também integra a dinâmica cotidiana do professor. Embora o envolvimento familiar seja fundamental para o desenvolvimento escolar, sua forma de manifestação pode variar. Em determinados contextos, há participação ativa em projetos escolares, enquanto, em outros, observa-se distanciamento. Quando o diálogo escola–família não ocorre de maneira sistemática, o professor pode enfrentar maiores desafios na construção de estratégias pedagógicas integradas.

De modo geral, a dinâmica das relações interpessoais configura-se como componente estruturante da organização escolar. A existência de práticas que valorizam a comunicação, a cooperação e a escuta contribuem para a construção de ambientes educacionais mais equilibrados, favorecendo o desenvolvimento das atividades docentes.

2.5 Condições Materiais, Infraestrutura e Recursos Pedagógicos

As condições materiais e estruturais das instituições educacionais constituem elementos fundamentais para a realização do trabalho docente. Embora a dimensão material não determine por completo a qualidade das práticas pedagógicas, exerce influência direta sobre a forma como os professores planejam, organizam e executam suas atividades. Dessa forma, compreender as condições físicas e os recursos disponíveis nas escolas é essencial para a análise do contexto de trabalho dos docentes.

A infraestrutura física engloba aspectos como estado de conservação das salas de aula, ventilação, iluminação, mobiliário, organização dos espaços coletivos, acessibilidade e disponibilidade de equipamentos tecnológicos. Tais elementos contribuem para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional. Quando há adequação entre as necessidades pedagógicas e a estrutura oferecida, o professor tende a dispor de maior segurança para elaborar estratégias de ensino diversificadas.

A disponibilidade de recursos pedagógicos, por sua vez, constitui fator que influencia diretamente as práticas de ensino. Materiais como livros, kits experimentais, recursos multimídia, acesso à internet e plataformas digitais possibilitam a realização de atividades mais variadas e contextualizadas. A ausência ou limitação desses recursos exige que o docente adapte continuamente suas estratégias, o que demanda tempo adicional de planejamento. Embora tais adaptações façam parte da rotina da profissão, quando ocorrem de forma reiterada podem influenciar a fluidez do trabalho. Outro aspecto que merece destaque é a organização dos espaços escolares, incluindo bibliotecas, laboratórios, quadras, salas de leitura e ambientes de convivência. Esses espaços ampliam as possibilidades pedagógicas e favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. A utilização desses ambientes, entretanto, depende de fatores como manutenção adequada, disponibilidade de horários, equipes de apoio e planejamentos integrados. Tardif e Lessard (2014) observam que a materialidade da escola interfere diretamente na dinâmica da docência, uma vez que determina as condições sob as quais o professor desenvolve suas atividades.

A presença de tecnologias digitais também tem adquirido crescente relevância no cenário educacional contemporâneo. Plataformas de aprendizagem, ambientes virtuais, dispositivos móveis e softwares educativos ampliam as possibilidades de ensino e favorecem metodologias ativas. Entretanto, o uso de tecnologias depende não apenas da disponibilidade dos equipamentos, mas também de formação continuada, suporte técnico e tempo para estudo. Assim, a incorporação de recursos digitais exige que a instituição promova ações que garantam o uso

adequado desses instrumentos.
Além disso, a gestão dos recursos materiais está diretamente relacionada às políticas educacionais implementadas pelas redes de ensino. A distribuição de materiais, a manutenção predial e o investimento em tecnologias dependem das condições orçamentárias, das prioridades estabelecidas e dos mecanismos de financiamento. Dessa forma, o professor atua em um contexto no qual a dimensão material se articula a fatores estruturais maiores, que escapam à sua ação direta, mas influenciam seu cotidiano de trabalho.
As condições materiais, portanto, integram um conjunto de fatores que compõem a organização escolar. O adequado funcionamento desses elementos favorece o ambiente pedagógico e contribui para o desenvolvimento de práticas de ensino diversificadas e contextualizadas.

2.6 Organização do Trabalho Docente e Gestão do Tempo

A organização do trabalho docente constitui dimensão central para compreender as especificidades da profissão e as demandas que recaem sobre o professor no cotidiano escolar. A docência envolve múltiplas tarefas, que incluem não apenas o ato de ensinar, mas também o planejamento das atividades, a avaliação dos estudantes, a participação em reuniões, a elaboração de documentos e a formação continuada. Essa multiplicidade de funções confere à profissão um caráter complexo, caracterizado pela articulação constante entre diferentes práticas.
A gestão do tempo, nesse contexto, representa um dos principais desafios enfrentados pelos docentes. O tempo destinado ao planejamento de aulas, à correção de atividades, ao registro de informações acadêmicas e à participação em reuniões costuma se estender para além da jornada escolar. Esse fenômeno é abordado por Tardif e Lessard (2014), que destacam que a intensificação do trabalho docente está associada à multiplicação das tarefas e à redução dos intervalos destinados ao descanso ou ao estudo individual.
O planejamento pedagógico exige análise criteriosa dos objetivos de aprendizagem, seleção de estratégias metodológicas e adequação dos materiais às características de cada turma. Trata-se de uma etapa essencial do trabalho, que requer tempo, concentração e acesso a recursos variados. Quando esse planejamento ocorre em horários reduzidos ou fragmentados, o professor tende a reorganizar sua rotina pessoal para cumprir as demandas.
A avaliação da aprendizagem também integra o conjunto de tarefas que requerem grande dedicação. Correção de provas, análise de produções dos estudantes, elaboração de registros e devolutivas individuais são atividades que demandam atenção e rigor. Em muitos casos, a entrega desses registros é vinculada a prazos institucionais, o que acrescenta um ritmo específico à rotina do docente.

A formação continuada, embora seja indispensável para o aprimoramento profissional, frequentemente se soma às tarefas já existentes, exigindo que os professores conciliem estudo e trabalho. Quando não há espaços destinados exclusivamente a essa formação, o docente precisa reorganizar seu tempo pessoal para participar de encontros, ler documentos ou estudar novos referenciais teóricos.
Outro elemento a ser considerado é a organização das demandas administrativas. Relatórios, formulários, atas, registros de frequência e documentos oficiais compõem parte significativa da rotina escolar. Embora esses procedimentos tenham finalidade institucional importante, sua realização exige tempo e atenção. Dependendo da organização da escola, tais tarefas podem ser distribuídas entre diferentes equipes ou concentradas nos professores, o que altera a percepção de carga de trabalho.
A articulação entre essas demandas evidencia que a organização do trabalho docente é composta por múltiplas dimensões interdependentes. A forma como essas atividades são distribuídas influencia diretamente a experiência do professor, sua rotina e sua relação com o tempo de descanso e de lazer. Assim, compreender a gestão do tempo na docência é fundamental para analisar o co-

tidiano escolar e identificar estratégias que favoreçam práticas pedagógicas mais equilibradas.

3 CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que o trabalho docente na educação básica é marcado por múltiplas dimensões que se articulam de maneira complexa e influenciam diretamente o bem-estar emocional dos professores. O estudo permitiu identificar que o esgotamento emocional não pode ser compreendido a partir de causas isoladas, mas deve ser situado no conjunto de fatores estruturais, organizacionais, relacionais e pedagógicos que compõem o cotidiano escolar. Dessa forma, o fenômeno assume caráter multifatorial, envolvendo tanto elementos internos à instituição quanto condições sociais e políticas mais amplas que orientam as práticas educacionais.

A literatura revisada, incluindo autores como Esteve (1999), Codo (2006), Tardif e Lessard (2014) e Maslach e Leiter (2017), contribui para a compreensão do esgotamento como processo dinâmico, influenciado pela forma como o trabalho é organizado e pelas demandas que recaem sobre o professor. Observou-se que aspectos como gestão do tempo, intensificação das tarefas, desafios de convivência, pressão por resultados, adequações curriculares, organização dos espaços coletivos e disponibilidade de recursos materiais se relacionam de modo direto com a experiência docente.

Outro ponto importante diz respeito à dimensão relacional da docência. As interações estabelecidas entre professores, estudantes, famílias e equipes gestoras influenciam a construção do ambiente escolar e contribuem para o modo como o professor percebe sua inserção institucional. Práticas de comunicação claras, espaços de escuta e projetos de atuação colaborativa tendem a favorecer experiências mais equilibradas, enquanto a ausência desses elementos pode gerar desafios adicionais para a rotina docente.

Também se destacou a relevância da infraestrutura e dos recursos pedagógicos. A organização dos ambientes físicos, a disponibilidade de materiais didáticos e a incorporação de tecnologias constituem elementos que facilitam ou dificultam a elaboração de práticas de ensino variadas. A adequação desses recursos à realidade das escolas favorece a implementação de metodologias mais dinâmicas e fortalece o vínculo entre planejamento e execução das propostas pedagógicas.

Nesse cenário, torna-se possível compreender o esgotamento emocional não como falha individual, mas como resultado de um conjunto de condições que moldam o trabalho docente. Assim, torna-se necessário reconhecer que estratégias de enfrentamento dependem de ações coletivas, planejadas e articuladas em diferentes níveis do sistema educacional. Entre essas ações, destacam-se o fortalecimento de políticas de valorização profissional, a ampliação de formação continuada, a reorganização das rotinas escolares, a implementação de programas de apoio psicossocial e o incentivo a práticas colaborativas entre os profissionais da escola.

Além disso, políticas educacionais que dialoguem com as condições reais das instituições são fundamentais para promover equilíbrio entre as expectativas atribuídas à escola e os recursos disponíveis para sua efetivação. A adequação entre diretrizes curriculares, demandas institucionais e tempos pedagógicos contribui para a construção de ambientes mais organizados e menos propensos à sobrecarga.

Conclui-se, portanto, que a promoção da saúde mental dos professores demanda uma abordagem abrangente, orientada por ações estruturais e pela compreensão de que o trabalho docente é um processo socialmente situado. Investir na qualidade das condições de trabalho dos professores significa investir na qualidade da educação, na formação dos estudantes e no fortalecimento da escola enquanto instituição pública e socialmente relevante. Dessa forma, o reconhecimento da complexidade da docência e de suas múltiplas dimensões constitui passo essencial para a construção de ambientes educacionais mais equilibrados, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

REFERÊCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CODO, Wanderley (Org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006.

ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. 2. ed. Bauru: EDUSC, 1999.

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

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Burnout: The Cost of Caring. New York: Routledge, 2017.

NUNES, Carlos Magno. Educação e tecnologia: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência. Petrópolis: Vozes, 2014.

A FUNÇÃO DO ARTISTA VISUAL NO MUSEU DIGITAL: ENTRE MATERIALIDADE, OBJETOS E MEMÓRIA CULTURAL

LUCILENE FERNANDES DE ALMEIDA LIMA

RESUMO

O presente estudo explora a função do artista visual no contexto dos museus digitais, analisando conceitos de materialidade, objetos e memória cultural. Tradicionalmente, os museus são concebidos como instituições voltadas para a preservação de objetos físicos e a educação do público, mas o surgimento do museu digital desafia essas concepções ao trazer objetos intangíveis para o centro das práticas museológicas. A abordagem convencional, que insiste em comparar o objeto digital à sua contraparte física, limita o entendimento de seu valor e de sua agência cultural. Nesse sentido, o trabalho argumenta que repensar a materialidade, autenticidade e "aura" dos objetos digitais pode permitir interpretações mais inclusivas e democráticas, ampliando o papel das coleções digitais na construção da memória transcultural. O artista visual, nesse cenário, desempenha um papel fundamental como mediador e criador de narrativas visuais que conectam o público aos objetos digitais. Ele contribui para a ampliação do potencial interpretativo do museu digital, transformando os objetos em pontos de convergência para múltiplas interpretações e interações. Diferentemente do objeto físico, fixo e limitado à sua materialidade, o objeto digital se apresenta como um espaço dinâmico, onde culturas dialogam e se entrelaçam, promovendo uma memória coletiva mais fluida e transcultural. Além disso, o artigo propõe que a interação com os objetos digitais, facilitada pelo artista visual, oferece oportunidades únicas para mapear e registrar tendências culturais de forma mais acessível e inclusiva. Essa interação não só desafia as práticas museológicas tradicionais, mas também reposiciona o museu como um espaço de encontro cultural, mediado por profissionais e artistas, onde diferentes vozes e perspectivas se conectam. Nesse contexto, destaca-se que o museu digital, ao ampliar seu campo de ação através da arte visual, pode se transformar em um local de diálogo e experimentação cultural, fortalecendo a formação da memória transcultural. Por fim, salienta-se que a função do artista visual transcende a criação de obras e passa a integrar uma dinâmica mais ampla de mediação e construção de significado, essencial para o fortalecimento das coleções digitais como agentes ativos na sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVES: Artista visual. Museus digitais. Materialidade. Objetos. Memória.

INTRODUÇÃO

O advento do museu digital trouxe uma transformação significativa nas práticas museológicas, desafiando as definições tradicionais de materialidade e autenticidade. A incorporação de objetos digitais em funções como documentação, gestão de acervos, educação e marketing tornou-se indispensável, ao mesmo tempo que suscita questões sobre a essência e o valor desses objetos intangíveis. Diferentemente dos objetos físicos, os digitais carecem de características táteis e permanentes, o que os posiciona como elementos de difícil delimitação conceitual. No entanto, é justamente essa fluidez que os torna elementos-chave na formação de novas formas de memória e interação cultural.

A pandemia da COVID-19 evidenciou ainda mais a relevância dos museus digitais como espaços de conexão e preservação da cultura, em um contexto onde o isolamento social restringiu o acesso físico às instituições tradicionais. Nesse panorama, a atuação do artista visual assume um papel central, não apenas como criador e curador de conteúdos digitais, mas também como facilitador de experiências interativas e imersivas que ultrapassam a simples contemplação dos objetos. O artista visual se torna, assim, um mediador cultural, capaz de traduzir conceitos complexos em narrativas acessíveis e de potencializar o engajamento do público com as coleções digitais.

Este estudo tem como objetivo aprofundar a compreensão sobre as múltiplas conceituações de objeto no museu digital, analisando, além da literatura acadêmica, percepções

de profissionais do setor. A pesquisa aborda três aspectos fundamentais: a materialidade no contexto digital, que questiona a ideia de tangibilidade como requisito de autenticidade; o valor simbólico e cultural específico dos objetos digitais, que se manifesta por meio de sua capacidade de adaptação e interação; e, por fim, o impacto dessas interações na construção e na ampliação da memória cultural.

O levantamento bibliográfico realizado fundamenta-se em teorias contemporâneas sobre materialidade, memória e prática artística no âmbito digital. Além disso, destaca-se o papel estratégico do artista visual no desenvolvimento de interfaces criativas que conectem o público ao acervo, ampliando as possibilidades interpretativas e promovendo a inclusão de múltiplas perspectivas culturais.

Ao desafiar as limitações físicas, os objetos digitais oferecem oportunidades únicas de democratização do conhecimento, criando um espaço transcultural onde diferentes narrativas podem coexistir e dialogar. O artista visual, nesse cenário, opera como um catalisador de inovação, transformando o museu digital em um ambiente dinâmico e participativo, capaz de atender às demandas de uma sociedade globalizada.

No mais, cabe ressaltar que este artigo enfatiza a necessidade de repensar as práticas museológicas no ambiente digital, posicionando o artista visual como peça-chave na integração de tecnologia, arte e memória.

O ARTISTA VISUAL E A MATERIALIDADE NO MUSEU DIGITAL

A transformação digital dos museus trouxe desafios complexos e, ao mesmo tempo, abriu horizontes para a reinvenção da experiência cultural. Entre as questões mais discutidas está a materialidade dos objetos digitais, que, diferentemente dos objetos físicos, não carrega uma tangibilidade direta, mas estabelece novas possibilidades de valorização.

Essa mudança de paradigma exige que se compreenda o digital como um espaço de criação autônomo e não apenas como uma extensão do físico. Hui (2017) argumenta que objetos digitais transcendem a mera imitação de suas contrapartes materiais, introduzindo características exclusivas que os colocam em um patamar diferenciado.

Por outro lado, a interface digital apresenta limitações sensoriais. Korsmeyer (2012) reflete que as telas e os dispositivos dificultam a experiência de imersão plena, frequentemente associada à avaliação de autenticidade. Nesse cenário, o artista visual assume uma posição fundamental, projetando narrativas que desafiam essas barreiras tecnológicas. Sua atuação se traduz em experiências que expandem o significado da materialidade digital, oferecendo uma interação que vai além do visual e envolve aspectos sensoriais e interpretativos mais profundos.

Além disso, o conceito de pós-digital, abordado por Berry e Dieter (2015), destaca como o digital já está integrado às práticas culturais de maneira estrutural. O artista visual, ao explorar essa nova realidade, questiona as fronteiras entre o material e o imaterial, criando obras que desafiam as divisões tradicionais entre físico e digital. Essa abordagem possibilita novas formas de expressão que, por sua vez, ampliam o impacto cultural e estético das produções digitais, transformando os museus em espaços de experimentação híbrida.

Um aspecto crucial dessa transformação está na democratização do acesso ao conhecimento. Por meio da arte digital, os museus conseguem alcançar públicos antes excluídos dos espaços culturais tradicionais. A materialidade dos objetos digitais, ressignificada pela criatividade artística, permite que as coleções se tornem acessíveis em diferentes plataformas, rompendo barreiras geográficas e sociais. Dessa maneira, o artista visual não apenas cria, mas também atua como um mediador entre a tecnologia e o público, gerando experiências que conectam indivíduos e culturas.

No entanto, a autenticidade no contexto digital ainda é um tema controverso. Enquanto os objetos físicos são historicamente valorizados por sua singularidade tangível, os objetos digitais frequentemente enfrentam preconceitos relacionados à sua "aura".

Biedermann (2017) sugere que, apesar de sua imaterialidade, os objetos digitais têm o potencial de construir novas formas de autenticidade, sobretudo quando aliados a

experiências interativas. Para tanto, o papel do artista visual é indispensável na criação de interfaces e narrativas que permitam ao público explorar esse potencial de forma significativa.

As tecnologias digitais, embora ampliem o acesso às coleções, também trazem desafios relacionados à desigualdade de acesso. A atuação do artista visual, nesse contexto, pode ser decisiva para criar representações inclusivas, capazes de dialogar com públicos diversos.

Como enfatiza Crownshaw (2011), a interpretação polifônica dos objetos digitais enriquece as narrativas museológicas, oferecendo uma visão plural das culturas representadas. Isso reforça a ideia de que a arte digital não é apenas uma ferramenta de reprodução, mas um campo de criação que promove a troca e a interação.

A partir disso, é possível compreender que os museus digitais se tornam verdadeiras zonas de encontro, onde culturas, tempos e histórias convergem. Hogsden e Poulter (2012) destacam a importância das "zonas de contato" no ambiente digital, onde públicos e instituições colaboram na construção de significados. Nessa dinâmica, o artista visual atua como um facilitador, integrando tecnologia, arte e memória em um diálogo contínuo e inovador.

Por fim, a transformação digital dos museus exige não apenas novas estratégias, mas também uma mudança de perspectiva sobre o que constitui valor cultural. A materialidade digital, muitas vezes subestimada, revela-se uma dimensão poderosa de criação e reflexão. O artista visual, ao explorar esse universo, não apenas redefine os limites entre o tangível e o intangível, mas também contribui para uma visão mais inclusiva e dinâmica da cultura, promovendo a interação, a democratização e a inovação. Dessa maneira, os museus digitais emergem como espaços de vanguarda, onde arte e tecnologia se encontram para moldar novas formas de memória coletiva.

O OBJETO DIGITAL COMO MEDIADOR DE MEMÓRIA E CULTURA

Os objetos digitais nos museus desempenham um papel essencial na construção da memória cultural contemporânea. Eles não apenas armazenam informações, mas também oferecem novas possibilidades de interpretação e interação, como observado por Budge e Burness (2018).

Ao contrário de substituir o objeto físico, o digital se posiciona como um complemento valioso, ampliando as narrativas e criando pontes entre o passado e o presente. Essa complementaridade, no entanto, é frequentemente ofuscada pela hierarquia que privilegia o tangível em detrimento do intangível. Rever essa perspectiva permite reconhecer o digital como uma ferramenta poderosa de mediação cultural e como um espaço de encontro de múltiplas narrativas.

Dentro desse contexto, o artista visual emerge como um protagonista na ressignificação do objeto digital. Ao criar experiências imersivas, ele utiliza as ferramentas digitais para dar voz a interpretações culturais diversas, superando barreiras de acessibilidade e promovendo a inclusão.

Estratégias visuais inovadoras podem transformar objetos digitais em veículos de expressão cultural, conectando histórias e valores de diferentes comunidades. Nesse sentido, a obra do artista deixa de ser meramente estética e assume um papel social ao integrar múltiplas vozes em uma narrativa coesa e impactante.

A exposição "Some Were Neighbors", realizada pelo Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos (USHMM, 2020), exemplifica como os objetos digitais podem criar ambientes de reflexão coletiva. Ao permitir a interação dos visitantes com esses objetos, tanto presencial quanto virtualmente, o museu conseguiu transcender o espaço físico e ampliar o alcance de suas mensagens. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência do público, mas também transforma os objetos digitais em plataformas de diálogo, capazes de estimular uma compreensão mais profunda e sensível de eventos históricos.

A capacidade de o digital ampliar o acesso às coleções museológicas destaca sua importância como mediador de memória. Em um mundo cada vez mais interconectado, os objetos digitais rompem barreiras geográficas e sociais, democratizando o acesso ao patrimônio cultural.

A criação de ambientes digitais inclusivos,

como defendido por Parry (2013), reforça o potencial dessas tecnologias para promover a igualdade cultural e facilitar a interação de públicos diversos com o passado. Nesse processo, o artista visual desempenha um papel crucial ao traduzir a complexidade dessas narrativas em formas compreensíveis e envolventes.

Embora as limitações tecnológicas possam impor desafios, elas também estimulam a criatividade. Korsmeyer (2012) argumenta que a experiência digital pode ser enriquecida por meio de inovações que envolvam mais os sentidos, criando interações que vão além do visual. O artista, nesse contexto, torna-se um mediador não apenas de histórias, mas também de experiências, aproximando o público do conteúdo em níveis emocionais e intelectuais. A materialidade do digital, embora diferente, tem o potencial de evocar respostas significativas que ampliam a compreensão do público sobre o patrimônio cultural.

A memória coletiva, como apontado por Hoskins (2017), é construída em constante diálogo entre o passado e o presente. Os objetos digitais, ao incorporar narrativas múltiplas e flexíveis, refletem essa dinâmica, adaptando-se às necessidades contemporâneas.

Além disso, eles promovem a interação ativa do público, permitindo que indivíduos se vejam representados e conectados às histórias que compõem as coleções. A mediação cultural, nesse sentido, ganha uma nova dimensão ao integrar os avanços tecnológicos às práticas museológicas tradicionais.

Outro aspecto relevante é a capacidade dos objetos digitais de funcionar como pontos de encontro transculturais. Ao permitir a representação de diferentes perspectivas em um único espaço, eles incentivam o diálogo entre culturas e promovem a compreensão mútua. A mediação artística, nesse caso, é essencial para garantir que essas interações sejam respeitosas e significativas, resultando em uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos.

Ademais, os objetos digitais, longe de serem meros substitutos, apresentam-se como ferramentas indispensáveis para os museus do século XXI. Eles não apenas preservam a memória, mas também a moldam, permitindo que novas gerações acessem o passado de maneiras inovadoras e interativas. A atuação do artista visual, ao explorar as potencialidades desses objetos, não apenas contribui para a preservação cultural, mas também promove um diálogo contínuo entre o local e o global, o passado e o presente, o individual e o coletivo. Dessa forma, o digital se consolida como uma ponte vital entre a memória e a cultura, ampliando os horizontes da experiência humana no universo museológico.

DEMOCRATIZAÇÃO E DESAFIOS DO MUSEU DIGITAL

O museu digital é frequentemente celebrado por seu potencial de democratizar o acesso ao patrimônio cultural, mas enfrenta desafios substanciais que questionam essa promessa. A infraestrutura digital necessária para interagir com as coleções virtuais é desigualmente distribuída no globo, como destacado por Mihelj et al. (2019).

A internet, embora ofereça uma plataforma para a disseminação de conteúdo, não é isenta de influências políticas, econômicas e sociais. Isso significa que, em vez de eliminar desigualdades, o espaço digital pode reproduzi-las, restringindo o acesso às coleções a grupos privilegiados que dispõem dos recursos necessários.

Nesse contexto, o papel do artista visual se torna essencial. Por meio de sua prática, ele pode criar experiências que transcendem limitações impostas pelas desigualdades digitais, explorando alternativas para tornar os conteúdos acessíveis a diferentes públicos.

Os artistas visuais têm o poder de reimaginar a forma como os objetos digitais são apresentados, desafiando estruturas de poder que frequentemente permeiam o ambiente virtual. Essa abordagem possibilita a criação de narrativas inclusivas que destacam a diversidade de vozes, promovendo o diálogo intercultural e incentivando um entendimento mais profundo entre as culturas.

Além disso, o conceito de "zonas de contato digitais" discutido por Hogsden & Poulter (2012) oferece uma base teórica para o desenvolvimento de experiências museológicas colaborativas. Essas zonas digitais podem ser vistas como espaços de encontro onde diferentes culturas interagem de

maneira aberta e transformadora. Aqui, o artista visual age como mediador, utilizando os objetos digitais como catalisadores para promover o intercâmbio cultural e a construção de novas identidades coletivas. Essa interação entre culturas cria oportunidades para que os museus sejam espaços vivos e dinâmicos, em constante reinvenção.

A digitalização das coleções, no entanto, deve ir além de um esforço técnico. É necessário adotar abordagens que repensem noções clássicas de autenticidade e valor associadas aos objetos físicos.

O ambiente digital não precisa imitar o físico, mas pode ampliar sua compreensão ao oferecer novas formas de interação e interpretação. Dessa forma, o museu digital pode se tornar mais inclusivo, valorizando tanto os aspectos tangíveis quanto os intangíveis do patrimônio cultural, enquanto desafia noções estabelecidas de materialidade.

Outro ponto crucial é que os museus digitais não devem apenas refletir a memória unificada de uma determinada cultura, mas funcionar como plataformas multivocais onde diferentes perspectivas coexistem e se complementam. Isso requer um esforço consciente para representar comunidades marginalizadas e dar espaço a vozes historicamente silenciadas.

Os artistas, nesse processo, desempenham um papel de facilitadores, utilizando sua criatividade para reinterpretar as coleções de maneira que seja relevante e acessível a todos os públicos.

A colaboração entre artistas, curadores e tecnólogos é fundamental para enfrentar os desafios do museu digital. A criação de interfaces amigáveis e acessíveis, combinada com narrativas culturalmente sensíveis, amplia as possibilidades de engajamento e permite que o museu digital cumpra sua promessa de democratização.

Além disso, os avanços na tecnologia digital, como realidade aumentada e virtual, oferecem novas ferramentas para enriquecer a experiência do visitante e superar as barreiras físicas que ainda limitam o acesso a muitas coleções.

Porém, mesmo com os avanços tecnológicos, é necessário um compromisso contínuo das instituições culturais em tornar o digital verdadeiramente acessível. Isso envolve não apenas a superação das barreiras tecnológicas, mas também a promoção de uma cultura digital inclusiva que acolha diferentes formas de engajamento. A transparência nos processos de curadoria digital e a inclusão de comunidades locais no desenvolvimento de narrativas são passos fundamentais para esse objetivo.

Finalmente, o museu digital tem o potencial de se consolidar como um espaço de experimentação, onde artistas, instituições e visitantes podem colaborar na construção de novos significados culturais. À medida que os desafios relacionados à equidade e ao acesso são enfrentados, os objetos digitais podem transcender seu papel tradicional de meros repositórios de memória para se tornarem verdadeiros mediadores de cultura e inclusão. Essa transformação depende da capacidade de artistas e museus de explorar plenamente o potencial do digital, enquanto enfrentam de maneira proativa as desigualdades inerentes ao seu contexto.

A FUNÇÃO DO ARTISTA VISUAL NO MUSEU DIGITAL

O papel do artista visual no contexto do museu digital transcende a simples produção estética. Ele atua como mediador entre a materialidade digital e a memória cultural, redefinindo conceitos e criando novas possibilidades interpretativas. Berry e Dieter (2015) exploram a estética pós-digital, destacando como o artista é essencial para integrar a tecnologia nas práticas culturais, transformando o digital em um espaço criativo que vai além da mera replicação do físico. Nesse sentido, o artista visual assume o papel de questionar e ressignificar a relação entre o tangível e o intangível, propondo formas inovadoras de experiência cultural.

Biedermann (2017) enfatiza a importância de perceber os "museus virtuais" como complexos que demandam novas abordagens museológicas. Nesse contexto, o artista visual atua como um criador de conexões que traduzem narrativas históricas e culturais em linguagens acessíveis, possibilitando interações digitais mais profundas e imersivas. Sua função não é apenas técnica, mas conceitual, criando pontes entre o conteúdo digital e os públicos que o consomem, muitas vezes em contextos culturais e sociais di-

versos.
Além disso, Budge e Burness (2018) refletem sobre o uso de plataformas digitais como o Instagram para envolver o público com objetos de museu. O artista visual, ao utilizar essas ferramentas, potencializa a comunicação entre o museu e seus visitantes, criando narrativas interativas que rompem com as barreiras geográficas e sociais. Por meio da criatividade, ele transforma objetos digitais em agentes ativos de engajamento cultural, promovendo uma memória participativa e descentralizada.
De acordo com Crownsahw (2011), o conceito de memória transcultural é central para entender como os museus digitais podem atuar como espaços de diálogo entre culturas. O artista visual tem o poder de incorporar múltiplas vozes e narrativas em suas obras, contribuindo para a formação de uma memória que não é apenas coletiva, mas também inclusiva e polifônica. Dessa forma, ele enriquece a experiência cultural ao explorar as nuances das representações digitais.
Hogsden e Poulter (2012) abordam a ideia de "zonas de contato digital", onde diferentes culturas podem interagir e se transformar mutuamente. O artista visual desempenha um papel crucial ao projetar espaços virtuais que favoreçam esse tipo de interação. Ele cria interfaces que não apenas apresentam objetos, mas também convidam os usuários a participar ativamente da construção de significados, promovendo um diálogo contínuo e enriquecedor.
Por outro lado, Hoskins (2017) discute o conceito de "memória da multidão", alertando para o desafio de manter a autenticidade e a integridade das narrativas digitais em um cenário de hiperconectividade. Nesse contexto, o artista visual atua como um curador de experiências, garantindo que as representações digitais mantenham seu valor simbólico e cultural, mesmo em meio à fragmentação e à sobrecarga de informações.
Hui (2017) argumenta que a síntese de memórias sociais é uma tarefa complexa no ambiente digital. Nesse cenário, o artista visual contribui para a construção de uma narrativa que não apenas sintetiza, mas também amplia as perspectivas culturais. Ele cria obras que refletem a multiplicidade de histórias e memórias, ajudando a construir um senso de pertencimento e identidade no espaço virtual.
Korsmeyer (2012) ressalta a importância do toque na experiência do genuíno, levantando questões sobre como a materialidade digital pode transmitir autenticidade. O artista visual responde a esse desafio ao projetar experiências imersivas que exploram outras dimensões sensoriais, utilizando tecnologias como realidade virtual e aumentada para recriar a sensação de presença e tangibilidade.
Mihelj, Leguina e Downey (2019) destacam as desigualdades no acesso às tecnologias digitais, alertando para a necessidade de promover a inclusão cultural. O artista visual desempenha um papel fundamental ao criar experiências digitais acessíveis, que atendam a diferentes públicos e contextos, contribuindo para a democratização do conhecimento e da memória cultural.
Parry (2013) sugere que o museu pós-digital devem reavaliar seus valores e normas tradicionais. O artista visual, nesse cenário, não apenas adapta-se às novas tecnologias, mas também questiona as estruturas institucionais, propondo uma abordagem mais inclusiva e experimental. Exposições como "Some Were Neighbors" (USHMM, 2020) demonstram o potencial do digital para fomentar a reflexão crítica, destacando o papel central do artista na criação de narrativas significativas que transcendam o espaço físico e dialoguem com o público de maneira inovadora.
Ao integrar esses diferentes aspectos, o artista visual no museu digital emerge como um agente transformador, capaz de redefinir a relação entre tecnologia, materialidade e memória cultural. Ele não apenas participa da construção de narrativas digitais, mas também contribui para a democratização do acesso ao patrimônio cultural, promovendo uma memória mais inclusiva e dinâmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da função do artista visual no museu digital evidencia que, embora o acesso a dispositivos digitais esteja em expansão global, persistem desigualdades significativas que limitam a plena democratização cultural. Esse cenário, intensificado durante o período de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, destaca a relevância

de ampliar os meios de acesso às manifestações culturais e fomentar o compartilhamento de ideias como um pilar de resiliência social e cultural.

Os debates em torno do museu digital revelam a ausência de um consenso sobre a definição de seus objetos, especialmente no que se refere às qualidades intrínsecas desses artefatos, como materialidade e aura. Essas divergências muitas vezes refletem a multiplicidade de perspectivas dos profissionais envolvidos nos processos de coleta, curadoria e exibição das coleções digitais. Assim, a visão que se constrói sobre os objetos digitais é diretamente influenciada pelos papéis desempenhados pelos diferentes agentes do museu.

Essa pluralidade de interpretações também impacta o valor cultural e simbólico atribuído aos objetos digitais. Ao relegá-los a posições inferiores em hierarquias de valor, limita-se seu potencial como mediadores de conhecimento e memória. Ao contrário, tratá-los como entidades com características únicas e não subordinadas aos objetos físicos permite novas abordagens criativas, democratiza o acesso à cultura e fortalece a formação de uma memória transcultural mais inclusiva e diversificada.

O artista visual desempenha, nesse contexto, um papel crucial ao reimaginar os objetos digitais como elementos polivocais, capazes de representar múltiplas narrativas e perspectivas. Sua atuação, em colaboração com instituições e comunidades, contribui para a construção de experiências interativas e dinâmicas que desafiam estruturas tradicionais e promovem uma compreensão mais ampla e democrática da memória cultural. Essa prática permite que os objetos digitais transcendam sua função de repositórios de informação para se tornarem agentes ativos na preservação e disseminação de narrativas culturais.

Para fortalecer essa dinâmica, é imprescindível que os museus digitais adotem estratégias que integrem práticas participativas e interdisciplinares, ampliando o envolvimento de comunidades diversas na construção de significados culturais. A valorização dos objetos digitais como mediadores autênticos da memória coletiva requer esforços colaborativos que combinem inovação tecnológica, criatividade artística e sensibilidade cultural.

Com base nos desafios e potencialidades apresentados, propõem-se futuras pesquisas que investiguem a relação entre os objetos digitais e os sentidos de autenticidade e materialidade na era pós-digital. Além disso, estudos que explorem o impacto da democratização cultural por meio de tecnologias emergentes, como realidade aumentada e inteligência artificial, podem oferecer insights valiosos sobre como essas ferramentas podem ampliar ainda mais o acesso e a interação com coleções digitais. Por fim, a análise de iniciativas que envolvam comunidades marginalizadas na criação e curadoria de objetos digitais pode contribuir para a construção de uma memória cultural verdadeiramente inclusiva e transformadora.

No mais, essas perspectivas, ao serem aprofundadas, não apenas consolidam o papel do artista visual como agente de inovação no museu digital, mas também ampliam o entendimento das potencialidades desses espaços enquanto plataformas de diálogo, inclusão e preservação cultural.

REFERÊNCIAS

BERRY, D. M; DIETER, M. Estética pós-digital: Arte, computação e design. Nova Iorque, NY: AIAA, 2015. Disponível em: https://link.springer.com/book/10.1057%2F9781137437204. Acesso em: jan. 2025.

BIEDERMANN, B. "Museus Virtuais" como complexos de acervo digital: Uma perspectiva museológica usando o exemplo de Hans Gross Kriminalmuseum. Gestão e Curadoria de Museus, 32(3), 281–297, 2017. Disponívelem:https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09647775.2017.1322916?-journalCode=rmmc20. Acesso em: jan. 2025.

BUDGE, K; BURNESS, A. Objetos de museu e Instagram: Agência e comunicação em engajamento digital. Continuum, 32(2), 137–150, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10304312.2017.1337079. Acesso em: jan. 2025.

CROWNSHAW, R. Ficções perpetradores e memória transcultural. Londres: Routledge,

2011. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13534645.2011.605582. Acesso em: jan. 2025.

HOGSDEN, C; POULTER, E. K. O outro verdadeiro? Objetos de museu em redes de contato digital. Revista de Cultura Material, 17(3), 265-286, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1359183512453809. Acesso em: jan. 2025.

HOSKINS, A. Memória da multidão: O fim da memória coletiva. In: HOSKINS, A (Org.). Estudos de Memória Digital: Passados de mídia em transição. Londres: Routledge, 2017. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=AnE3DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT122&dq=Hoskins,+A.+(2017).+Memory+of+the+multitude:+The+end+of+collective+memory,+85%E2%80%93109.&ots=Gg-C0Jhy_c&sig=P2jVZRcCWH-5V7KVMoKWLaBdByo&redir_esc=y#v=onepage&q=Hoskins%2C%20A.%20(2017).%20Memory%20of%20the%20multitude%3A%20The%20end%20of%20collective%20memory%2C%2085%E2%80%93109.&f=false. Acesso em: jan. 2025.

HUI, Y. Sobre a síntese de memórias sociais. In: LUNDEMO, T; RØSSAAK, E; BLOM, I. (Eds.) Memória em Movimento: Arquivos, Tecnologia e o Social (pp. 307-326). Amsterdã, Holanda: Amsterdam University Press, 2017. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/j.ctt1jd94f0.16. Acesso em: jan. 2025.

KORSMEYER, C. Toque e a experiência do genuíno. Jornal Britânico de Estética, 52(4), 365-377, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1093/aesthj/ays043. Acesso em: jan. 2025.

MIHELJ, S; LEGUINA, A; DOWNEY, J. A cultura é digital: participação cultural, diversidade e a divisão digital. Nova Mídia e Sociedade, 21(7), 1465-1485, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1461444818822816. Acesso em: jan. 2025.

PARRY, R. O fim do início: Normatividade no museu pós-digital. Revista Museus no Mundo: Avanços em Pesquisa, 1(1), 24–39, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.3167/armw.2013.010103. Acesso em: jan. 2025.

USHMM. Exposição online: “Some Were Neighbors” (2020). Disponível em: http://somewereneighbors.ushmm.org/#/exhibitions. Acesso em: jan. 2025.

A EVOLUÇÃO TECNOLÓGICA NA EDUCAÇÃO

LUÍS ROBERTO BISPO

RESUMO
O objetivo geral desta pesquisa é analisar a evolução tecnológica na educação, avaliando as barreiras e as oportunidades trazidas pela pandemia e as perspectivas futuras para o ensino mediado por tecnologia. Para isso, os objetivos específicos incluem:
1. Revisar a literatura sobre TDICs e educação, contextualizando o uso dessas tecnologias no ambiente acadêmico brasileiro.
2. Identificar os principais desafios enfrentados por docentes e discentes na transição para a educação digital.
3. Explorar as potencialidades e benefícios do ensino digital para a personalização do aprendizado e o desenvolvimento de competências digitais.
4. Discutir estratégias para a consolidação de práticas pedagógicas digitais inclusivas no cenário pós-pandemia.
A relevância deste estudo reside na necessidade de reflexão crítica sobre a educação digital, para que não se repitam os equívocos do passado. É crucial que as estratégias futuras foquem em uma integração tecnológica que promova a inclusão e a qualidade educacional, preparando estudantes e educadores para os desafios e as realidades do século XXI.
PALAVRAS-CHAVE: Digital, Ensino, Educação, Inclusivas, Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação tem sido significativamente impactada pela revolução tecnológica, um processo que ganhou uma aceleração sem precedentes com a pandemia da COVID-19. A interrupção abrupta das atividades presenciais forçou a migração em massa para ambientes virtuais, tornando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) um elemento central e, em muitos casos, o único mediador entre educadores e estudantes. Esse cenário, embora desafiador, demonstrou o potencial da educação digital em promover a continuidade pedagógica e a personalização do ensino.

No entanto, a transição emergencial revelou e aprofundou as desigualdades educacionais pré-existentes, expondo a exclusão digital como uma barreira significativa para estudantes de baixa renda. A falta de acesso a equipamentos adequados e aconectividade de qualidade criou uma lacuna nas oportunidades de aprendizagem. Além disso, a rápida adaptação exigiu a capacitação de professores, que precisaram desenvolver novas habilidades para integrar as tecnologias de forma pedagógica, e não apenas instrumental.

Diante deste contexto complexo e multifacetado, a problemática central deste artigo se estabelece na necessidade de compreender os desafios e as potencialidades da educação digital no contexto pós-pandemia.
A questão de pesquisa que orienta este estudo é: quais são os impactos da inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional brasileiro, e de que forma as instituições podem consolidar as práticas de ensino mediadas por tecnologia, superando as desigualdades e maximizando os benefícios da personalização e do engajamento.

2. Desenvolvimento

2.1. A consolidação da educação digital e a emergência do modelo híbrido

A pandemia forçou instituições de ensino, professores e alunos a se adaptarem ao ensino remoto emergencial, um modelo reativo que utilizou as tecnologias digitais para manter a continuidade das aulas. Esse movimento repentino, no entanto, pavimentou o caminho para a consolidação de novas modalidades de ensino no período pós-pandêmico, especialmente o ensino híbrido. Diferente do ensino remoto emergencial, que buscava replicar a aula presencial, o modelo híbrido integra o melhor das interações presenciais e virtuais, criando uma experiência de aprendizado mais flexível e personalizada para o estudante. Ferramentas como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), plataformas de videoconferência e recursos

educacionais digitais (REDs) se tornaram parte integrante do cotidiano pedagógico.
A inclusão digital ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a carência de formação docente específica (MENDES, 2010 apud SILVA, 2023, p. 45).

2.2 Desafios: a desigualdade digital e a formação docente

A transição para o ensino digital, contudo, não ocorreu sem obstáculos. A pandemia evidenciou a profunda desigualdade digital existente no Brasil. A falta de acesso à internet de qualidade e a dispositivos adequados se tornou uma barreira significativa para a aprendizagem de muitos estudantes de baixa renda, aprofundando as lacunas educacionais já existentes. Além da infraestrutura, a formação docente emergiu como um ponto crítico. Muitos educadores, acostumados a metodologias tradicionais, precisaram desenvolver rapidamente competências digitais para lidar com novas ferramentas, metodologias e a necessidade de interagir com os alunos em ambientes virtuais. A resistência à mudança e a necessidade de um suporte pedagógico e técnico constante ainda são desafios presentes nas instituições de ensino.

2.3. Potencialidades e oportunidades: personalização e novas metodologias

Apesar dos desafios, a educação digital oferece potencialidades significativas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia permite a personalização do ensino, adaptando o ritmo e o conteúdo às necessidades e interesses de cada estudante. Recursos como learning analytics possibilitam aos professores monitorar o progresso dos alunos de forma mais detalhada, identificando dificuldades e oferecendo suporte individualizado. Além disso, novas metodologias, como a gamificação, a realidade virtual e o pensamento computacional, podem tornar a aprendizagem mais engajadora e relevante para os alunos, que são nativos digitais. A educação digital também promove o desenvolvimento de competências críticas para a vida no século XXI, como o pensamento crítico, a colaboração e a literacia digital.

2.4. Estratégias para um futuro inclusivo e inovador

Para que as potencialidades da educação digital se concretizem, é fundamental que as instituições e as políticas públicas atuem de forma estratégica no período pós-pandemia. A superação da desigualdade digital exige ações concretas para democratizar o acesso à tecnologia e à internet, especialmente em áreas rurais e comunidades carentes. A formação continuada de professores é crucial, focando não apenas no domínio técnico das ferramentas, mas na integração pedagógica delas ao currículo. É preciso que as escolas repensem seus modelos de ensino, adotando uma abordagem híbrida de forma planejada e intencional, e não apenas reativa. A tecnologia, nesse sentido, deve ser vista como um meio para um fim pedagógico, e não como um fim em si mesma.

2.5 Exclusão Digital como aspecto antidemocrático

Dado que se vive a CD é imperioso que os cidadãos compartilhem da possibilidade de acessar a sociedade por meio das TD, nesse sentido, para Gere (2008), a CD transcende a visão das Tecnologias Digitais como meras ferramentas, sendo que envolve as formas de pensar e fazer incorporadas aos computadores e os dispositivos de mídia e comunicação, que possibilitam o seu desenvolvimento. O autor considera que da CD partem discursos técnico-científicos sobre informação e sistemas, utopismo contra cultural, teoria crítica e filosofia, além de formações subculturais, afirmando que: “A cultura digital foi produzida das interações complexas e compromissos dialéticos entre esses elementos” (GERE, 2008, p. 18-19). Nessa conjuntura, Blikstein et al. (2021, p. 14) defendem que o acesso pleno ao computador com internet é um habilitador de educação, como ficou evidenciado na pandemia, desde que se garanta o “acesso a equipamentos que permitam o uso diversificado, evitando o fosso digital entre estudantes com maior ou menor acesso a recursos e infraestrutura”. Para isso, é essencial que as políticas

educacionais e governamentais abordem essa questão e busquem garantir o acesso igualitário a recursos tecnológicos para todos os estudantes, promovendo iniciativas para reduzir as desigualdades digitais nas comunidades e escolas.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), que visa acompanhar a evolução do desenvolvimento socioeconômico do Brasil, sobre, sobre o módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação, realizada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que a internet é acessível em 90% (65.620) dos domicílios brasileiros. Importante também informar que dos 149 milhões de usuários de internet no Brasil, mais de 92 milhões, cerca de 62%, acessam a internet apenas pelo celular, segundo a pesquisa TIC Domicílios (BRASIL, 2022).

No entanto, cabe destacar que os estudantes da rede privada (98,2%) têm mais acesso à Internet do que os da rede pública (87%) (IBGE, 2021). Além disso, reconhecemos que o acesso à TD por si não é suficiente. A Educação também deve incluir o desenvolvimento de habilidades digitais e competências para que os estudantes possam apropriar-se de modo responsável e compromissado dos recursos tecnológicos disponíveis. Isso envolve não apenas o uso básico dos dispositivos, mas também a capacidade de avaliar criticamente informações on-line, ter comprometimento com a veracidade e autenticidade das notícias compartilhadas e utilizar as TD como possibilidade para o aprendizado colaborativo. Nesse mesmo sentido, Tezani (2011) argumenta que a mobilização do uso das TD no âmbito educacional pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades pessoais importantes para a vida pessoal, acadêmica e profissional, ampliando suas possibilidades de inserção na sociedade contemporânea. Bobbio (2021, p. 177) indica a que a democracia "designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo" e afirma que se trata de um conceito atrelado a outros: "ele não pode ser compreendido em sua natureza específica senão em relação aos demais conceitos do sistema, dos quais delimita a extensão e é por eles delimitado". É nessa linha de raciocínio que abordamos a inclusão digital de forma ampla, como fonte de exercício democrático, de participação na sociedade vigente. Dessa maneira, salientamos que a exclusão digital é vista aqui como aspecto de empecilho à participação democrática em meio à Cultura Digital.

2.6 Prática didático-pedagógica no contexto pandêmico.

Não há como negar que a pandemia Covid-19 foi um marco para repensar a prática docente, pois o momento de suspensão das atividades presenciais levou ao questionamento sobre a continuidade das atividades em meio às mortes e à espera pela vacina. Estudos estão ainda em andamento para compreensão dos impactos deixados no processo de ensino-aprendizagem com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. São trazidos dados da pesquisa "Resposta educacional à pandemia de Covid-19 no Brasil", referente ao ano letivo de 2021, obtidos por meio do questionário aplicado entre fevereiro e abril de 2022, durante a segunda etapa do Censo Escolar 2021. O Censo Escolar, obrigatório para estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica regulamentado por meio do Decreto nº 6.425/2008, consiste em uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em duas etapas, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação (BRASIL, 2008). O objetivo anunciado da pesquisa foi identificar as ações adotadas pelas escolas brasileiras diante da necessidade de medidas de enfrentamento à disseminação do novo coronavírus. Houve um total de 162.818 (91,4%) escolas que responderam ao questionário. O percentual corresponde a 131.808 (95,6%) escolas da rede pública e 31.010 (76,9%) da rede privada (BRASIL, 2021). Dentre elas, os dados das escolas que mantiveram suas atividades didático-pedagógicas apenas via mediação de ensino remota durante o ano letivo de 2021 indicam que 26.492 (20,1%) escolas públicas e 1.861 (6%) escolas privadas o fizeram (BRASIL, 2021). É preciso lembrar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto viral constituía uma emergência de saú-

de pública de importância internacional, de modo que em março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia. Apenas em maio de 2023 a OMS manifestou o fim da emergência de saúde pública. O levantamento das estratégias adotadas pelas escolas de Educação Básica (Educação Infantil ao Ensino Médio) é dividida no que se chama de estratégias: presencial, remota e híbrida. A que elas denominam "apenas híbrida" foi a mais adotada no total das redes, pública e privada, como se observa no Gráfico 1. Logo, no universo das escolas públicas, "apenas híbrida" foi a estratégia predominante, 23%, o mesmo cenário se desenhou na privada com 35,7% das escolas (Brasil, 2021). No total, 25,4% das escolas de Educação Básica do universo total das redes pública, federal, estadual, municipal e privada indicaram "apenas híbrida" como estratégia utilizada em 2021, enquanto "apenas presencial" foram 8%, "presencial e híbrida" 4,1%, "presencial e remota" 14,3%, "presencial, híbrida e remota" 19,6%, "híbrida e remota" 11,2 % e "apenas remota" 17,4% (que somam 100% do universo das 162.818 escolas que participaram do Censo Escolar 2021) (BRASIL, 2021).

2.7 A evolução das tecnologias digitais

A evolução das tecnologias digitais e das redes de comunicação também digitais propiciaram o surgimento de uma sociedade reticular marcada pela conectividade entre diferentes entidades, o que tem provocado mudanças acentuadas na economia e no mercado de trabalho, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem. No entanto, não se imaginava, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes online nas suas práticas, que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, devido à expansão do coronavírus que inviabilizou a presença física de professores e estudantes no espaço geográfico das instituições educacionais, e obrigou os professores a transpor metodologias e práticas, adotadas em salas de aula presencial física, para os meios online, resultando em práticas de ensino remoto, de ensino a distância, distintas das práticas consolidadas neste domínio e sustentadas pela pesquisa na área. Tendo, pois, em consideração este contexto, o objetivo deste artigo, de natureza eminentemente teórica é, por um lado, contribuir para delimitação de conceitos fundamentais no domínio da Educação mediada pelo digital, como Ensino Remoto ou Ensino a Distância, Educação a Distância ou eLearning, dentre outros e que muitas vezes são usados de forma indiferenciada sem rigor conceitual, e por outro, apresentar a proposição de um novo conceito e paradigma que designámos de Educação Digital OnLife.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aceleração forçada da educação digital durante a pandemia da COVID-19 atuou como um catalisador para a inovação pedagógica, ao mesmo tempo que expôs vulnerabilidades profundas no sistema educacional, especialmente no contexto brasileiro. Como demonstrado ao longo deste artigo, a transição para o ensino mediado por tecnologia não apenas desafiou as estruturas de ensino tradicionais, mas também evidenciou a complexa relação entre tecnologia, pedagogia e desigualdade social. A emergência do modelo de ensino híbrido e a expansão do acesso a ferramentas digitais trouxeram a promessa de maior personalização e engajamento para os estudantes, ao passo que a persistente desigualdade digital e a insuficiente formação docente se mantiveram como barreiras significativas.

Este estudo cumpriu seu objetivo ao analisar os impactos da inserção das TDICs no ambiente escolar pós-pandemia, destacando tanto os avanços quanto os desafios. Ficou evidente que a tecnologia por si só não garante a qualidade ou a equidade na educação. Pelo contrário, a forma como ela é implementada e a atenção dada à capacitação de professores e à infraestrutura de acesso são determinantes para o seu sucesso. As descobertas aqui apresentadas corroboram a necessidade de estratégias políticas e pedagógicas intencionais que não apenas incluam a tecnologia, mas a integrem de maneira significativa e inclusiva, superando a visão de que ela é um substituto, e não um

complemento, para a interação humana na sala de aula.

Entretanto, este trabalho possui suas limitações, como o foco na realidade brasileira e a natureza qualitativa da revisão bibliográfica. Sugere-se que pesquisas futuras explorem a eficácia de diferentes modelos híbridos em contextos diversos e investiguem o impacto a longo prazo da educação digital no desempenho acadêmico e no desenvolvimento de competências socioemocionais dos estudantes. A integração de novas tecnologias, como a inteligência artificial, no processo de ensino-aprendizagem é um campo fértil para futuras investigações.
Em última análise, a experiência da pandemia nos ensinou que a educação digital é um caminho sem volta. O desafio agora é garantir que esse avanço seja conduzido de forma ética e equitativa, transformando a tecnologia em uma ferramenta poderosa para a construção de um futuro educacional mais justo e inovador para todos.

REFERÊNCIAS

A educação pós-pandemia: oportunidades e desafios na utilização de TICs como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.
o Lima, Lucas Alves de Oliveira et al. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3580.

A diferença entre o ensino remoto emergencial e o aprendizado online (The difference between emergency remote teaching and online learning).
o Hodges, Charles et al. EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em:
o https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.

Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.
o Moreira, José António; Schlemmer, Eliane. Revista UFG, v. 20, 2020.

Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.
o Bacich, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; Trevisani, Fernando de M. (Org.). Porto Alegre: Penso, 2015.

Censo Escolar da Educação Básica 2020/2021 - Notas Técnicas e Resultados.
o INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS Anísio Teixeira (INEP). Brasília, DF: MEC, 2021.

A IMPORTÂNCIA DO CONTEXTO FAMILIAR

MADIA DE SOUZA RIBEIRO

RESUMO
O contexto familiar tem sido alvo de estudos por diversos especialistas. E tem causado muitos questionamentos, pois são assuntos muito delicados. A constituição de família mudou conforme a sociedade mudou, mas ainda há muito o que ser entendido e respeitado. A sociedade embora tenha mudado, ainda é considerada machista e patriarcal para muitos que nela estão. Antigamente, em hipótese alguma a mulher era vista como "chefe" de família. Hoje para muitos ainda não é, mas a mulher tem conquistado seu espaço e seus direitos, ainda há muito o que ser feito considerando melhorias. A constituição familiar encontra-se diferenciada do modelo tradicional de matrimônio heterossexual, em que muitas famílias são constituídas por relações homoafetivas, ou em outros contextos familiares, uma avó materna que apresenta a legalidade perante seu neto, um pai solteiro que adota um filho, entre outras constituições de família, mas em especial, a família formada pela mulher como única provedora do lar.

PALAVRAS-CHAVE: Família; Educação; Escola; Sociedade.

INTRODUÇÃO

O contexto familiar tem sido mudado há algum tempo e tem levado especialistas de diversas áreas a discutir sobre o assunto, além de causar muitos questionamentos em uma sociedade considerada patriarcal. Antigamente, o homem era fonte absoluta de proventos em sua residência, sobrando para a mulher apenas o serviço de casa, considerada "do lar" e ser genitora. Hoje após longos anos, direitos conquistados, o conceito de família também foi alterado. Mesmo que ainda em quantidade, as mulheres, que serão o foco da pesquisa, para serem consideradas chefes de família, há muito ainda o que ser conquistado por direito, alguns deles são o reconhecimento e devido respeito. A família antigamente era considerada suporte de desenvolvimento das civilizações. Ao longo da história, as famílias adotaram diferentes contextos e formações.

Desde a pré-história até os dias de hoje, muitos formatos existiram. Em tempos mais primórdios, a promiscuidade era praticada e não era rotulada pela sociedade. Muitos homens procriavam e sustentavam várias famílias com o objetivo de crescimento da sociedade. Até que com o surgimento da religião algumas regras, condutas foram impostas e o conceito de família passou a ser diferente, passando pelo conceito de filhos varões que continuavam com a mesma linhagem. (LACERDA, 2006).

O grau de parentesco dominante na época, o homem, era considerado o pátrio saber, que também não era passado aos filhos, muito menos a mulher. Porém no Império Romano, divórcios foram inseridos, e começaram a deixar de lado a função do casamento, o afeto, que era considerado um dos fatores mais importantes para a relação, mas que foi percebido que para uma união não consiste em constituição de família. Sendo assim, o papel da mulher foi atribuído autonomia, os divórcios passaram a ser frequentes e muitas mulheres passaram a ser provedoras de suas famílias sem dependência do ex-cônjuge. (PETRINI, 2009).

Na Idade Medieval o conceito de família foi sendo ampliado, a família tinha um novo perfil, em que eram maiores, mais pessoas vivendo em comum, voltados ao sentimento de família nuclear. No século XVI e XVII, as famílias se reuniam em casas grandes, que acabaram se tornando espaços públicos para reuniões. Posteriormente novas relações eram concebidas com os grupos que ali frequentavam, dado novo modelo de família tradicional da época. (LACERDA, 2006).

Já no século XVIII, o modelo de família, rodeado pela Revolução Industrial era pautado na sobrevivência do grupo com o objetivo de revolucionar o mundo, deixa de ser considerado o âmbito de procriação, e passa a ser considerada espaço de bem-estar, deixando alguns direitos e deveres de lado, com um certo afastamento da sociedade. O homem passa a valorizar seu seio familiar, uma construção de ambiente melhor, não explorado

pelos valores da sociedade, em que valores mais intimistas eram conquistados e explorados. (PETRINI, 2009).

CONTEXTOS FAMILIARES

Ao adentrar os séculos XIX, os modelos de família tendem a ter alteração novamente, porém ainda marcado pelo patriarcado. A família era concebida como entidade social, em que havia nome, reputação, sangue, bens e patrimônios. A mulher ainda era controlada desde uma visita aos afazeres domésticos. Caso a mulher fosse considerada adúltera, perdia o direito de permanecer nas casas, inclusive de visitas e convivência com os filhos. (LACERDA, 2006). No século XX, o modelo de família se repetia, porém a família que era considerada heterossexual, patriarcal precisava manter alguns padrões como a família se manter firme por interesses capitalistas. Ainda era mantido o domínio da figura paterna, filhos subordinados, assim como a mulher. Nesse período começa a figura feminina ser notada no mercado de trabalho, no final do século. (LACERDA, 2006; PETRINI, 2009).

Para Szymanski (2002) apud Santana (2014), não existe mais um modelo único de família. Os vínculos ainda é que mantêm as pessoas unidas em laços de família. E embora seja a instituição de maior importância em nossa sociedade, ao longo do tempo a família sofreu mudanças significativas em seu interior. Com a chegada das guerras, muitas mulheres se viram sozinhas, com as perdas dos maridos e passaram a conquistar e lutar por alguns direitos. E o movimento feminista surge na tentativa de garantir os mesmos direitos concebidos aos homens. Em 1960, a mulher passa a ser conhecida como rainha do lar, e muitas vezes provedora de seus próprios sustentos, passa a liderar suas famílias. Assim como outros movimentos feministas relacionados ao voto, a pílula anticoncepcional entre outros. Até chegar no divórcio (PETRINI, 2009).

Para Medina (1997) apud Santana (2014), o conceito de família também se configurou em laços afetivos:

O modelo de transição familiar a união do homem e da mulher não ocorre mais por imposição de suas famílias, eles procuravam unir-se pelos laços da afetividade. Ambos passaram a ser responsáveis pela criação e educação dos filhos. Nesse momento, não cabe somente ao homem a tarefa de manutenção financeira do lar, mas também à mulher, que sai para o mercado de trabalho, muitas vezes levada pelo desemprego do marido, passando a ser ela a mantenedora financeira do lar, o que pode gerar uma crise de identidade entre o casal, terminando muitas vezes em separação (MEDINA, 1997 apud SANTANA, 2014).

Mas afinal o que significa família? Partindo da etimologia da palavra, deriva do latim "familiae", que significa quando as pessoas que vivem na mesma casa, têm o mesmo lar, também podem ser encontrados os outros significados variados, mas que se complementam como:

Grupo de pessoas que partilha ou que já partilhou a mesma casa, normalmente estas pessoas possuem relações entre si de parentesco, de ancestralidade ou de afetividade. Pessoas cujas relações foram estabelecidas pelo casamento, por filiação ou pelo processo de adoção. Grupo de pessoas que compartilham os mesmos antepassados; estirpe, linhagem, geração palavra família. (DICIO, 2022).

De acordo com Engels (1891, apud COSTA e MARRA, 2013), a palavra família deriva do termo em Latim “famulus”, referindo-se a “servidores, escravos, séquito, escravo doméstico”. Para Costa e Marra (2013), a ideia de família é algo volátil que evoluiu de acordo com os costumes, mudanças religiosas, econômicas, socioculturais e avanços científicos. (SILVA, 2009, p. 39, apud COSTA e MARRA, 2013).

Para Lôbo (2011, apud COSTA e MARRA, 2013), a família se apresenta em duas categorias: de vínculos sanguíneo e afetivo. Para Petrini (2009), o conceito de família hoje em uma sociedade contemporânea está atrelado ao afeto:

Na cultura contemporânea observa-se uma forte tendência a considerar a experiência amorosa e as relações que dela derivam

como fatos privados. Nessa perspectiva, o afeto é considerado como a base das relações de intimidade, dando origem a uma pluralidade de formas familiares. (PETRINI, 2009 p. 112).

Todos sabem o que é uma família, mas existe um paradoxo voltado ao modelo tradicional, conhecido como "normal", "tradicional", que ainda impede que pessoas entendam novos conceitos de família. Hoje, com os novos formatos de família, independentemente do gênero, se sentem afeto, podem constituir em uma família, como previstos por leis vigentes brasileiras que por exemplo aceitam união homoafetiva. De fato, não pode entender que o conceito de família, ou melhor, a formação de família apresente novos modelos, se a sociedade ainda permanece enrijecida com as alterações. (LACERDA, 2006; PETRINI, 2009).
Para Petrini (2009), a família é contextualizada por uma cooperação entre os seres que nela habitam:

De um ponto de vista social, a família caracteriza-se por uma cooperação entre os sexos e entre as gerações e por relações de plena reciprocidade. Serviço recíproco, acolhimento gratuito e incondicional caracterizam as relações familiares. Somente na família a pessoa é acolhida na sua totalidade e não em alguma sua parte, como acontece em todas as outras relações sociais. (PETRINI, 2009, p. 114).

Família não deve ser considerada um fenômeno natural, mas sim considerada uma instituição social que pode variar de acordo com as mudanças da sociedade, e apresenta aspectos positivos como um núcleo afetivo, de apoio e solidário, e pode ser observado os formatos garantidos também por direito na própria Constituição Federal, no artigo 226º ao exemplificar o formato de família, prevalecendo os mesmos direitos e deveres para ambos os cônjuges. A família antes era conhecida como hierarquizada, patriarcal, matrimonial, e que hoje com as alterações e formações de famílias e diferentes formatos, e com reconhecimento de união estável, direitos e deveres referentes ao homem e mulher, passa a ter como mencionado por: igualdade entre cônjuges, prevalência do melhor interesse do menor, igualdade entre filhos, pluralidade de entidades familiares, liberdade dos indivíduos e família eudemonista:

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.
§ 1º O casamento é civil e gratuito a celebração.
§ 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.
§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (Regulamento)
§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.
§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.
§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 66, de 2010)
§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas. Regulamento
§ 8º O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Para Costa e Marra (2013), na perspectiva sistêmica:

(...) a família é a matriz identitária de seus membros, conferindo-lhes um sentido de pertencimento e possibilitando a vivência da individuação em um movimento dialético. Somente a família pode mudar e, apesar disso, manter a sua continuidade (MINUCHIN, 1982, apud COSTA e MARRA, 2013). Para Minuchin, a família atende a dois objetivos diferentes: 1. externo: acomodação a uma cultura e transmissão dessa cultura; 2. interno:

proteção psicossocial de seus membros. A família é um sistema dentro de outros sistemas e contém outros sistemas (MINUCHIN, 1982; ANDOLFI, 1981 apud COSTA e MARRA, 2013). É, portanto, a matriz de desenvolvimento psicossocial de seus membros (COSTA; PENSO, 2005 apud COSTA e MARRA, 2013).

Pensando na estrutura familiar, seja ela qual for, a família deve ser um âmbito aconchegante, que integre o ser, que cuide e zele por aquele que faz parte dela, como Petrini (2009) e Almeida e Junior (2012) mencionam em seus estudos:

A família representa o habitat mais adequado para acolher o ser humano na etapa inicial de sua aventura terrena, mas também nas diversas circunstâncias de sua história. Não se trata apenas de uma estratégia da natureza pela qual os filhotes de animais são acolhidos e protegidos até conquistarem sua autonomia. A família é uma realidade simbólica que proporciona experiências no nível psicológico e social, bem como orientações éticas e culturais (MORANDÉ, 1999, apud PETRINI, 2009). Nela encontram-se os elementos fundamentais da identidade simbólica do indivíduo enquanto ser humano, que o diferenciam de um indivíduo animal. Nascer, amar, gerar, trabalhar, adoecer, envelhecer, morrer são ações ou processos que podem ser vividos em quaisquer circunstâncias, mas encontram seu significado mais adequado quando realizados no contexto das relações familiares (PETRINI, 2009, P. 114)

Há que se prezar pelo ser pessoa em detrimento de outras situações que ocasionem certa instrumentalidade humana. E nessa perspectiva que se deve entender o conceito atual de família. Defende-se a família enquanto espaço de preservação e fomento das situações existenciais. Daí sua extremada importância. (ALMEIDA; RODRIGUES JUNIOR, 2012, p. 20).

A família é considerada um recurso para a sociedade quando responde as necessidades humanas, sem sobrecarregar o Estado, quando a ausência de família está em pauta. Como já vistos no artigo 25º da Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990 e que sua estrutura seja ela qual for permanecer independentemente do contexto histórico e da sua formação, nela pode ser encontrados elementos que são fundamentais para o ser humano como afeto, apoio, solidariedade, zelo, cuidados, proteção, além dos vínculos afetivos como maternidade, paternidade, fraternidade, filiação.

De Acordo com a Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990, o termo família é apresentado no seguinte contexto: natural e substituta, sem distinção de gênero, raça, cor, e membros familiares conhecidos somente como genitores (pai e mãe). Cada família se constitui de acordo com o número de pessoas que nela se forma, com a relação afetiva entre elas. Assim como definido no artigo 25º:

Art. 25. Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Parágrafo único. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade de pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990, incluído pela Lei nº 12.010, de 2009).

O Código Civil Brasileiro foi alterado em 1916, e posteriormente em 2003, pois refletia questões retrógradas de doutrinas individualistas, religiosas, em um matrimônio heterossexual, em que o patriarcado hegemônico ainda era o foco, além da submissão da mulher e somente era encerrado, quando a morte de uma das partes acontecia. Em 2003, embora muitas mudanças ocorreram, ainda a questão patrimonial relacionada ao matrimônio era discutida.

Santana (2014) cita os autores como Kaslow (2001), Samara (1992), Sarti (1992), Segalen (1981) e Szymanski (2001) e aponta que estes autores têm opiniões convergentes quando se trata de composição familiar, existindo nove tipos existentes que podem ser classificados como família:

Os autores apontam o modelo de família nuclear, que inclui duas gerações, com filhos biológicos; as famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações; as famílias adotivas

temporárias; as famílias adotivas que podem ser compostas como bi raciais ou multiculturais; os casais; as famílias monoparentais, chefiada por pai ou mãe e que tem crescido substancialmente nestes últimos tempos; os casais homossexuais que tenham ou não crianças; as famílias denominadas reconstituídas, sendo composta por pessoas divorciadas que já vieram de outro casamento e se casam novamente, assumindo assim um o filho do outro e por fim as compostas por pessoas que vivem juntas, no entanto sem laços legais, porém com um sólido compromisso mútuo entre si (SANTANA, 2014)

Família, independentemente das variações, se constitui em homoafetivas, familiares diversos (tio, avó, avô, neto, filho), mãe solteiras, mães adolescentes, ou dependendo de cada situação e lar, desde que haja afeto, cuidados, zelos, hoje prevista por leis, pode ser considerada família, deixando de lado o conceito tradicional de pai, mãe e filhos, como será visto como objeto de pesquisa uma família monoparental, constituída de um provedor apenas e seus descendentes. Hoje a constituição familiar é reconhecida em sua diversidade.
Para Costa e Marra (2013), as famílias podem ser constituídas de vários modelos:

Vários são os modelos que se têm atualmente, podendo as famílias serem constituídas por: casamento entre homem e mulher; união estável; monoparental (mãe ou pai solteiro); multiparental, composta, pluriparental ou mosaico (composta por membros provenientes de outras famílias); parental ou anaparental (todos possuem vínculo sanguíneo); eudemonista (união de indivíduos por afinidade); homoafetiva; homoparentalidade (família homoafetiva com a adoção de filhos). (COSTA e MARRA, 2013).

Ainda para os autores Para Costa e Marra (2013), um dos motivos relacionados ao aumento de família monoparental é a separação, o divórcio e afirma que a grande maioria dos líderes dessas famílias são mulheres, seja por um motivo ou outro:

Um dos efeitos das separações é o aumento do número de crianças em famílias monoparentais, mas essa é uma realidade histórica. Ao comparar a família brasileira do primeiro Censo geral do Brasil, em 1872, com o de 1996, Samara (2002, apud COSTA e MARRA, 2013) afirma que já no primeiro Censo, aproximadamente 30% das mulheres (de 35 a 59 anos) eram chefes de domicílio e mantinham suas famílias. Entre os motivos associados à chefia feminina está a migração masculina para outras áreas, em busca de novas terras e oportunidades econômicas, a falta de escravos e a inserção feminina no mercado de trabalho têxtil. Essas mudanças são decorrentes da colonização; da economia mineradora do século XVIII; das plantações de café durante o século XIX, de mudanças advindas da industrialização e do aumento da vida urbana e do fluxo migratório. A autora constatou, também, a tendência de aumento de mulheres em relação ao total de habitantes e a expectativa de vida superior destas à dos homens. (SAMARA, 2002, apud COSTA e MARRA, 2013).

O DIVÓRCIO X PAPEL DA MULHER

Por muito tempo até os divórcios começarem a existir, desde o Império Romano, o papel da mulher foi objeto de mudanças, de alterações para que conseguisse autonomia. Um período marcado por adultérios e desquites em uma época em que o matrimônio era algo conservador, marcado também pelo Direito Canônico, o matrimônio era conhecido como formação de família. Um ato de divórcio não era reconhecido, pois o matrimônio era algo sagrado e uma separação era algo inconcebível perante a sociedade.
A força do homem contra mulher fazia sentir-se até culpada e queimada quando comprovado o adultério, ou até mesmo jogada no rio amarrada a uma pedra, evidenciando as demais sobre o ocorrido, forçando-as a não cometer o mesmo ato. Porém o mesmo quando acontecia com os homens não era realizado nada, apenas havia uma discrição, pois também era vergonhoso para a mulher. Sendo assim, o desquite era a única forma de livrar-se da situação, o "separar-se de corpos" era muito comum. Na prática, os relacionamentos se acabavam, mas no papel ainda continuavam como legalmente "casados". O desquite foi trazido ao Brasil em 1916, onde os envolvidos não eram obriga-

dos a conviver na mesma residência, assim como a divisão de todos os bens, porém não havia um novo matrimônio.
Para Dias (2021), o desquite acontecia frequentemente, porém de maneira implícita na sociedade:

"(...) a tentativa de perpetuação da família nunca foi verdadeira. Havia o desquite. Para a sua concessão, era necessária a identificação de um culpado, condenação que geralmente era imposta à mulher. A infidelidade sempre foi um pecado feminino, mas era motivo de orgulho dos homens perante os amigos. Reconhecida a mulher como "adúltera", perdia ela a guarda dos filhos, não tinha direito a alimentos e era condenada à retirada do nome do marido, o qual tinha sido obrigada a adotar quando do casamento. Como as pessoas podiam se separar, mas não podiam se casar novamente, a saída era constituir vínculos extramatrimoniais. Esse agir recebia o nome de "concubinato", e era visto com enorme preconceito pela sociedade. Não gerava nenhum efeito patrimonial e nem produzia quaisquer consequências jurídicas, simplesmente pelo fato de o casal não ser "oficialmente" casado (...)" (DIAS, 2021)

Dias (2021) ainda enfatiza sobre a questão feminina, a mulher "desquitada" e a "outra":

(...) somente depois de a Justiça gerar legiões de mulheres famintas é que a "concubina", foi reconhecida como "companheira" e passou a perceber indenização por serviços domésticos (DIAS, 2021).

A Constituição de 1934 no Título V aborda família, educação e cultura, no artigo 144 define família como constituição indissolúvel, assim como o artigo 124 disciplinou o matrimônio como indissolúvel também, sob proteção do Estado. A anulação de casamento e desquite foram previstos nessa Constituição. Em 1946, o artigo 163º volta a falar sobre o casamento como indissolúvel novamente, mas com celebrações gratuitas. Em 1967, não houve alteração. Em 1977, com a Emenda Constitucional nº 9 de junho trouxe a dissolução do casamento após a separação a mais de 3 anos, chegando a Constituição Federal de 1988 como prevê o conceito de família, assim como os direitos em separação. (PETRINI, 2009):
Onze anos depois, em 1988, com a promulgação da atual Constituição da República e acolhendo o que sinalizavam os tribunais, aconteceu a mais profunda mudança no âmbito das relações familiares, qual seja, a pluralização do conceito de família. Além do casamento, foram reconhecidas, como entidade familiar, as uniões extramatrimoniais entre um homem e uma mulher e o núcleo de convívio de um dos pais com os seus filhos, que passou a ser chamado de família monoparental. (DIAS, 2021).
A evolução da sociedade brasileira, com todos os avanços em que a mulher começou a ganhar espaço na sociedade, surgiu a Emenda Constitucional nº 66/2010, que teve o objetivo de alterar a Constituição Federal de 1.988, em que a separação prévia existia, fazendo nº 6.015/77, com que assim que requeridos por ambas as partes ou por apenas uma, poderia ser por meio consensual ou litigioso em último caso. Dias (2021) afirma que: "A Lei do Divórcio, n. 6.515 (1977), transformou o desquite na "separação judicial".
O termo Desquite foi alterado por Separação Judicial garantido pela Lei 6.515/1977 (Lei do divórcio). O termo também representa uma forma de separação do casal e de seus bens materiais, mas não rompia o vínculo conjugal, o que impedia novos matrimônios perante lei, ressaltando algo indissolúvel que era o matrimônio como era considerado antigamente.
A Lei do Divórcio foi implementada no Brasil em 1977, em que houve a alteração do termo desquite, oferecendo duas formas para rompimento do matrimônio: uma para separação, colocando ao fim a sociedade dos cônjuges, e a outra após mais de um ano poderia ser iniciado o processo de divórcio, regulamentada posteriormente e passou a permitir o divórcio direto, porém não houve alteração na lei civil, Juízes e Tribunais aceitava a separação, permitindo ao casal que ainda pensasse melhor sobre uma decisão, dando-lhes uma nova chance de reconciliação, o que não ocorria com o divórcio.
Hoje o divórcio é regulamentado pela Lei 11.441/07, e pode ocorrer de forma judicial ou extrajudicial. O divórcio extrajudicial

pode ser realizado no cartório sem auxílio da justiça, quando as partes estão em comum acordo (amigável) ou quando o casal não tem filhos menores de idade ou incapazes. Quando não há consenso entre as partes, ou há presença de filhos menores, o processo é reconhecido como judicial ou litigioso, havendo a necessidade de contratar um advogado.
Para Feyh (2012) há alguns benefícios com a nova Lei n° 11.441/07 para os brasileiros em relação ao divórcio:

(...) entende-se que a nova lei trouxe benefícios ao direito brasileiro ao possibilitar inventários e divórcios por escritura pública, trazendo celeridade, opção de livre escolha do lugar para abertura da sucessão, redução de números de processos no Judiciário e desburocratização ao procedimento extrajudicial, dentre outros ganhos. (FEYH, 2012).

Apesar de ser um processo doloroso para muitas mulheres, alguns benefícios podem ser evidenciados com o divórcio para a mulher e existem pesquisas recentes para tal, que apresentam a mulher com mais clareza em seus sentimentos, abrindo caminhos profissionais e pessoais, atingindo escolhas melhores, segurança e maturidade.
Dentre esses benefícios há alguns direitos previstos por lei como o Código de Processo Civil, como a residência, quando há filhos menores, assim como pela Lei n° 6.515/77, em permite a pessoa escolher entre permanecer ou não com o nome de casada.
Com as novas formas de organização familiar, o Direito Familiar foi introduzido para normatização no âmbito jurídico, evidenciando que toda e qualquer família possui seus direitos e deveres. Como Fachin (1999) declara sobre a família:

"Família como fato cultural, está antes do Direito e nas entrelinhas do sistema jurídico. Mais que fotos nas paredes, quadros de sentido, possibilidades de convivência. Na cultura, na história, prévia a códigos e posteriores a emolduraçõe. No universo jurídico, trata-se mais de um modelo de família e de seus direitos. Vê-la tão só na percepção jurídica do Direito de Família é olhar menos que a ponta de um "iceberg". Antecede, sucede e transcende o jurídico, a família como fato e fenômeno" (FACHIN. 1999, p. 14).

Com as transformações da família, frente a sociedade, as demandas e novas regras foram surgindo em relação ao Direito Familiar como preconizado no artigo 224º, parágrafo 4, da Constituição Federal, em que reconhece as famílias como monoparentais, como entidade familiar formada por qualquer um dos pais e seus descendentes.
Dentre os direitos estudados pelo campo do Direito Familiar, há um novo termo que vem sendo utilizado conhecido como Monoparentalidade, definindo um novo termo familiar, em que um adulto, homem ou mulher, por opção após divórcio se torna o "chefe do lar", o gestor de sua família, mas que em especial, nessa pesquisa, a mulher, será abordada melhor no próximo capítulo.
Nesse período ainda não existia o conceito de família monoparental como termo jurídico. Nem quando a viuvez existia, muito menos uma mãe solteira, pois não era permitido perante a sociedade. E ainda reflete atualmente, pois no Código Civil Brasileiro não existe o termo família monoparental, excluindo a família monoparental do meio social perante leis. O que se sabe, é que na prática a família monoparental já vem existindo há algum tempo e independente dos motivos, o fato é que as famílias vêm aumentando e mesma estando mencionadas na Constituição Federal, não aparece no Direito Civil, nem no Direito Social.
Para Fernandes (2017), o divórcio é tido como "coisa de mulher", em um estudo da Universidade de Stanford Michael J. Rosenfeld, descobriu que as mulheres dão início a 69% dos pedidos de divórcio, contra 31% dos homens. E nesse estudo, alguns cientistas atribuíram a diferença ao fato de que as mulheres seriam mais suscetíveis aos altos e baixos da relação, em uma relação heterossexual, em que a insatisfação é muito alta.
Hoje com uma sociedade moderna, o estudo apresentado por Fernandes (2017), o divórcio é atribuído a diversos fatores como por exemplo, o cansaço das atribuições:

Uma mulher pode assumir um cargo importante em uma grande empresa, mas quando chega em casa ainda tem que cuidar do lar,

dos filhos e do marido. No Brasil, por exemplo, elas passam 26 horas por semana cuidando do lar – contra apenas 10 horas deles. Bem longe da igualdade. Cansadas, elas optaram pelo divórcio. Já os relacionamentos não matrimoniais seriam mais igualitários porque a mulher sofre com menos cobranças das famílias e da sociedade (FERNANDES, 2017).

Mesmo com tantos fatores, o divórcio ainda é tido com certo preconceito e hoje, mesmo com os direitos conquistados, ainda recai um peso enorme para a mulher, por ser dona de casa, trabalhadora e por muitas vezes mãe. As autoras Costa e Marra (2013) definem sobre esse preconceito:

O preconceito e a atitude tradicional de que uma família sem a presença do homem (marido ou pai) se torna uma família sem autoridade e respeito, marca a experiência dessas mulheres. Esse preconceito as remete a uma concepção de mulheres sem precedentes e desmoralizadas, diminuindo seu potencial para lutar contra a sobrecarga dessa função de chefe de família. Essa questão que poderia potencializá-las como um fator de proteção converte-se em um fator de risco, pois diminui sua condição e seu empoderamento (COSTA e MARRA, 2013).

As mulheres têm de se adaptar em todas as formas, cuidando do lar, do trabalho, dos filhos (quando há) e remediar essas questões, uma vez que além de se serem responsabilizadas por toda a situação domiciliar, doméstica e de desenvolvimento dos filhos, elas ainda têm de se adaptar às normas tradicionais de códigos morais perversos, que delegam aos homens essa capacidade e a atitude considerada "chefe de família", como afirmam Costa e Marra (2013). Mesmo garantido por direito, o preconceito prevalece diante dessa situação.
Dias (2021) reafirma sobre a desigualdade de direitos quando se refere ao papel da mulher, que muitas vezes opta por descuidar-se devido a rotina tão exacerbada, deixa de lado a saúde sexual entre outros cuidados, e que diante da sociedade gerou uma nova ética, ser um exemplar, porém nunca atingindo o êxtase de ser livre de condenações:

A liberdade de migrar de um relacionamento afetivo a outro, sem que esse agir configurasse pecado ou infração legal, tirou da marginalidade estruturas de convívio que sempre existiram, mas que não geravam responsabilidades, encargos e nem deveres. E a aceitação social dessa mobilidade forjou a construção de uma nova ética (DIAS, 2021).

Costa e Marra (2013) reforçam sobre os cuidados ou falta deles enquanto mulher “chefe de família Monoparental”:

A dificuldade de conciliação entre a vida familiar e a limitação financeira, agravada pelas extensivas horas de trabalho geralmente mal remuneradas, é uma questão relevante na vida dessas mulheres (SANTOS, 2011, apud COSTA e MARRA, 2013). Essas mulheres vivenciam um sentimento de culpa em relação aos cuidados com os filhos e à atenção que lhes dispensam, especialmente aquelas que trabalham fora em tempo integral. A sobrecarga de responsabilidades, que se expressa em um acúmulo de papéis (provedora, funções domésticas e criação dos filhos), gera um sentimento de mal-estar, de estar permanentemente em falta com seus filhos. (...) a pesquisa aponta também para uma abdicação de sua feminilidade, de cuidados com sua saúde e de sua sexualidade em decorrência do estresse cotidiano pela sobrevivência (PINTO et al., 2011, apud COSTA e MARRA, 2013). A centralidade da vida dessas mulheres está na relação mãe-filho. Seria esse posicionamento uma maneira de não enfrentamento de limitações e frustrações vividas ao longo de suas histórias, em que seu valor como mulher se concentra apenas na maternidade? (COSTA e MARRA, 2013).

CONCLUSÃO

O contexto familiar como visto tem sido alvo de estudos por diversos especialistas, principalmente na área de Direito. A constituição de família mudou conforme a sociedade também adquiriu suas mudanças. Hoje a mulher é vista como “chefe” de família, mesmo que diante de um termo ainda patriarcal e machista, tem conquistado seu espaço. A Família é a base para uma socie-

dade, garantida por direitos. A constituição familiar encontra-se diferenciada do modelo tradicional criado antigamente e hoje muitas delas correspondem ao termo de família monoparental, constituído apenas por um "chefe" de família, mantendo as despesas e compromissos afetivos, que em sua grande maioria, encontram-se mulheres.

REFERÊNCIAS

BIELSA, Joice Bitencorte. A evolução histórica do direito da mulher chefe de família monoparental. 2003. Disponível em: Microsoft Word - Monografia - NEPE.doc (toledoprudente.edu.br). Acessado em: 17 out 2022.

BRASIL. Lei 6515/1997. Regula os casos de dissolução de sociedade conjugal e do casamento, seus defeitos e respectivos processos, e dá outras providências. In: Código Civil. São Paulo, 1997. Disponível em: L6515 (planalto.gov.br). Acessado em: 17 out 2022.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acessado em: 17 out 2022.

BRASIL. 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: L8069 (planalto.gov.br). Acessado em 17 out. 2022.

BRASIL. LEI Nº 12.010, DE 3 DE AGOSTO DE 2009. Dispõe sobre adoção; altera as Leis nos 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943; e dá outras providências. Disponível em: L12010 (planalto.gov.br). Acessado em 17 out. 2022.

BRASIL. LEI Nº 11.441, DE 4 DE JANEIRO DE 2007. Altera dispositivos da Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil, possibilitando a realização de inventário, partilha, separação consensual e divórcio consensual por via administrativa. Disponível em: LEI Nº 11.441, DE 4 DE JANEIRO DE 2007 (normaslegais.com.br). Acessado em: 17 out. 2022.

COSTA, Florença Ávila De Oliveira; MARRA, Marlene Magnabosco. Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina: risco e proteção. Rev. bras. psicodrama vol.21 no.1 São Paulo, 2013. Disponível em: Famílias brasileiras chefiadas por mulheres pobres e monoparentalidade feminina: risco e proteção (bvsalud.org). Acessado em: 17 out. 2022.

CÚNICO, Sabrina Daiana; ARPINI, Dorian Mônica. Família e Monoparentalidade feminina sob a ótica de mulheres chefes de família. 2014. Disponível em: Família e monoparentalidade feminina sob a ótica de mulheres chefes de família (bvsalud.org) Acessado em: 17 out 2022.

DIAS, Maria Berenice. O papel da mulher na família. Disponível em: O papel da mulher na família – Maria Berenice Dias. Acessado em: 17 out 2022.

FACHIN, Luiz Edson. Da função pública ao espaço privado: Aspectos da privatização da família no Projeto do Estado mini. ARCHE. Rio de Janeiro, a. VIII, n.24. 1999.

FERNANDES, Ana Luísa. Divórcio é coisa de mulher. 2017. Disponível em: Divórcio é coisa de mulher | Super (abril.com.br) Acessado em: 17 out 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE) Censo Demográfico 2010. Famílias e domicílios. Resultados da amostra. Rio de Janeiro, 1– 203, (2012). Disponível em: IBGE | Censo 2010 . Acessado em 17 out. 2022.

LACERDA, Carmen Silva Mauricio de. Monoparentalidade: um fenômeno em expansão. 2006. Disponível em: Microsoft Word - Carmen Lacerda - mono (ufpe.br). Acessado em 17 out 2022.

PETRINI, Giancarlo. SIGNIFICADO SOCIAL DA FAMÍLIA. Cadernos de Arquitetura e Urbanismo, [s. l.], v. 16, ed. 18+19, p. 112-123, 2009. Disponível em: Vista do Significado social da

família - DOI: 10.5752/P.2316-1752.2009v-16n18/19p111 (pucminas.br). Acessado em: 17 out. 2022.

PEREIRA, Jeferson Botelho; Figueiredo, Cristiane Xavier; Ramos, Eduarda Gonçalves. FAMÍLIA MONOPARENTAL COMO ENTIDADE FAMILIAR. Disponível em: FAMÍLIA MONOPARENTAL COMO ENTIDADE FAMILIAR - RKL Escritório de Advocacia (rkladvocacia.com). Acessado em: 17 out. 2022.

OS SOFRIMENTOS SOBRE O LUTO E O PROFESSOR COMO MEDIADOR

MARIA AMÉLIA BASTOS GABRIEL

RESUMO

O luto é uma experiência profundamente humana que atravessa todas as idades, classes e culturas. Em um ambiente escolar, ele pode se manifestar de diversas formas e impactar significativamente o desempenho, o comportamento e as relações dos alunos. Diante disso, o papel do professor vai muito além do ensino de conteúdos: ele também se torna um importante mediador das dores emocionais que seus alunos enfrentam. A criança ou o adolescente enlutado muitas vezes não consegue expressar com clareza o que está sentindo. O silêncio, a irritabilidade, a apatia ou até o excesso de agitação podem ser sinais de uma dor que não encontra espaço para ser verbalizada. Nesse cenário, o professor pode atuar como um porto seguro: alguém que observa, acolhe e proporciona um espaço de escuta empática e respeitosa. É essencial que o educador não tente substituir o apoio profissional especializado — como o psicólogo — mas que reconheça sua capacidade de humanizar o processo pedagógico. Ao promover conversas sensíveis, trabalhar textos, dinâmicas ou projetos que abordem perdas e ressignificações, o professor oferece aos alunos a chance de elaborar o luto de maneira saudável, dentro do seu tempo e da sua realidade emocional. Além disso, ao mediar conversas sobre o tema com a turma, o professor também contribui para a formação de um ambiente escolar mais compassivo. Ele ensina, com atitudes e palavras, que a dor do outro deve ser respeitada, e que não estamos sozinhos em momentos de tristeza. Nesse sentido, o professor torna-se uma ponte entre a dor e a possibilidade de reconstrução. Ele ajuda a transformar o espaço escolar em um lugar de cuidado e empatia, onde o aprendizado da vida caminha junto com o aprendizado do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizado; Comportamento; Professor; Relações.

INTRODUÇÃO

O luto, como vivência humana universal, manifesta-se de maneira profunda e singular em cada indivíduo, estando intimamente relacionado aos aspectos emocionais, afetivos e inconscientes que compõem a subjetividade. No contexto da psicodinâmica, o sofrimento oriundo da perda ultrapassa a dor imediata e se desdobra em mecanismos psíquicos que impactam diretamente o equilíbrio mental, emocional e até físico das pessoas enlutadas. Estudar a psicodinâmica do luto é, portanto, compreender os caminhos internos percorridos pelo sujeito diante da ausência, do vazio e da reconstrução da vida sem o outro.

A relevância deste tema encontra-se não apenas na sua presença constante nas práticas clínicas em saúde mental, mas também na sua importância social e cultural. As diferentes formas de vivenciar e elaborar o luto revelam muito sobre os vínculos afetivos, a estruturação psíquica e o papel das redes de apoio. Além disso, diante de eventos globais que intensificaram experiências de perda — como pandemias, conflitos ou tragédias ambientais —, torna-se urgente compreender os efeitos emocionais do luto sob uma perspectiva psicodinâmica.

Dessa forma, o presente trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: como os processos psíquicos envolvidos no luto refletem os sofrimentos humanos à luz da psicodinâmica? Como objetivo geral, pretende-se analisar as manifestações do sofrimento psicológico diante da perda significativa, explorando os mecanismos internos de elaboração do luto e as possíveis consequências clínicas relacionadas a sua vivência.

Luto é um termo que, em nossa cultura, geralmente se refere ao conjunto de processos psicológicos e psicossociais que acompanham a perda de uma pessoa com a qual o sujeito enlutado, o enlutado, estava psicossocialmente ligado6. Luto, do latim dolus (dor) é a resposta emocional à perda de alguém ou algo.

Luto pela Royal Academy of Language tem vários significados:

Dor, pena, aflição ou sentimento.

Demonstrações que são feitas para manifes-

tar o sentimento que se tem pela morte de alguém.
Reunião de parentes, amigos ou convidados que frequentam a casa mortuária, a condução do corpo ao cemitério ou funerais.
Há outro sentido de luto, pelo menos em espanhol, que se refere ao desafio, ao combate entre dois, que alguns autores quiseram relacionar à elaboração do luto e ao desafio que a organização da personalidade dos enlutados acarreta.
O especialista e pesquisador J. Bowlby (1993) define luto como todos aqueles processos psicológicos, conscientes e inconscientes, que a perda de um ente querido desencadeia, seja qual for o resultado.
Na verdade, o luto é aquela experiência de dor, piedade, aflição ou ressentimento que se manifesta de diferentes maneiras, por ocasião da perda de algo ou alguém com valor significativo8. Portanto, podemos afirmar que o luto é um processo normal, uma experiência humana pela qual passa toda pessoa que sofre a perda de um ente querido. Portanto, não é um evento patológico. Há até quem argumente que lamentar a perda de um ente querido é um indicador de amor pelo falecido. Não há amor sem luto pela perda.

A FORMA DE ENTENDERMOS O LUTO

A forma como entendemos o processo de luto está relacionada à forma como lidamos com a morte no ambiente cultural em que nos movemos e evoluiu de acordo com as diferentes épocas pelas quais a humanidade passou.
Ao longo dos séculos, o processo de morte boa ou ruim variou.
Na Idade Média, a boa morte era aquela que acontecia lentamente e anunciava e era feita de forma assistida. Pelo contrário, o impróprio foi o que veio de repente.
Nos séculos XIV a XVIII, a dor e a agonia com o sofrimento adquiriram um valor religioso marcante e foram consideradas uma morte apropriada9. Atualmente, o luto, assim como a morte, tende a ser expulso do mundo público e tem que se refugiar cada vez mais na esfera privada10. De fato, a atitude social em relação à perda emocional seguiu e está seguindo em nosso meio social um caminho paralelo à atitude social em relação à morte.
A morte deixou de ser considerada parte da vida, do seu fim, tornando-se algo irritante que não é mais falado mesmo com quem a vivência de perto.
A atitude social em relação ao luto, em nosso ambiente, é de pressão para sua ocultação e isolamento.
A alteração do morrer humano é, talvez, uma das novidades mais marcantes do final do século passado e, como consequência disso, é necessário abordar o que significa morrer com dignidade em uma sociedade tecnológica.
Antigamente, era comum que a morte fosse muito mais pública do que agora. As pessoas morriam em suas casas, entre familiares, amigos e vizinhos, os doentes preparados de forma consciente e lúcida. Hoje, no entanto, a maneira de morrer mudou, uma morte rápida e instantânea é geralmente preferida, sem perceber que se está morrendo. A morte desejada é aquela que não perturba, aquela que não compromete os sobreviventes.
Na maioria das culturas, a expressão da dor individual tem um lugar no âmbito do ritual de luto público, no entanto, em nosso ambiente social atual, ela parece relativamente controlada e pouco expressiva. Aquelas explosões e gestos apaixonados de dor, raiva e desespero típicos de algumas décadas atrás quase não são mais experimentados. Por mais profunda que seja a dor dos enlutados, não é bem visto expressá-la de forma pública e na prática isso não é feito. Cada vez mais, os membros da família preferem realizar funerais e/ou enterros na mais estrita privacidade.
Como aponta F. Torralba11, em todo ser humano existe o abismo da fragilidade e da vulnerabilidade. Afirmar que o ser humano é vulnerável significa dizer que ele é frágil, que é finito, que está sujeito à doença e à dor, ao envelhecimento e à morte. A tese de que o ser humano é vulnerável constitui evidência factual, não precisamente de natureza intelectual, mas de natureza existencial. A doença é uma das manifestações mais plásticas da vulnerabilidade humana.
Os seres humanos são vulneráveis e isso afeta todas e cada uma das dimensões ou facetas. A vulnerabilidade está enraizada

em seu ser, seu fazer e seu dizer. Dizer que é vulnerável significa afirmar que não é eterno, que não é onipotente, que pode acabar a qualquer momento. Significa afirmar que o que ele faz pode ser impróprio, que o que ele diz com suas palavras ou seus silêncios pode ser equívoco.

É o sofrimento que nos revela e nos coloca em contato com nossa vulnerabilidade.

O sofrimento causado pela perda é, em muitos casos, uma experiência que penetra no âmago do nosso ser, como poucas outras coisas podem. Se não aprendermos a assimilar os sofrimentos das perdas, elas podem degenerar em doenças mentais e até físicas que desmoronarão nosso equilíbrio vital.

O sofrimento admite um certo movimento do sofredor, ele pode enfrentá-lo, pensar sobre ele, até mesmo tentar entender seu significado, suas conexões. Ninguém pode tirar o nosso sofrimento, mas a lucidez e a capacidade de o olhar face a face já é o início de um caminho para o superar.

Ser capaz de expressar, dizer o próprio sofrimento é um passo para superá-lo. É bem conhecida a função terapêutica da palavra, da articulação do que acontece a quem escuta.

É verdade que a cultura de hoje ignora, esconde ou evita a morte. É considerado e tratado como um tabu. Além disso, muitas vezes, talvez com muita frequência, a solidão, o medo, o abandono e o desamparo constituem o último ato da vida.

Tudo isso está acontecendo apesar de um movimento que está mais uma vez interessado na morte e no luto.

A obra de Freud, em sua obra Luto e Melancolia (1917) define os objetivos da elaboração do luto em: 1. O afastamento da libido investida no objeto. 2. Seu reinvestimento saudável em outro objeto.

Em suma, Freud criou um modelo de luto muito diretamente inspirado na depressão, melancolia, e em que as relações com os outros, com os objetos, são o elemento fundamental da perda que se vive com o luto, ou seja, quando algo ou alguém significativo se perde afetivamente, uma parte do eu se perde. do mundo interno, da estrutura pessoal.

Dentro dos modelos psicanalíticos, Melaine Klein14 insistiu que cada duelo reacende a ambivalência residual, nunca totalmente elaborada, em relação ao nosso objeto primordial. O luto, para Melaine Klein, envolve alterações mais profundas em nosso relacionamento com nossas memórias, com nossas representações mentais conscientes e inconscientes que nos ligam à mãe, ao pai e à família originais.

Outro modelo é o da teoria do vínculo de Bowlby. (1993) Essa teoria descreve o desenvolvimento psicoemocional saudável do ser humano. A pessoa instintivamente desenvolve vínculos (apegos). A manutenção de um vínculo é vivenciada como fonte de segurança e felicidade.

O objetivo do comportamento de apego é manter um vínculo emocional. Quando tais vínculos são ameaçados ou rompidos, reações emocionais intensas são provocadas.

Parkes (2003) foi outro estudioso do assunto com sua teoria das construções pessoais, sugerindo que a experiência do luto dá origem a grandes mudanças no espaço de vida do indivíduo. A pessoa estabelece vínculos afetivos com os elementos de seu espaço de vida e os experimenta como seus. No luto, o indivíduo deve renunciar às construções sobre o mundo que incluíam o falecido e a si mesmo em relação ao falecido e, portanto, deve desenvolver um novo esquema de construção sobre o mundo de acordo com suas novas circunstâncias de vida.

Tradicionalmente, o luto tem sido entendido como um processo que segue fases, desde o início até sua resolução.

Vários autores (Bolwy, Parkes, Engel; Sanders) definiram diferentes fases ou estágios que, com algumas nuances, podem ser vistos elementos comuns. Essas fases são um processo e não sequências ou estágios fixos, de modo que não há um corte claro entre uma fase e outra, e há flutuações entre elas. Abaixo, vamos descrevê-los brevemente:

Fase de atordoamento ou estágio de choque. É como um sentimento de descrença. Há uma grande confusão. A pessoa pode funcionar como se nada tivesse acontecido. Outros, por outro lado, estão paralisados e permanecem imóveis e inacessíveis. Nesta fase, experimentamos acima de tudo tristeza e dor. O choque é um mecanismo de proteção, dá às pessoas tempo e oportunidade para lidar com as informações recebidas, é uma espécie de evasão da realidade.

Fase de saudade e busca. Marcada pela ur-

gência de encontrar, recuperar e reencontrar o falecido, na medida em que a perda se torna cada vez mais consciente da perda, a assimilação da nova situação está ocorrendo. A pessoa pode parecer inquieta e irritada. Essa agressividade às vezes pode se voltar para si mesmo na forma de autocensura, perda de segurança e auto-estima.
Fase de desorganização e desespero. Neste período que o enlutado está passando, são marcados sentimentos depressivos e falta de entusiasmo pela vida. O enlutado está se conscientizando de que o ente querido não retornará. Experimenta-se uma tristeza profunda, que pode ser acompanhada por ataques de choro descontrolado. A pessoa se sente vazia e muito solitária. Apatia, tristeza e desinteresse são experimentados.
Fase de reorganização. Novos padrões de vida são adaptados sem o falecido, e todos os recursos da pessoa são colocados em operação. Os enlutados começam a estabelecer novos laços.
Conhecer as manifestações e fases do luto é de utilidade prática, se entendermos que as fases são uma diretriz e não um esquema rígido, que pode nos orientar na hora de saber em que situação a pessoa se encontra em seu processo de luto.
O psiquismo, por sua própria dinâmica interna, se cura, como um arranhão na pele, mas isso só acontece se enfrentarmos a dor em vez de negá-la.

INTERVENÇÃO NO LUTO

A perda de alguém significativo produz uma ampla gama de reações que podem e devem ser consideradas normais e adaptativas, como vimos nas seções anteriores.
Não devemos esquecer que a maioria das pessoas é capaz de lidar e sofrer adequadamente sem ajuda. As decisões de diagnóstico e intervenção devem ser prudentes para evitar interferência em um processo humano normal.
Para considerar o luto como um possível patológico, devemos levar em consideração os seguintes critérios26:
Falta de resposta ou resposta fraca nas semanas seguintes à perda. Prolongamento do embotamento afetivo.
Após as primeiras semanas, persistem emoções muito intensas de raiva, ressentimento, tristeza ou culpa.
O enlutado não pode falar durante a entrevista do falecido sem sentir dor intensa.
A pessoa que sofreu a perda não quer se desfazer de nenhum bem material que pertencia ao falecido ou, pelo contrário, se desfaz apressadamente de todos os objetos (evitação fóbica).
Quando algum evento relativamente sem importância desencadeia uma reação emocional intensa.
O enlutado não faz a menor referência à perda, evitando qualquer circunstância que possa lembrá-lo.
O enlutado desenvolveu sintomas físicos como os experimentados pelo falecido antes da morte, até mesmo imitando o falecido em gestos, comportamentos etc.
O enlutado faz mudanças radicais em seu estilo de vida após a morte de seu ente querido.
Medo excessivo de doença e morte, hipocondria, visitas frequentes ao médico.
Impulsos destrutivos e autodestrutivos com abuso de tabaco, álcool. Em seu grau extremo, pode levar a tentativas de suicídio.
Se após o primeiro ano desde a morte do ente querido, não há sinal de recuperação.
Quando 2 ou 3 anos após a perda não há evolução satisfatória clara.
Se a pessoa tem uma longa história de depressão subclínica, marcada por culpa persistente e baixa autoestima.
A estratégia fundamental para gerenciar o luto é dar a si mesmo tempo e permissão para abordar conscientemente o processo e se restabelecer. É verdade que o tempo por si só não nos alivia, mas precisamos de tempo para realizar uma série de tarefas que nos levarão a superar a perda. Será o que fizermos nesse tempo que nos proporcionará uma solução real. A passagem de dias e anos, como diz Santiago Rojas (2005), sem um processo restaurador, apenas transfere a dor da superfície para as profundezas, mas a pessoa permanece presa na amargura de sua tristeza do que foi e nunca mais será.
Com o tempo, devemos aceitar a perda para reconhecer que o ente querido morreu, devemos usar o tempo para expressar honesta e autenticamente os sentimentos que acompanham a perda.
O tempo também deve ser usado para

aprender a viver sem essa pessoa. Esse tempo será bem gasto se o interesse pela vida for recuperado, o sentido da vida for reconstruído e a existência for desfrutada novamente.

Para nos recuperarmos, devemos nos permitir mergulhar em nós mesmos, em nós mesmos, e descobrir os sentimentos que habitam dentro de nós, sem censurar, sem negar, mas não recriando-os e nos fisgando, mas deixando-os ir (BRASEIRO. 2000).

É verdade que haverá momentos difíceis e emoções intensas que ameaçam nos quebrar. Teremos que atravessar esses desertos na esperança de um amanhã melhor (LELOUP. 1999).

A CRIANÇA LIDANDO COM A MORTE

Diferentemente de períodos anteriores da história, hoje predomina a crença de que os pequenos não são capazes de compreender o significado da morte. Com base nessa suposição, muitas vezes evitamos dialogar com as crianças sobre esse tema, acreditando, de forma equivocada, que o contato com conteúdo considerados "pesados" possa causar-lhes algum tipo de dano.

Entretanto, conforme demonstrado na pesquisa de Torres (1979), os jovens já formam noções sobre a finitude desde muito cedo, o que reforça a importância de se tratar do assunto com naturalidade. Essas ideias não surgem isoladamente: ainda que o tema não seja abordado diretamente no convívio familiar, ele se infiltra no cotidiano infantil por meio de brincadeiras, produções audiovisuais, notícias e até conteúdos acessados na internet. A morte, portanto, integra a experiência humana e permanece constantemente presente de variadas formas — seja por meio da informação disponível de maneira abundante, seja pela vivência concreta da ausência de alguém querido.

A perspectiva de Jean Piaget indica que o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra influencia fortemente sua capacidade de compreender conceitos abstratos, como a própria noção da morte. Ao aplicar a teoria piagetiana à compreensão desse fenômeno, Torres (1979) identificou três níveis distintos de interpretação, que se relacionam diretamente aos diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo infantil. Essa diferenciação aponta para a importância de adaptar o diálogo e os esclarecimentos à fase específica em que cada criança se encontra, respeitando sua maturidade emocional e intelectual.

Nível 1 – pré-operacional: as crianças ainda não percebem a morte como um processo irreversível, não é algo definitivo e as coisas ao seu redor podem voltar à vida. Ainda não há uma compreensão do que são seres animados e inanimados, então o conceito de morte abrange também o que não há vida;

Nível 2 – operações concretas: nesta fase, já há um avanço na ideia do que seriam os seres animados e inanimados, entendem a morte como um processo irreversível e conseguem distinguir a vida e a morte, apesar de ainda não alcançar uma explicação biológica para esta. É neste período que as estruturas cognitivas mais importantes surgem;

Nível 3 – operações formais: é nesta etapa onde as crianças já conseguem distinguir seres animados e inanimados, percebem a morte como algo que atinge todos os seres vivos, dão explicações biologicamente essenciais e a compreendem como um processo natural. Ainda assim, as crianças que realizaram a pesquisa não alcançaram o nível mais alto de desenvolvimento do conceito de morte, nos dando a entender que a maturidade intelectual no que se refere a este conceito só estará bem desenvolvida em etapas posteriores, de maneira mais tardia.

Existem maneiras distintas de compreender a morte, seja como uma perda, uma ruptura, uma desintegração, ou até mesmo como um encanto, uma viagem e um alívio ou descanso (KOVÁCS, 1992); isso está ligado diretamente à relação que a criança tinha com o falecido, as circunstâncias da morte, ao período do desenvolvimento cognitivo e emocional que ela se encontra, a maneira como ela foi comunicada e a forma como aqueles que estão ao seu redor lidam com essa questão (FRANCO; MAZORRA, 2007).

Aberastury (1978, apud KOVÁCS, 1992) nos mostra que a criança consegue perceber a morte de algum ente querido mesmo quando a família opta pela omissão do fato. Em sua pesquisa com crianças enlutadas durante o acompanhamento psicológico, percebeu-se que estas tinham conhecimento do que havia acontecido com informações

bem completas, que incluía citar até mesmo quando ocorreu o fato. Ocultar essas situações e evitar uma conversa aberta sobre a morte apenas atrapalha o processo de luto, o que deixa a criança confusa e desamparada.

Reforçando essa perspectiva, Mutarelli e Silva (2019) apontam que crianças muito novas, inclusive por volta dos três anos de idade, já elaboram noções iniciais sobre a morte e demonstram grande sensibilidade em relação à presença ou ausência de figuras cuidadoras, percebendo intensamente as variações emocionais no núcleo familiar. Elas estabelecem laços e se conectam, à sua maneira, com o sofrimento vivido pelos adultos, muitas vezes absorvendo essa dor com ainda mais intensidade do que a própria, embora não compreendam plenamente conceitos como tempo, causas, efeitos e consequências da perda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primeiros momentos de vida, nossa trajetória é atravessada por inúmeras experiências de perda que fazem parte do amadurecimento humano. O afastamento da figura materna nos primeiros meses, a transição da infância para a adolescência — que implica a renúncia de hábitos infantis e a aceitação de um corpo em transformação —, a perda de objetos significativos ou mesmo o falecimento de pessoas próximas são exemplos de vivências que envolvem processos de luto.

Essas experiências são absorvidas pelas crianças de formas distintas e, inevitavelmente, refletem também no ambiente escolar. Como espaço coletivo que tem o compromisso com a formação integral dos estudantes, a escola ainda carece de discussões abertas sobre a morte. Embora não substitua o papel da família, sua parceria é fundamental para a compreensão e o acolhimento dessas vivências. É essencial que tanto a escola quanto a família estejam disponíveis para construir diálogos sinceros e preventivos sobre o tema, e não apenas quando a perda já ocorreu.

O impacto do luto infantil sobre a vida escolar é visível em diversas manifestações: alterações comportamentais, dificuldades de convivência com colegas, queda no desempenho acadêmico, falta de concentração e até sintomas físicos que comprometem o aprendizado. Apesar disso, a temática da morte ainda é evitada nas salas de aula, por ser considerada sensível demais. No entanto, é justamente por sua delicadeza que se torna urgente incluí-la no cotidiano escolar.

A escola deve ser um espaço empático, acolhedor e atento aos sentimentos das crianças que passam por perdas. É preciso promover uma escuta afetuosa e oferecer suporte emocional para que o luto possa ser elaborado de forma saudável, respeitando o tempo e a dor de cada um.

REFERÊNCIAS

BERMEJO JC. Estou de luto. PPC, Madrid, 2005.

BOWLBY J. Perda afetiva. Paidos, Barcelona 1993.

CHEFE P. La perdida ambigua, Gedisa, Barcelona, 2001.

FRANCO, M.H.P.; MAZORRA, L. Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. Estud. psicol. (Campinas) 24, (4), Dez, 2007.

FREUD S. Luto e melancolia.

KOVÁCS, Maria Julia. A morte no contexto escolar: desafio na formação de educadores. In: Formação e rompimento de vínculos: o dilema das perdas na atualidade [S.l: s.n.], 2010.

_____. Educação para a morte: temas e reflexões. São Paulo: Casa do Psicólogo: FAPESP, 2003.

LELOUP JY, BOFF L. Terapeutas do Deserto: Sal Terrae, Santander, 1999.

TORRES, Wilma. O conceito de morte na criança. Arquivos brasileiros de Psicologia, v. 31 (4), 1979. Disponível em: > http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/view/18239/16986<. Acesso em 01 abr.2025.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DOCENTES

MARIA DANÚBIA MOREIRA DAROZ

RESUMO

A educação especial tem assumido um papel cada vez mais relevante nas discussões sobre inclusão e democratização do ensino no Brasil e no mundo. O processo de universalização do acesso à escola, que se intensificou nas últimas décadas, trouxe à tona a necessidade de repensar práticas pedagógicas, estruturas escolares e, sobretudo, o papel do docente diante das diferenças e singularidades dos alunos. O professor, nesse contexto, deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento para assumir a função de mediador, facilitador e agente de transformação social, capaz de construir ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos. Historicamente, a educação especial esteve à margem do sistema regular de ensino, sendo muitas vezes relegada a instituições segregadas ou a espaços pouco valorizados. A partir da promulgação de legislações nacionais e internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão, o direito à educação para todos ganhou força normativa, impulsionando a integração de alunos com necessidades educativas especiais às escolas comuns. Esse movimento, no entanto, trouxe inúmeros desafios aos docentes, que passaram a lidar com uma diversidade de demandas, perfis e ritmos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Necessidades Educativas; Professor.

INTRODUÇÃO

O docente de educação especial precisa, antes de tudo, desenvolver uma postura ética e sensível à diferença, reconhecendo que cada estudante carrega consigo uma bagagem única de experiências, potencialidades e limitações. O olhar atento e a escuta ativa tornam-se instrumentos essenciais para identificar as reais necessidades dos alunos, rompendo com práticas homogeneizadoras que historicamente marcaram o ensino. Mais do que adaptar conteúdos, é necessário ressignificar o currículo, investindo em metodologias ativas, recursos multifuncionais e estratégias que valorizem a autonomia e a participação de todos.

A formação do professor é, sem dúvida, um dos pilares para o sucesso da inclusão escolar. Muitos docentes ainda se sentem inseguros ou despreparados para lidar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Por isso, a formação inicial deve contemplar conteúdos específicos sobre educação especial, políticas públicas, acessibilidade, avaliação e tecnologias assistivas. Além disso, a formação continuada é fundamental para atualizar conhecimentos, trocar experiências e construir redes de apoio entre profissionais da educação.

No âmbito da prática, o docente enfrenta obstáculos como a falta de recursos materiais, a ausência de profissionais de apoio, turmas superlotadas e, muitas vezes, a resistência de colegas, gestores e até de famílias. É preciso, portanto, que a escola se comprometa coletivamente com a inclusão, promovendo uma cultura institucional que valorize a diversidade, o respeito e a solidariedade. O trabalho colaborativo entre professores regulares, especialistas, intérpretes de Libras, terapeutas e demais profissionais é fundamental para garantir o atendimento adequado às necessidades dos estudantes.

A relação família-escola assume papel central na efetivação da educação especial. O docente deve buscar o diálogo constante com as famílias, acolhendo suas angústias, expectativas e saberes, e construindo, juntos, estratégias para o desenvolvimento pleno dos alunos. A parceria com a comunidade também potencializa ações inclusivas, ampliando o repertório cultural e social dos estudantes e promovendo sua participação ativa nos diferentes espaços sociais.

Outro ponto crucial diz respeito à avaliação do processo de aprendizagem. O professor de educação especial precisa lançar mão de instrumentos avaliativos flexíveis, que considerem as particularidades de cada aluno

e valorizem os avanços individuais, mesmo que sejam pequenos diante dos parâmetros tradicionais. O feedback construtivo, o estímulo à superação e o reconhecimento das conquistas contribuem para fortalecer a autoestima e o protagonismo dos estudantes.

A utilização de tecnologias assistivas e recursos digitais tem se mostrado uma aliada poderosa na promoção da inclusão. O docente deve estar aberto ao uso dessas ferramentas, buscando formação e experimentação, e adaptando-as de acordo com a realidade de sua turma. Softwares de leitura, jogos educativos, pranchas de comunicação, materiais táteis e audiovisuais são exemplos de recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem e participação dos alunos com deficiência.

É importante destacar também o papel do professor como agente de transformação social. Ao promover a inclusão, o docente contribui para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e plural, onde o direito à educação de qualidade é assegurado a todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. O compromisso com a ética, o respeito às diferenças e a luta contra o preconceito e a discriminação devem nortear a prática pedagógica de todo educador.

A legislação brasileira tem avançado no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, mas ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão se efetive de modo pleno nas escolas. O docente, enquanto protagonista desse processo, precisa ser valorizado, apoiado e capacitado, recebendo condições dignas de trabalho e reconhecimento pelo seu papel fundamental na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em síntese, a educação especial desafia os docentes a repensar seus saberes, práticas e concepções, exigindo abertura ao novo, sensibilidade e compromisso ético. A inclusão não é tarefa fácil, mas é um direito fundamental e um dever de toda a sociedade. Cabe ao professor assumir seu papel como mediador, incentivador e defensor dos direitos de todos os alunos, construindo, dia após dia, uma escola mais humana, democrática e acessível.

Portanto, investir na formação, valorização e suporte ao docente é investir no futuro da educação e na construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e respeitosa com as diferenças. O caminho é longo, mas cada passo dado na direção da inclusão representa uma vitória coletiva em prol da dignidade, do respeito e da cidadania.

AS DIVERSAS TRANSFORMAÇÕES

O Brasil passou por diversas transformações ao longo do século XX; contudo, as disparidades sociais permaneceram persistentes. A compreensão do panorama complexo das diferenças sociais e regionais é fundamental diante das atuais oportunidades de enfrentamento da exclusão no país. Não é apropriado restringir a percepção da exclusão social apenas à antítese da inclusão; o conceito revela que, historicamente, a igualdade não predominou nas sociedades humanas. O desenvolvimento das civilizações evidencia a exclusão como um fenômeno simultâneo e desigual em relação à inclusão, indicando que o avanço de uma nação pode gerar tanto condições de inclusão quanto exclusão.

Em sociedades caracterizadas por maiores índices de carência ou desigualdade, a exclusão social torna-se mais perceptível, notadamente na distinção entre os bem-nutridos e os desprovidos de recursos. À medida que novas realidades, como a urbanização, são incorporadas, surgem demandas adicionais relacionadas à dignidade, transcendendo a simples sobrevivência. No contexto histórico do Brasil Colonial, destacam-se iniciativas da Igreja Católica na criação dos primeiros hospitais, orientados ao amparo de diferentes grupos vulneráveis, como órfãos, mães solteiras, idosos, pessoas economicamente desfavorecidas e enfermos, estabelecendo, assim, uma cultura assistencialista diante das adversidades sanitárias e sociais da época.

A associação entre deficiência e doença foi consolidada historicamente como uma questão tratada predominantemente em ambientes hospitalares e assistenciais, influenciada por diversos fatores. Notadamente, entre o final do século XIX e início do século XX, médicos brasileiros se dedicaram a estudos científicos acerca das pessoas com deficiência, demonstrando preocupa-

ção também com sua educação. A medicina exerceu influência sobre propostas educacionais voltadas a esse público, resultado da tradição histórica da formação médica e militar do país.
A sociedade brasileira demonstra uma estrutura marcada pela sobrevivência da maioria e pelo acesso privilegiado de uma minoria aos benefícios econômicos e culturais, perpetuando relações de dominação, liderança e subalternidade. Tanto a história da educação nacional quanto os processos de escolarização refletem esses contrastes inerentes à sociedade moderna.
A educação inclusiva representa o ideal de todos os sistemas educacionais do mundo, e é por meio da luta para alcançar sua plenitude que os problemas de exclusão e desigualdade presentes nos processos educacionais são enfrentados. Nessa perspectiva, desde o surgimento do movimento de inclusão na década de 1980 até a atualidade, um longo caminho foi percorrido na luta contra a exclusão, conquistas que podem ser observadas no desenvolvimento de pesquisas na área, nos avanços na legislação e regulamentação, bem como na valorização das especificidades de cada indivíduo. No entanto, é preciso reconhecer que essas conquistas estão longe de ser suficientes e que, para aumentá-las, é imperativo que o grande esforço para alcançar a educação inclusiva desejada seja gerado tanto no âmbito educacional quanto no político, econômico e social.
Pode-se inferir, então, que o conceito de educação inclusiva passou por um processo de mudança ao longo da história, devido às diferentes concepções existentes em relação à atenção à diversidade presente nas salas de aula. Esse processo de mudança é contínuo e inacabado, tornando necessário compreender sua evolução para situar a educação inclusiva proposta por Ainscow desde o final do século XX no contexto atual. Nessa perspectiva, é inegável que sempre existiram diferenças entre as pessoas, que determinam se elas são aceitas ou rejeitadas pela sociedade. Nesse sentido, existem características e comportamentos pessoais que causaram, ao longo da história, rejeição, medo, repulsa, incompreensão, ridículo, entre outras reações; situação que levou a desde negar a entrada na escola a pessoas "diferentes", "por não serem humanas" e, muito menos, "sujeitas a educação"; até incorporá-las sob uma série de restrições, como pedir que se integrem ao processo de aprendizagem por meio de seus próprios recursos, partindo do conceito de que a escola abre as portas para todos, mas é responsabilidade de cada indivíduo adaptar-se a ela e aprender o que está estabelecido.

A LÍNGUA DE SINAIS E SUA IMPORTÂNCIA

A relevância da Linguagem Gestual, a asseguração de seu aprendizado e sua aplicação têm sido reconhecidas como essenciais no suporte educacional de crianças com limitações auditivas.
O Brasil encara, neste início de século e milênio, uma série de desafios na esfera da Instrução, especialmente no âmbito da Educação Especial.
Neste cenário, os cidadãos brasileiros devem transpor os desafios objetivos e subjetivos que têm bloqueado ou dificultado a entrada e a permanência de estudantes com necessidades educativas especiais nas instituições de ensino, barreiras que já foram superadas em diversas nações há décadas. Dentro desse contexto, Mazzotta salienta:

> Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos para atender às necessidades dos incapacitados, refletindo transformações na mentalidade dos conjuntos sociais, resultaram em ações educativas. Essas iniciativas educacionais se alastraram, inicialmente para os Estados Unidos e Canadá e, posteriormente, para outros países, incluindo o Brasil. Uma análise dessas ações revela que até o fim do século XIX, várias designações eram utilizadas para se referir à instrução de portadores de incapacidades: Educação de Excepcionais, Educação Teratológica, Educação Curativa ou Terapêutica, Educação da Solidariedade Social, Educação Emendativa. Alguns desses termos continuam a ser utilizados, apesar de sua inadequação, em minha opinião. (MAZZOTTA, 1999, p.17)

Diante desse quadro, é crucial garantir que os direitos adquiridos ao longo da narrativa

sejam mantidos, criando ambientes propícios para a inclusão social e, por conseguinte, para a instrução de todos os estudantes, almejando atingir patamares mais elevados e concretizar a instrução como um direito universal, garantindo a entrada, a permanência e a qualidade do ensino.

É notório que cada surdez e cada indivíduo surdo têm uma trajetória particular, como qualquer outra pessoa, mas a surdez deve ser tratada de forma mais consciente pela comunidade.

Busca-se desafiar o convencional para realçar os principais elementos na análise dos processos de significação da surdez e dos surdos na sociedade atual: a dimensão cultural, o poder, as identidades e a instrução. Este último será abordado no próximo segmento.

A instrução de crianças com deficiência auditiva é vista como um objetivo a ser atingido, pois os métodos educacionais até agora não se mostraram suficientemente eficazes (salvo algumas exceções) para permitir que os jovens surdos alcancem o mesmo progresso acadêmico, social e profissional que os que ouvem.

A preocupação em alcançar uma instrução eficiente, ou seja, possibilitar que essas crianças e adolescentes explorem plenamente suas habilidades, tornando-se surdos completos, participantes ativos do mundo ao seu redor, interagindo em pé de igualdade com outros indivíduos, sejam surdos ou ouvintes.

Diversas pesquisas levantam questões sobre os fatores que permeiam esse processo de aprendizado, e muitas delas apontam para um ponto em comum: qual é a raiz do insucesso escolar entre as crianças e adolescentes surdos?

Durante muito tempo, acreditava-se que o fracasso escolar enfrentado pelas crianças surdas estava intrinsicamente ligado à própria surdez. Mais especificamente, pensava-se que a surdez acarretava um déficit cognitivo que explicava as dificuldades acadêmicas.

Atualmente, entende-se que essa não é a realidade. Os surdos possuem potencialmente as mesmas habilidades que os ouvintes para desenvolver a linguagem escrita, o raciocínio lógico e outras capacidades necessárias para a aprendizagem. Porém, para que isso aconteça, suas necessidades específicas (como a perda auditiva, a falta de acesso à linguagem oral da mesma forma que as crianças ouvintes e a percepção do mundo de maneira distinta dos ouvintes) devem ser levadas em consideração e respeitadas.

Estudos sobre o desenvolvimento da linguagem escrita (LIST, 1990; SVARTHOLM, 1994; DAVIES, 1994) indicam que esse processo se baseia no conhecimento prévio da linguagem, ou seja, a aprendizagem depende do desenvolvimento prévio de uma primeira língua, que, para os ouvintes, é a língua oral. Mas qual seria essa primeira língua para os surdos?

Segundo List, 1990, p. 35):

Os surdos, apesar de estarem expostos à linguagem escrita desde o nascimento, enfrentam desafios em comparação com a população ouvinte, pois, embora a linguagem escrita tenha suas particularidades e características próprias, ela é baseada em um sistema alfabético derivado dos sons da fala, o que torna a língua escrita de difícil acesso para os surdos.

Assim, é crucial valorizar a língua natural dos surdos, a Língua de Sinais, reconhecida em nosso país. Diversos estudiosos preocupados com a instrução dos surdos no Brasil têm identificado essas questões (FERNANDES, 1989; TRENCHE, 1995; MELO, 1995) e apontado possíveis caminhos para a prática educativa (GÓES, 1996; LACERDA, 1996).

O método oral, seja ele acupédico ou multissensorial, baseia-se em uma série de princípios para auxiliar a criança no desenvolvimento da fala e da audição. Nesse sentido, o aprendizado da linguagem escrita está intimamente ligado à oralidade.

De acordo com NORTHERN & DOWNS (1978, p. 72):

O pressuposto fundamental do oralismo é que toda criança surda deve ter a oportunidade de se comunicar por meio da fala. Essas crianças não devem ser misturadas com aquelas que se comunicam por gestos, para que não percam a oportunidade de se comunicar oralmente. O treinamento da fala e

da leitura orofacial permite uma adaptação mais rápida ao mundo falante e ouvinte ao seu redor.

Com base nessas premissas, a visão oralista preconiza a inclusão das crianças surdas nas escolas regulares, pois a fala é considerada a base de todo aprendizado.

DIVERSIDADE

Para compreender o conceito atual de diversidade, é necessário rever a forma como tem sido entendida e abordada, juntamente com uma análise dos diferentes modelos sob os quais a deficiência tem sido conceituada. A importância de refletir sobre esses conceitos advém do fato de que é por meio do reconhecimento de grupos de pessoas com deficiência que se gera o interesse em atender às necessidades educacionais de todos os alunos, impulsionado por vários fatores, incluindo mudanças sociais, diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, bem como os diferentes métodos e contextos de ensino das instituições educacionais. Em outras palavras, entender que a educação inclusiva busca abordar a diversidade, reconhecendo as barreiras à aprendizagem e respondendo a elas, com uma visão de responsabilidade compartilhada entre todos os atores educacionais; buscando gerar neles a consciência de que é normal ser diferente, e assim superar a visão de tolerância e aceitação. Neste ponto, é importante esclarecer que o presente estudo analisa a postura dos professores em relação à educação inclusiva, com foco nos alunos com necessidades educacionais especiais.
Em primeiro lugar, é necessário destacar que existem três principais formas de conceituar a diversidade:

1) a que associa a diversidade à atenção às necessidades educacionais especiais de alguns alunos e busca compensar suas desigualdades;
2) a que prima por um ensino individualizado, adaptado às características da pessoa que aprende e que entende o processo de aprendizagem como uma construção individual;
3) a que considera que a diversidade pode ser um suporte para a construção de uma sociedade democrática, plural e tolerante (GAIRÍN, 2000, p. 79).

Nas últimas décadas, o conceito de educação inclusiva ganhou força na América Latina, passando a ser considerado nas políticas e ações dos governos dos países que compõem essa região do mundo, e está presente nos elementos dos processos formativos, como metodologias de ensino, currículo e sistemas de apoio (INFANTE, 2010). A esse respeito, Torres-González (2010) destaca:

Educar na diversidade não se baseia na adoção de medidas excepcionais para pessoas com necessidades educacionais especiais, mas sim na adoção de um modelo curricular que facilite a aprendizagem de todos os alunos em sua diversidade (p. 63).

Essa mudança na educação implicou uma revisão das regulamentações existentes relacionadas com a aprendizagem e o ensino, o que abriu espaço para uma perspectiva dinâmica das normas, buscando a possibilidade de possibilitar infinitas formas de garantir a aprendizagem dos alunos, deixando para trás dispositivos normalizadores e assumindo que o professor desempenha um papel de liderança para torná-la realidade (AINSCOW, 2005), uma vez que a atitude deste tem impacto sobre outros atores educacionais (outros professores, pais e alunos com e sem necessidades educacionais especiais), podendo facilitar ou dificultar a integração e a aprendizagem dos alunos.
Entretanto, a formação inicial, o conhecimento na área de atenção às necessidades educacionais especiais e o reconhecimento das barreiras à aprendizagem, bem como os recursos e o apoio disponíveis na sua instituição, determinarão a atitude que os professores poderão ter em relação à educação inclusiva. Especificamente, o fato de os professores muitas vezes não se considerarem formados ou aptos para a sua implementação leva-os a propor que os alunos que não se enquadrem na sua concepção de "aluno regular" sejam canalizados para serviços de educação especial em processos segregados. Dessa forma, o seu autoconceito pode

ser identificado como um determinante da sua atitude em relação à educação inclusiva. A importância de estudar os fatores que influenciam essa atitude é justificada por diversos autores, que apontam que o sucesso da educação inclusiva está sujeito a uma disposição favorável dos atores educacionais, especificamente a do professor. O fato de as atitudes poderem ser modificadas por meio de intervenções curriculares oferece a oportunidade de trabalhar na construção de um eixo formativo que forneça aos professores as ferramentas necessárias para atuar em ambientes com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiências).

Da mesma forma, outros autores argumentam que a formação de professores é essencial para alcançar a educação inclusiva; eles apontam para a necessidade de abrir espaços para a discussão teórica dos conceitos de inclusão, diversidade e necessidades educacionais especiais, para que os professores possam refletir sobre suas próprias compreensões desses conceitos e, assim, desenvolver estratégias que não enfatizem as fragilidades dos alunos. Para alcançar isso, os professores precisam ir além da noção de que as diferenças representam um déficit (AINSCOW, 2005 ; INFANTE-JARAS E MATUS-CÁNOVAS, 2009 ; MUTUA E SMITH, 2006).

É importante compreender que a atitude que os professores adotam em relação à educação inclusiva depende das expectativas sociais que eles têm em relação à profissão docente. Em outras palavras, à medida que a sociedade exigir um melhor atendimento a todos os alunos, levando em consideração suas diferenças individuais, os professores se tornarão mais comprometidos com essa tarefa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração educacional é um modelo no qual a comunidade escolar se esforça para garantir que a maioria de seus estudantes alcance sucesso no processo de aprendizagem. É fundamental que as políticas governamentais priorizem a capacitação e educação continuada dos professores para lidar com alunos com necessidades especiais na educação primária, visando aprimorar o progresso desses estudantes no processo educativo. A inclusão escolar visa nscrever todos os alunos com deficiência na escola regular, preferencialmente na sala de aula convencional, incluindo aqueles oriundos da Educação Especial. A instituição de ensino deve ser um ambiente educacional acessível a todos, combatendo segregações e exclusões.

Incluir vai além da presença física; implica reconhecer que as pessoas aprendem de maneiras diversas e em ritmos distintos. A diversidade enriquece o processo educativo, respeitando e valorizando as disparidades. O desenvolvimento infantil engloba aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais, destacando a relevância da presença da neuropsicopedagogia para contribuir com um desenvolvimento integral das crianças, auxiliando na construção de alicerces sólidos para o futuro adulto.

A educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos ou aprendizagem, ela também representa um compromisso ontoepistemológico de desmantelar um conjunto de representações que parecem colocar pessoas com deficiência (e outros grupos) em um espaço e posição no campo social que está sempre fora do que é considerado "normal".

No caso das pessoas com deficiência, a história desse aspecto educacional pode ser rastreada até todo o movimento da educação especial, um movimento escolar e educacional no qual as relações entre professores e alunos com deficiência estavam longe de representar um espaço dialógico e horizontal.

O processo de escolarização não envolve apenas a articulação e a disposição de uma série de estratégias de ensino e aprendizagem ou de um conjunto de políticas e regulamentações; envolve também um elemento ontoepistemológico, no qual o significado, o lugar atribuído e a identidade construída parecem ser centrais para esse esforço. Este exercício, sem dúvida, destaca as relações estabelecidas e por meio das quais um tipo de existência em sociedade pode ser materializado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Melhorar escolas inclusivas.

Cadernos de Pedagogia, 349, 78-83. 2005.
ÁLVAREZ, M., CASTRO, P., CAMPO-MON, M., & ÁLVAREZ-MARTINO, E. Atitudes dos professores em relação às necessidades educacionais específicas. Psicotema , 17 (4), 601–606. 2005.
BIANCHETTI, L., FREIRE I. M. um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 998.
BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em Educação. Porto: Porto, 1994.
BRASIL, Secretariada Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 1988.
CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1998. CORREIA, L. M. Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.
COSENZA, R. M., GUERRA, L. B. Neurociência e Educação: Como o cérebro CHINALIA, F.; ROSA, J. C. L. Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva. Jaboticabal: AJEC, 2008.
DENARI, Fátima Elizabeth. A formação dos professor em educação especial. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy G. de Souza. Tema em Educação Especial. São Carlos: EDUFSCar, 1996.
FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24. Ed. São Paulo, Ática, 1984. FOREST, M. ; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M.
T. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Editora SENAC, 1997, 137-141.
GAIRÍN, J. Uma escola para todos: um desafio social e educacional. (Apresentação). Conferência Internacional sobre Educação para a Diversidade no Século XXI. Universidade de Zaragoza, Espanha. 2000.
HERNÁNDEZ-SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ--COLLADO, C., & BAPTISTA-LUCIO, P.
Metodologia de Pesquisa (5ª ed.). México: McGraw Hill. 2010.
INFANTE, M. Desafios para a formação de professores: educação inclusiva. Estudos Pedagógicos, XXXVI (1), 287-297. 2010.
INFANTE-JARAS, M., E MATUS-CÁNOVAS, C. Políticas e práticas sobre diversidade: reimaginando possibilidades para novos discursos. Deficiência e Sociedade, 24 (4), 437-445. 2009.
KIM, J. Influência dos programas de formação de professores nas atitudes dos futuros professores em relação à inclusão. International Journal of Inclusive Education , 15 (3), 355-377. 2011.
MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R P. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: Francisco de Paula Nunes Sobrinho. (Org.). Inclusão Educacional: Pesquisas e Interfaces. 1ª ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003, p. 98-149.
MÚTUA, K. E SMITH, R. Rompendo a normalidade e as preocupações práticas dos professores. In S. Danforth e S. Gabel, Questões vitais enfrentadas pelos estudos sobre deficiência na educação (pp. 122-132). Nova York, EUA: Peter Lang. 2006.
SASSAKI, R. K. Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
TORRES-GONZÁLEZ, J. (2010). Passado, presente e futuro da educação especial: rumo à educação inclusiva. Perspectiva Educacional, Formação de Professores, 49 (1), 62–89.
UNICEF, Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.
WERNECK; C. Sociedade Inclusiva: quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

RESUMO
O presente artigo aborda a importância da afetividade, do vínculo educador-educando e das estratégias psicopedagógicas no desenvolvimento integral da criança, destacando suas influências no desempenho escolar, na motivação e na construção da autoestima e da autorregulação emocional. A discussão fundamenta-se em estudos teóricos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento e educação, enfatizando que a afetividade atua como eixo estruturante para a aprendizagem e para a formação socioemocional. Ressalta-se que relações pedagógicas baseadas em empatia, respeito e valorização do estudante, aliadas a práticas psicopedagógicas que promovam autoconhecimento e manejo emocional, contribuem para aprendizagens significativas, resiliência e autonomia. O artigo evidencia que a integração entre dimensões afetiva, cognitiva e comportamental é essencial para a promoção de ambientes escolares acolhedores e para o fortalecimento do bem-estar infantil.
PALAVRAS-CHAVE: afetividade; vínculo educador-educando; autoestima; autorregulação emocional; psicopedagogia.

1 INTRODUÇÃO

O estudo da afetividade e das relações interpessoais no contexto educacional revela-se fundamental para a compreensão do desenvolvimento integral da criança, uma vez que o processo de aprendizagem vai muito além da aquisição de conteúdos e habilidades cognitivas. A infância configura-se como período crítico para a formação de vínculos afetivos, para o desenvolvimento da autoestima e da autorregulação emocional, dimensões que influenciam diretamente a motivação, o engajamento e o desempenho escolar. Nesse cenário, compreender como a afetividade, o vínculo educador-educando e as estratégias psicopedagógicas interagem torna-se essencial para a criação de práticas pedagógicas que não apenas transmitam conhecimento, mas também promovam o bem-estar emocional, social e cognitivo do estudante. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, possui papel decisivo na mediação dessas experiências, sendo responsável por proporcionar ambientes seguros, acolhedores e estimulantes, capazes de favorecer a exploração do conhecimento, a expressão de sentimentos, o desenvolvimento de competências socioemocionais e a construção de autonomia.

A complexidade do desenvolvimento infantil exige uma abordagem integrada, na qual aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais estejam em constante interação. A afetividade, enquanto elemento estruturante, atua como alicerce para a construção de vínculos significativos, permitindo que a criança estabeleça relações de confiança com educadores e pares, reconheça suas próprias capacidades e enfrente desafios com resiliência. Por sua vez, o vínculo entre educador e educando desempenha papel central na motivação e no engajamento escolar, funcionando como mediador da aprendizagem, da autopercepção e do desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Assim, a qualidade dessas interações influencia não apenas o desempenho acadêmico, mas também a capacidade do estudante de lidar com frustrações, organizar suas ações e participar de forma ativa e colaborativa das experiências de aprendizagem.

Paralelamente, a psicopedagogia oferece ferramentas e estratégias que potencializam o desenvolvimento emocional e cognitivo, atuando de maneira preventiva e interventiva na promoção da autoestima, da autorregulação emocional e da motivação intrínseca. O trabalho psicopedagógico orientado ao fortalecimento desses aspectos permite que os estudantes se tornem mais autônomos, confiantes e capazes de refletir sobre suas próprias experiências, contribuindo para aprendizagens significativas e duradouras. Nesse contexto, a integração entre afetividade, vínculo pedagógico e intervenção psicopedagógica configura-se como um eixo estratégico para a promoção de desenvolvimento integral, refletindo diretamente na formação de indivíduos preparados para

enfrentar desafios acadêmicos e pessoais ao longo da vida.

Dessa forma, a presente abordagem busca analisar a importância da afetividade, do vínculo educador-educando e das estratégias psicopedagógicas como elementos indissociáveis do processo educativo, evidenciando que o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido de maneira fragmentada. Ao considerar as dimensões emocional, cognitiva e social como partes interdependentes, torna-se possível delinear práticas pedagógicas mais humanas, sensíveis e eficazes, capazes de promover o crescimento integral da criança e de construir bases sólidas para sua aprendizagem, autonomia e bem-estar ao longo de sua trajetória escolar e de vida.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A AFETIVIDADE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A afetividade desempenha papel central e estruturante no desenvolvimento infantil, constituindo-se como um eixo fundamental que orienta não apenas a formação emocional, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança. A compreensão da afetividade no contexto da infância revela-se imprescindível para a construção de vínculos seguros, que propiciam a exploração do ambiente, a aprendizagem de regras sociais e a internalização de valores essenciais à convivência coletiva. Wallon (2002) argumenta que as emoções não são apenas respostas a estímulos externos, mas forças estruturantes que organizam a personalidade em seus primeiros anos de vida, evidenciando que o vínculo afetivo é a base sobre a qual se constroem processos cognitivos e motores. Nesse sentido, a afetividade não se restringe a experiências emocionais isoladas, mas se manifesta em interações contínuas com cuidadores e educadores, promovendo a integração entre sentimentos, pensamentos e ações.

A dimensão afetiva na infância influencia diretamente a capacidade de regulação emocional e a autopercepção da criança, aspectos que se refletem em seu desempenho escolar e nas relações interpessoais. Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo está intimamente relacionado às experiências emocionais, de modo que a aprendizagem não ocorre de forma isolada da vivência afetiva; as crianças aprendem de maneira mais significativa quando se sentem emocionalmente seguras e valorizadas em seus esforços e conquistas. Além disso, Bowlby (1988) ressalta que a teoria do apego evidencia como a qualidade do vínculo estabelecido entre a criança e seus cuidadores principais determina padrões de comportamento social e emocional, influenciando a capacidade de estabelecer relações de confiança e empatia ao longo da vida. Dessa perspectiva, a afetividade atua como um catalisador do desenvolvimento integral, fornecendo substratos para a construção da autonomia, da autoestima e da resiliência.

O ambiente afetivo em que a criança se insere exerce papel decisivo na modulação de respostas comportamentais e na consolidação de habilidades socioemocionais. De acordo com Vygotsky (1998), a interação social mediada por relações de cuidado e reconhecimento é condição sine qua non para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória e o raciocínio lógico. Nessas interações, a afetividade funciona como elemento organizador, proporcionando à criança referências de segurança emocional que permitem a experimentação, a exploração criativa e a internalização de normas sociais. Estudos contemporâneos em neurociência indicam que experiências afetivas positivas promovem a plasticidade cerebral, favorecendo a formação de conexões neurais mais eficientes, enquanto experiências de negligência ou hostilidade podem comprometer o desenvolvimento cognitivo e emocional (Cozolino, 2010).

A afetividade também atua como mediadora da aprendizagem social e moral, estabelecendo padrões de comportamento que refletem empatia, cooperação e compreensão do outro. Conforme Wallon (2002), o desenvolvimento emocional e cognitivo não pode ser dissociado da vivência afetiva, pois as emoções estruturam a percepção de si e do mundo, influenciando escolhas, reações e modos de interação. Além disso, a afetividade oferece suporte para a construção de identidade, permitindo que a criança reconheça seus sentimentos e os de outros, inter-

nalize normas sociais e desenvolva habilidades de resolução de conflitos. A afetividade, portanto, transcende o âmbito do cuidado e da expressão emocional, constituindo-se como alicerce sobre o qual se organizam aprendizagens complexas, promovendo equilíbrio entre aspectos cognitivos, sociais e emocionais da infância (Sroufe, 2005).

A literatura evidencia que políticas educacionais e práticas pedagógicas que valorizam o vínculo afetivo potencializam o desenvolvimento infantil, demonstrando que ambientes escolares que promovem a escuta, a empatia e o respeito às necessidades emocionais das crianças favorecem processos de aprendizagem mais profundos e duradouros (Rogoff, 2003). Nesse contexto, educadores são convocados a compreender a afetividade não apenas como suporte emocional, mas como elemento estruturante de todas as dimensões do desenvolvimento, integrando atividades pedagógicas a experiências que fortaleçam a segurança emocional, a autoestima e a capacidade de cooperação. Assim, a afetividade emerge como eixo central que articula experiências, aprendizagens e relações sociais, constituindo-se como fundamento indispensável para a formação integral da criança e para a promoção de seu bem-estar físico, emocional e social (Denham, 2006).

2.2 A INFLUÊNCIA DO VÍNCULO EDUCADOR--EDUCANDO NO DESEMPENHO E NA MOTIVAÇÃO ESCOLAR

O vínculo estabelecido entre educador e educando configura-se como fator determinante no desempenho acadêmico e na motivação escolar, sendo capaz de influenciar significativamente não apenas o rendimento cognitivo, mas também o desenvolvimento socioemocional do aluno. Estudos em psicologia educacional indicam que relações de confiança, respeito e empatia entre professor e estudante funcionam como mediadores da aprendizagem, criando um ambiente seguro no qual o educando sente-se valorizado e encorajado a explorar o conhecimento de forma autônoma e engajada (HAMRE; PIANTA, 2001). A presença de um vínculo afetivo positivo favorece a internalização de normas e expectativas acadêmicas, contribuindo para a disciplina e a responsabilidade na execução de tarefas escolares, ao passo que vínculos frágeis ou conflituosos podem gerar desmotivação, ansiedade e retraimento, prejudicando o desenvolvimento global do estudante (BAUMRIND, 1991). Nesse contexto, a afetividade pedagógica emerge como elemento central, capaz de transformar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência significativa, promovendo não apenas a aquisição de conteúdos, mas também o crescimento emocional e social.

A motivação escolar, enquanto constructo psicológico ligado ao engajamento do estudante, é diretamente influenciada pela qualidade do vínculo com o educador, conforme apontam pesquisas em teoria socioemocional e desenvolvimento infantil. Deci e Ryan (2000), ao desenvolverem a teoria da autodeterminação, enfatizam que ambientes educativos que oferecem suporte emocional e reconhecem as necessidades individuais dos alunos favorecem a motivação intrínseca, estimulando o interesse genuíno pela aprendizagem. Quando o educador estabelece uma relação baseada na escuta ativa, na compreensão das dificuldades e no reforço positivo, os alunos tendem a apresentar maior persistência em tarefas complexas e maior satisfação com a aprendizagem, refletindo diretamente em desempenho acadêmico superior (PIANTA; STAPLETON, 2008). Por outro lado, a ausência de vínculo emocional sólido pode gerar evasão, comportamento disruptivo e baixa autoestima, comprometendo a capacidade do estudante de engajar-se de forma produtiva no processo escolar.

Além do impacto na motivação intrínseca, o vínculo educador-educando influencia a percepção que o aluno tem de si mesmo e de suas habilidades, moldando atitudes em relação ao aprendizado e ao ambiente escolar. Vygotsky (1998) destaca que a interação social é a principal via para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de modo que o educador, ao atuar como mediador do conhecimento, exerce papel fundamental na construção da confiança, autonomia e competência do aluno. Quando o vínculo é positivo, o estudante sente-se seguro para assumir riscos cognitivos, questionar e experimentar soluções diferentes,

consolidando habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007). Ademais, a literatura evidencia que relações pedagógicas afetivas e consistentes contribuem para a redução de comportamentos ansiosos e desmotivados, promovendo um clima escolar propício à aprendizagem cooperativa e à construção de repertórios sociais e emocionais essenciais para a vida acadêmica e pessoal (ROGOFF, 2003).

O vínculo educador-educando também se manifesta como fator protetivo frente a dificuldades de aprendizagem, proporcionando estratégias de suporte individualizado e acompanhamento próximo do progresso escolar. Conforme Denham (2006), educadores que desenvolvem relações afetivas positivas com os alunos são capazes de identificar sinais de desmotivação, frustração ou baixa autoestima, intervindo de forma a ajustar o ensino às necessidades específicas de cada criança. Essa prática fortalece o senso de competência do estudante e reforça a percepção de que o ambiente escolar é um espaço de acolhimento e valorização, fatores decisivos para a manutenção da motivação e da adesão às atividades escolares. A consistência do vínculo, aliada à sensibilidade do educador, contribui para a internalização de hábitos de estudo, persistência diante de desafios e estabelecimento de metas pessoais, evidenciando que a afetividade pedagógica transcende a esfera emocional e atua diretamente na promoção de resultados acadêmicos positivos (SROUFE, 2005).

Em síntese, a influência do vínculo entre educador e educando no desempenho e na motivação escolar revela-se ampla e multifacetada, abrangendo aspectos emocionais, cognitivos e sociais do desenvolvimento infantil. Relações pedagógicas baseadas na empatia, no respeito e na valorização do estudante constituem alicerces para a construção de ambientes de aprendizagem estimulantes, nos quais o aluno sente-se seguro para explorar, questionar e consolidar conhecimentos de forma autônoma e significativa. Assim, práticas educativas que priorizam a afetividade, a atenção às necessidades individuais e a construção de relações confiáveis e acolhedoras tornam-se estratégicas para o aprimoramento do desempenho acadêmico e para a promoção de motivação intrínseca duradoura, configurando o vínculo educador-educando como eixo central no processo educativo (HAMRE; PIANTA, 2005).

2.3 ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA O FORTALECIMENTO DA AUTOESTIMA E DA AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

O fortalecimento da autoestima e da autorregulação emocional em contextos educacionais constitui um desafio central para a prática psicopedagógica, uma vez que tais competências influenciam diretamente o engajamento, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do estudante. Estratégias psicopedagógicas direcionadas a esses aspectos buscam promover o autoconhecimento, a valorização pessoal e a capacidade de lidar com emoções de maneira adaptativa, elementos essenciais para a construção de resiliência e autonomia. Segundo Rappaport (1996), intervenções que incentivam a reflexão sobre sentimentos, conquistas e dificuldades favorecem a percepção de competência e eficácia pessoal, fortalecendo a autoestima e a confiança do indivíduo em suas habilidades. Nesse sentido, a psicopedagogia não se limita a atuar sobre déficits acadêmicos, mas integra dimensões emocionais e sociais, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de forma plena quando o estudante se sente seguro, motivado e emocionalmente equilibrado.

Entre as estratégias mais eficazes, destacam-se atividades que promovem a consciência emocional e a expressão adequada dos sentimentos, bem como exercícios que incentivam o planejamento, a organização e o controle das próprias ações. Denham (2006) enfatiza que programas de educação socioemocional, nos quais a criança é estimulada a identificar e nomear emoções, desenvolver empatia e resolver conflitos de maneira construtiva, contribuem significativamente para a autorregulação emocional. A prática reflexiva sobre experiências emocionais permite que o estudante reconheça gatilhos de ansiedade, frustração ou raiva, aprendendo a substituí-los por respostas adaptativas e estratégias de enfrentamento mais eficazes. Dessa forma, o fortalecimento da autorregulação emocional não apenas

reduz comportamentos de risco e impulsividade, mas também cria condições favoráveis para a concentração, o autocontrole e a persistência diante de desafios acadêmicos.
A valorização das conquistas individuais e a promoção de metas realistas e atingíveis configuram outra dimensão fundamental das intervenções psicopedagógicas voltadas à autoestima. Piaget (1976) argumenta que a percepção de progresso e competência é crucial para a motivação intrínseca, pois reforça a crença da criança em sua capacidade de enfrentar desafios e solucionar problemas. Nesse contexto, o educador e o psicopedagogo desempenham papel mediador, oferecendo feedback construtivo, reconhecendo esforços e promovendo experiências de sucesso, ainda que parciais, de modo a estimular a autoconfiança e a iniciativa. A literatura evidencia que estudantes com autoestima elevada apresentam maior engajamento, criatividade e disposição para colaborar em atividades coletivas, reforçando que a intervenção psicopedagógica deve contemplar tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o emocional como partes inseparáveis do processo de aprendizagem (RAPPOPORT, 1996; SROUFE, 2005).
O desenvolvimento da autorregulação emocional também pode ser potencializado por meio de estratégias de autocontrole, reflexão e planejamento, que incentivam a criança a monitorar suas respostas emocionais e comportamentais diante de diferentes situações. Vygotsky (1998) ressalta que a mediação social, por meio de orientações, modelagem e suporte do educador ou psicopedagogo, constitui mecanismo essencial para a internalização dessas competências, permitindo que o estudante aprenda a gerir impulsos, organizar tarefas e tomar decisões de forma consciente. Programas de ensino que integram jogos, dinâmicas de grupo e atividades lúdicas com objetivos socioemocionais demonstram-se particularmente eficazes, pois associam prazer à aprendizagem e promovem a prática contínua de estratégias de regulação emocional em contextos significativos (DENHAM, 2006; BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007).
O trabalho psicopedagógico orientado à autoestima e à autorregulação emocional também requer atenção à singularidade de cada estudante, considerando fatores culturais, familiares e socioemocionais que influenciam o desenvolvimento dessas competências. Baumrind (1991) enfatiza que estilos de interação baseados em suporte, respeito e expectativa adequada contribuem para a construção de indivíduos autoconfiantes e capazes de lidar com frustrações de maneira construtiva. A implementação de práticas que promovam o reconhecimento das potencialidades individuais e a criação de ambientes acolhedores, seguros e estimulantes evidencia a necessidade de integrar estratégias cognitivas, afetivas e comportamentais, consolidando o fortalecimento da autoestima e da autorregulação emocional como pilares do desenvolvimento integral do aluno. Assim, a psicopedagogia revela-se instrumento indispensável para a promoção de aprendizagens significativas, autonomia, resiliência e bem-estar emocional, elementos essenciais para o sucesso escolar e para a formação de sujeitos capazes de lidar com os desafios da vida cotidiana (SROUFE, 2005; RAPPOPORT, 1996).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre a afetividade, o vínculo educador-educando e as estratégias psicopedagógicas para o fortalecimento da autoestima e da autorregulação emocional evidenciam que o desenvolvimento infantil é um fenômeno complexo, multidimensional e profundamente interligado às experiências emocionais vivenciadas no contexto escolar e familiar. Observa-se que a afetividade constitui-se como eixo estruturante do crescimento da criança, fornecendo não apenas suporte emocional, mas também alicerce para a construção de competências cognitivas, sociais e morais. A presença de vínculos seguros e de relações de cuidado permite à criança explorar o ambiente, internalizar normas sociais e desenvolver habilidades de cooperação e empatia, tornando a aprendizagem um processo significativo e integrado à experiência de vida. Além disso, a afetividade funciona como catalisador da autoestima, da motivação intrínseca e da resiliência, promovendo a confiança da criança em suas próprias capacidades e estimulando sua participação ativa nas atividades

escolares.

O vínculo entre educador e educando revela-se, portanto, elemento decisivo para a promoção de desempenho acadêmico e engajamento. Relações pedagógicas baseadas na empatia, no respeito e na valorização do aluno propiciam um clima de segurança emocional, que favorece a exploração do conhecimento e a construção de autonomia. A motivação escolar, por sua vez, está intimamente ligada à qualidade dessas interações, uma vez que alunos que percebem atenção, reconhecimento e apoio afetivo tendem a demonstrar maior persistência, interesse e satisfação no processo de aprendizagem. A consistência, a sensibilidade e o comprometimento do educador na mediação de experiências de ensino constituem fatores determinantes para que o estudante desenvolva habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e regulação emocional, estabelecendo uma base sólida para aprendizagens futuras e para a formação de cidadãos autônomos e socialmente competentes.

As estratégias psicopedagógicas voltadas à autoestima e à autorregulação emocional apresentam papel complementar e integrador, uma vez que fortalecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo simultaneamente. Atividades que promovem a consciência emocional, a expressão adequada de sentimentos e a reflexão sobre experiências pessoais permitem ao estudante identificar e gerenciar emoções de maneira adaptativa, aumentando sua capacidade de lidar com frustrações e desafios. O estabelecimento de metas realistas, o reconhecimento de conquistas e a oferta de feedback construtivo contribuem para a valorização da própria competência e estimulam a autoconfiança, fatores essenciais para a motivação intrínseca e para a perseverança diante de dificuldades. A implementação dessas práticas exige atenção à singularidade de cada estudante, à diversidade de contextos culturais e familiares e à criação de ambientes seguros, acolhedores e estimulantes, que integrem dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais do desenvolvimento infantil.

Em síntese, a compreensão da afetividade como eixo estruturante do desenvolvimento, aliada ao fortalecimento do vínculo entre educador e educando e à aplicação de estratégias psicopedagógicas adequadas, demonstra-se fundamental para a promoção de aprendizagens significativas, autonomia e bem-estar emocional. A integração entre dimensão afetiva, motivacional e cognitiva possibilita que a escola e a prática psicopedagógica atuem não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na formação de sujeitos capazes de compreender, gerir e expressar suas emoções, reconhecer suas potencialidades, estabelecer relações sociais saudáveis e enfrentar desafios com resiliência. Dessa forma, investir na afetividade, nos vínculos pedagógicos e no desenvolvimento socioemocional não representa apenas uma estratégia educacional, mas um compromisso com a formação integral da criança e com a construção de bases sólidas para seu sucesso acadêmico e pessoal ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

BAUMRIND, D. Parenting styles and adolescent development. In: LEVINE, S.; KALVER, G. (Eds.). Developmental psychology. New York: Academic Press, 1991. p. 261–286.

BOWLBY, J. Apego: a natureza do vínculo. Porto Alegre: Artmed, 1988.

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington: National Academy Press, 2007.

COZOLINO, L. O cérebro social: a neurobiologia da aprendizagem social. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DECi, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000.

DENHAM, S. A. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? Early Education and Development, v. 17, n. 1, p. 57–89, 2006.

HAMRE, B. K.; PIANTA, R. C. Early teacher–

child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, v. 72, n. 2, p. 625–638, 2001.

HAMRE, B. K.; PIANTA, R. C. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? Child Development, v. 76, n. 5, p. 949–967, 2005.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1976.

PIANTA, R. C.; STAPLETON, L. M. Classroom predictors of young children's school success: Conceptual and methodological issues. In: LUBY, J.; RUDOLPH, K. (Eds.). Developmental psychopathology: Developmental neuroscience. New York: Wiley, 2008. p. 249–270.

RAPPOPORT, J. Psicopedagogia: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1996.

ROGOFF, B. Aprendendo juntos: crianças e adultos em contextos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SROUFE, L. A. The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood. New York: Guilford Press, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. O livro do menino: Psicologia e educação. São Paulo: Summus, 2002.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E FORMAÇÃO CIDADÃ: O CONSELHO DE ESCOLA COMO ESPAÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE PARTICIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

MARIA DO SOCORRO GALDINO CHAVES

Resumo

O estudo é de natureza bibliográfica e qualitativa, fundamentando-se em referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da área da educação. A gestão democrática configura-se como princípio estruturante da educação pública brasileira e revela um compromisso ético, político e pedagógico com a participação, a autonomia e a emancipação dos sujeitos. O presente artigo analisa criticamente o papel da gestão democrática na consolidação de uma escola pública participativa, enfatizando o Conselho de Escola como espaço de diálogo, deliberação e formação cidadã. Fundamentado em autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Dermeval Saviani, Heloísa Luck, Isabel Veiga, John Dewey, Michel Foucault, Antonio Gramsci, Jürgen Habermas, António Nóvoa, Miguel Arroyo, Pedro Demo e Maria da Glória Gohn, o estudo adota abordagem bibliográfica e interpretativa. São discutidos os fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da democratização escolar, os desafios contemporâneos da participação real e as perspectivas para a consolidação de práticas autônomas e solidárias. Conclui-se que a gestão democrática transcende a dimensão administrativa e constitui um projeto político-pedagógico voltado à transformação social e à formação de sujeitos críticos e participativos.
PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Conselho de Escola; Participação; Cidadania; Educação pública.

Abstract

The study is bibliographical and qualitative in nature, based on classical and contemporary theoretical frameworks in the field of education. Democratic management is a structuring principle of Brazilian public education and represents an ethical, political, and pedagogical commitment to participation, autonomy, and human emancipation. This article critically analyzes the role of democratic management in consolidating a participatory public school, emphasizing the School Council as a space for dialogue, deliberation, and civic education. Based on classical and contemporary theorists — Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Dermeval Saviani, Heloísa Luck, Isabel Veiga, John Dewey, Michel Foucault, Antonio Gramsci, Jürgen Habermas, António Nóvoa, Miguel Arroyo, Pedro Demo and Maria da Glória Gohn — the study adopts a bibliographical and interpretative approach. It discusses the historical, philosophical, and pedagogical foundations of school democratization, the current challenges to genuine participation, and perspectives for strengthening autonomy and solidarity within public education. It concludes that democratic management transcends administrative dimensions and constitutes a political-pedagogical project aimed at social transformation and the formation of critical, participatory citizens.
KEY-WORDS: Democratic management; School Council; Participation; Citizenship; Public education.

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática constitui um dos pilares da educação pública brasileira contemporânea. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece a gestão democrática do ensino público como princípio do sistema educacional (art. 206, VI), a escola passou a ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de saberes, mas como arena de construção coletiva, diálogo e exercício da cidadania. Tal concepção rompe com a herança autoritária e tecnocrática que historicamente caracterizou a administração escolar no país, vinculando a democratização da escola à luta social por igualdade e participação (Paro, 2002; Gadotti, 2003).

A escola democrática pressupõe a corresponsabilidade de todos os sujeitos do processo

educativo — gestores, docentes, estudantes, famílias e comunidade — na elaboração e avaliação das decisões pedagógicas e administrativas. Contudo, transformar esse ideal em prática efetiva exige condições concretas: tempo, formação, recursos e, sobretudo, vontade política. A gestão democrática deve ser entendida como processo histórico e social em permanente construção, e não como modelo pronto ou norma burocrática (Paro, 2002; Gadotti, 2003).

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e interpretativa, desenvolvida a partir da análise de obras de referência na área da gestão educacional.

Nesse contexto, o Conselho de Escola emerge como principal instrumento institucional de concretização da gestão democrática. Ele representa o elo entre as dimensões pedagógica, administrativa e comunitária da escola, sendo espaço de deliberação, fiscalização e formação política. Mais do que órgão consultivo, o Conselho é locus privilegiado de aprendizagem coletiva e exercício da cidadania, onde se confrontam visões, se negociam sentidos e se constroem consensos em prol do bem comum (Luck, 2002; Habermas, 1996).

A relevância desta discussão se amplia diante dos desafios contemporâneos da educação: a influência de políticas gerencialistas e de lógicas empresariais no campo educacional; o avanço das tecnologias digitais que reconfiguram formas de participação; e a necessidade de reafirmar a escola pública como espaço de justiça social e emancipação humana (Nóvoa, 2020; Demo, 2018).

O presente artigo, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa interpretativa, tem como objetivo analisar criticamente a gestão democrática e o papel do Conselho de Escola na consolidação de práticas participativas e na formação da cidadania. Busca-se compreender como a gestão democrática, ao articular diálogo, autonomia e corresponsabilidade, contribui para a formação de sujeitos ativos e transformadores da realidade.

2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A compreensão da gestão democrática exige uma retomada histórica das relações entre Estado, sociedade e educação. Durante grande parte da história brasileira, a escola esteve subordinada a modelos autoritários e centralizadores, em que as decisões partiam de instâncias superiores e a comunidade era vista como receptora passiva. O período imperial e a Primeira República, por exemplo, sustentaram um modelo elitista e excludente de ensino, voltado à formação das classes dominantes e à manutenção da ordem social (Saviani, 2008). Somente a partir das mobilizações sociais da segunda metade do século XX, especialmente nas décadas de 1970 e 1980, a ideia de democratização da escola passou a ganhar força como bandeira política. Os movimentos de educadores e sindicatos — articulados com a redemocratização do país — defenderam a escola pública como espaço de cidadania e criticaram o tecnocratismo herdado do regime militar (Saviani, 2008). Segundo Paro (2002, p. 45), a gestão democrática "não é apenas uma técnica de administração, mas
uma forma de conceber o poder na escola".

A Constituição Federal de 1988 foi o marco institucional dessa conquista ao incluir a gestão democrática do ensino público como princípio constitucional. A LDB nº 9.394/1996 reafirmou essa diretriz, determinando que os sistemas de ensino estabeleçam normas para assegurar a participação de profissionais, estudantes e famílias na organização escolar. Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reconheceu a gestão democrática como dimensão essencial da qualidade social da educação, reforçando que o acesso e a permanência só ganham sentido quando acompanhados da participação efetiva da comunidade.

Do ponto de vista filosófico, autores como John Dewey, Antonio Gramsci, Paulo Freire e Jürgen Habermas oferecem bases óricas fundamentais. Dewey (1916) compreende a educação como prática democrática da vida em comum, na qual a escola se torna laboratório de cooperação e experimentação social. Gramsci (1978) vê a escola como espaço de disputa hegemônica e de formação de consciência crítica. Freire (1996) amplia esse olhar ao afirmar que "a democracia se faz no exercício do diálogo e na escuta mútua", ressaltando que educar é um ato político vol-

tado à libertação. Habermas (1996), por sua vez, propõe o conceito de ação comunicativa, segundo o qual a legitimidade das decisões nasce do consenso obtido pelo diálogo racional entre sujeitos livres e iguais.

Essas concepções convergem ao compreender que a gestão democrática não é um modelo burocrático, mas uma prática comunicativa que exige participação, escuta e deliberação. Ela implica reconhecer a pluralidade de vozes presentes na escola e o caráter coletivo do processo educativo. O gestor democrático, nessa perspectiva, não é o centro do poder, mas um mediador de sentidos e promotor de consensos éticos.

Pedagogicamente, a gestão democrática articula-se ao projeto político-pedagógico (PPP), ao currículo e às práticas de convivência. Libâneo (2001) defende que a organização da escola é expressão de sua filosofia educacional; toda decisão administrativa é também uma decisão pedagógica. Luck (2002) complementa que o papel do gestor é "articular pessoas em torno de propósitos comuns", estimulando o trabalho colaborativo e o protagonismo dos sujeitos.

Veiga (2003) alerta que a democratização não se resume à criação de mecanismos formais de participação, mas à construção de uma cultura democrática baseada na confiança e na responsabilidade compartilhada. Essa cultura requer coerência entre o discurso e a prática, paciência para lidar com divergências e disposição para o diálogo. O processo é lento e exige tempo para maturação, pois envolve a superação de valores autoritários profundamente enraizados no cotidiano escolar.

Autores contemporâneos ampliam esse debate ao considerar as transformações da escola no século XXI. Nóvoa (2020) destaca que o desafio atual é conjugar autonomia e responsabilidade num contexto de múltiplas pressões externas. Arroyo (2017) reforça que a gestão democrática só se efetiva quando a escola reconhece os sujeitos que nela atuam — estudantes, professores e comunidade — como portadores de saberes e histórias diversas. Nesse sentido, a democratização é também um ato de reconhecimento, que combate as formas sutis de exclusão e dá visibilidade às diferenças.

Portanto, a gestão democrática é resultado de lutas históricas, fundamenta-se em princípios filosóficos emancipatórios e se concretiza por meio de práticas pedagógicas dialógicas. Ela propõe uma nova concepção de poder na escola — não como dominação, mas como cooperação — e reafirma o compromisso ético da educação com a justiça social, a igualdade e a liberdade.

3 O CONSELHO DE ESCOLA COMO ESPAÇO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DE APRENDIZAGEM DEMOCRÁTICA

O Conselho de Escola é o principal instrumento de concretização da gestão democrática no âmbito das instituições de ensino. Previsto na legislação educacional e nos regimentos escolares, o Conselho garante a representação dos diferentes segmentos — direção, professores, funcionários, estudantes e famílias — e constitui espaço permanente de diálogo, deliberação e controle social.

Mais do que um órgão administrativo, o Conselho é uma instância de poder coletivo, onde se exercita a cidadania e se aprende a conviver democraticamente. Como observa Paro (2002), o Conselho de Escola é "a materialização da democracia no cotidiano escolar" (p. 62), pois nele as decisões emergem do confronto de ideias e do consenso negociado.

O Conselho possui funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. Ele aprova o Projeto Político-Pedagógico, acompanha a aplicação de recursos e define prioridades para o desenvolvimento institucional. Todavia, seu papel vai além das normas: representa uma escola que se governa com a comunidade e que reconhece o valor do diálogo como instrumento de legitimidade.

Habermas (1984) explica que o consenso comunicativo se fundamenta na argumentação racional, livre de coerção, em que todos os participantes têm igual oportunidade de fala. Nessa perspectiva, o Conselho de Escola torna-se microcosmo da democracia deliberativa, onde o exercício da palavra é também exercício de poder e de aprendizagem social.

A participação no Conselho não é apenas ato político, mas processo pedagógico. Freire (1996) enfatiza que "a democracia se aprende praticando-a", e o Conselho é pre-

cisamente esse espaço de prática viva, em que se experimentam o diálogo, a escuta e a responsabilidade coletiva. Cada reunião, votação ou debate representa uma experiência formadora, que amplia a consciência crítica dos sujeitos e fortalece o sentimento de pertencimento à escola.

Além da dimensão pedagógica, o Conselho de Escola exerce função ética e de transparência. Ao fiscalizar a aplicação dos recursos e acompanhar as ações pedagógicas, ele assegura o controle social e combate práticas autoritárias. Luck (2002) lembra que a ética é o sustentáculo da credibilidade institucional: decisões tomadas coletivamente e de forma clara reforçam a confiança e a legitimidade da gestão.

Contudo, para que o Conselho cumpra plenamente sua função democrática, é necessário superar obstáculos recorrentes: o formalismo participativo, a desinformação da comunidade e a concentração de poder em poucos agentes. Gohn (2011) alerta que muitas vezes a participação ocorre apenas de forma simbólica, sem impacto real nas decisões. Para evitar isso, a escola deve investir em formação política dos conselheiros, garantindo que todos compreendam o papel do órgão e se sintam preparados para intervir.

Em síntese, o Conselho de Escola é espaço político-pedagógico onde se articula a gestão democrática em sua dimensão mais concreta. Ele simboliza a passagem do discurso para a prática, do ideal à ação. Como afirma Gadotti (2003), "a democracia na escola não se decreta; constrói-se cotidianamente, com diálogo, transparência e compromisso coletivo" (p. 28).

Assim, o fortalecimento dos Conselhos de Escola é condição indispensável para consolidar a cidadania participativa e garantir que a escola pública continue sendo um espaço de emancipação e transformação social.

4 FORMAÇÃO POLÍTICA E CULTURA DA PARTICIPAÇÃO

A gestão democrática não se consolida apenas com normas ou estruturas institucionais. Sua efetivação depende de uma formação política contínua que permita aos sujeitos compreenderem o sentido da participação e desenvolverem competências para o exercício da cidadania. Sem formação, a participação tende a se tornar ritualística, limitada a presenças formais em reuniões ou à assinatura de atas, sem compreensão crítica do processo decisório (Gohn, 2011).

Freire (1987) já advertia que a libertação dos oprimidos requer conscientização, entendida como o processo pelo qual os sujeitos tomam consciência de sua realidade e se tornam capazes de transformá-la. A escola, nesse sentido, deve ser espaço de "práxis libertadora", onde teoria e ação se articulam na construção do conhecimento e da autonomia. A participação, portanto, não é mero direito, mas um ato pedagógico e político de emancipação.

A formação política dos membros do Conselho de Escola — gestores, professores, funcionários, pais e estudantes — é essencial para que o órgão cumpra seu papel democrático (Libâneo, 2001; Luck, 2002). Libâneo (2001) ressalta que a ética e o compromisso coletivo são dimensões indissociáveis da atuação do educador. Ele defende que o conselheiro deve conhecer não apenas as normas que regem o funcionamento da escola, mas também os princípios éticos que orientam o bem comum e o respeito às diferenças.

Luck (2002) argumenta que a formação para a democracia implica aprender a dialogar, argumentar e escutar. Essas competências comunicativas são fundamentais para a construção do consenso e para a gestão de conflitos inevitáveis no convívio social. A escola democrática, portanto, precisa promover processos formativos permanentes, que estimulem a reflexão crítica e o aprendizado coletivo.

Essas ações formativas podem assumir diferentes formatos: grupos de estudo, rodas de conversa, seminários, oficinas e projetos de formação em serviço. Nóvoa (2020) enfatiza que a formação deve ocorrer no contexto da prática, valorizando a experiência dos profissionais e promovendo o diálogo entre saberes. Para ele, "a escola é o principal espaço de formação de seus educadores", e a gestão democrática deve aproveitar esse potencial de aprendizagem coletiva.

A cultura da participação também se constrói no cotidiano. A gestão democrática se aprende nos pequenos gestos de convivên-

cia, nas decisões compartilhadas, na escuta atenta dos alunos e na valorização da comunidade. Arroyo (2017) ressalta que o processo de democratização da escola é também um processo de humanização, pois reconhece os sujeitos concretos que dela fazem parte.

No entanto, criar uma cultura participativa exige superar desafios estruturais e simbólicos. Ainda há escolas em que o diálogo é substituído pela imposição de ordens, e a autoridade se confunde com autoritarismo. Freire (1996) lembra que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p. 78). Esse princípio freireano é a base da cultura democrática, pois reconhece que o conhecimento e as decisões se constroem coletivamente.

Saviani (2008) complementa que a democratização da escola deve articular igualdade formal e igualdade real. É necessário garantir que todos tenham não apenas o direito de participar, mas também as condições concretas para fazê-lo — tempo, informação e formação adequada. Uma escola verdadeiramente democrática cria meios para que as diferenças não se tornem desigualdades e para que a participação seja qualificada.

A formação política e a cultura da participação são, portanto, pilares indissociáveis da gestão democrática. Sem elas, o discurso democrático perde força e corre o risco de se converter em retórica. Investir na formação de conselheiros, gestores e educadores é investir na consolidação de uma escola que forma cidadãos autônomos, críticos e solidários, capazes de atuar de forma consciente na transformação social.

5 O GESTOR ESCOLAR COMO MEDIADOR E LÍDER TRANSFORMADOR

O papel do gestor escolar na efetivação da gestão democrática é central. Mais do que um administrador, o gestor é um líder pedagógico e mediador social, responsável por articular pessoas, ideias e projetos em torno de um propósito comum: a formação integral dos sujeitos e o fortalecimento da escola como espaço público de emancipação.

Para Libâneo (2001), a liderança democrática do gestor combina competência técnica e sensibilidade humana. A dimensão técnica se refere à organização, planejamento e uso eficiente dos recursos; a dimensão humana, por sua vez, diz respeito à capacidade de escuta, ao acolhimento e à promoção do trabalho coletivo. Um bom gestor não impõe, mas convence; não centraliza, mas compartilha; não comanda, mas inspira.

Luck (2002) define o gestor democrático como um articulador de lideranças e um promotor de cooperação. Seu papel é criar condições para que cada membro da comunidade se sinta corresponsável pelo projeto da escola. Essa corresponsabilidade exige transparência, diálogo e abertura para o contraditório — elementos que fortalecem o sentimento de pertencimento e legitimam a autoridade da gestão.

Freire (1996) ensina que o verdadeiro líder é aquele que "aprende com o grupo", reconhecendo-se como parte dele e não acima dele. Essa concepção rompe com a lógica vertical de comando e substitui a hierarquia pela horizontalidade das relações. O gestor democrático é, portanto, aquele que transforma o poder em serviço, conduzindo o coletivo pelo exemplo e pela coerência entre discurso e prática.

Na contemporaneidade, o gestor enfrenta desafios adicionais: pressões por resultados imediatos, burocratização das rotinas e a influência das políticas gerencialistas que aproximam a escola do modelo empresarial. Demo (2018) critica esse fenômeno, afirmando que o gerencialismo "reduz a educação à eficiência e esquece o sentido humano do aprender". Cabe ao gestor resistir a essa lógica, reafirmando a função social da escola e equilibrando técnica e sensibilidade.

Além disso, o gestor precisa lidar com a diversidade e com os conflitos inerentes ao ambiente escolar. Veiga (2003) ressalta que o conflito não é negativo, mas parte natural das relações humanas. O desafio é mediá-lo de forma ética e construtiva, transformando-o em oportunidade de crescimento coletivo. Nessa perspectiva, o gestor atua como mediador cultural, capaz de integrar diferentes visões e promover a convivência democrática.

Arroyo (2017) amplia essa ideia ao afirmar que o gestor é também um educador político, pois ensina, pelo exemplo, o valor da

solidariedade e da participação. Sua prática cotidiana comunica à comunidade o tipo de escola e de sociedade que se pretende construir. Cada decisão, cada gesto e cada diálogo tornam-se lições vivas de democracia.

O gestor democrático, portanto, não exerce o poder como dominação, mas como potência coletiva. Ele reconhece que a autoridade legítima nasce da confiança e do respeito mútuo. Sua função é dar sentido às ações, articular o pedagógico e o social e cultivar o espírito de cooperação. Como sintetiza Gadotti (2003), "liderar democraticamente é cultivar o sonho comum de uma escola justa e solidária" (p. 34).

Assim, o gestor escolar assume papel estratégico na consolidação da gestão democrática. Sua liderança transforma a escola em comunidade de aprendizagem, onde todos são aprendizes e mestres ao mesmo tempo. Ao equilibrar razão e sensibilidade, técnica e ética, o gestor torna-se agente de transformação e garante que a escola cumpra sua missão de formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com o bem coletivo.

6 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS FUTURAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar dos avanços normativos e teóricos, a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras ainda enfrenta múltiplos desafios. Em muitos contextos, a participação continua restrita, e o Conselho de Escola, embora previsto em lei, nem sempre funciona de forma efetiva. Falta tempo para reuniões, há escassez de formação política, e a sobrecarga administrativa tende a afastar gestores e professores da reflexão coletiva (Paro, 2016).

Um dos principais obstáculos é o formalismo participativo — quando a democracia escolar se limita ao cumprimento burocrático de reuniões e atas, sem que a comunidade tenha real influência nas decisões. Nesse cenário, a participação perde o caráter transformador e se converte em simulacro de democracia. Para evitar esse esvaziamento, é fundamental criar mecanismos de acompanhamento e avaliação participativa, nos quais os resultados e as decisões sejam comunicados de forma transparente e compreensível a todos os segmentos. Outro desafio é o impacto das políticas gerencialistas e do avanço da lógica empresarial na educação. Essa tendência, influenciada por organismos internacionais e modelos de eficiência privada, introduz práticas de controle, metas e resultados que nem sempre dialogam com a missão humanizadora da escola (Demo, 2018). Saviani (2008) adverte que a escola pública não pode ser reduzida a um sistema de produtividade, pois sua
finalidade é a formação omnilateral do ser humano, e não a competição de desempenho.

A burocratização da gestão também é um entrave à democracia escolar. Gestores e professores são frequentemente absorvidos por tarefas administrativas e pela necessidade de responder a exigências externas, o que reduz o tempo para o planejamento coletivo e a escuta da comunidade. Nóvoa (2020) destaca que "a escola se fortalece quando tem tempo para pensar sobre si mesma", e esse tempo reflexivo é condição para a prática democrática. Além dos aspectos institucionais, há desafios culturais e simbólicos. A herança autoritária, ainda presente nas relações escolares, gera resistência ao diálogo e à partilha de poder. Em alguns contextos, persiste a crença de que o gestor é o único responsável pelas decisões, o que dificulta a construção de uma cultura colaborativa. Transformar esse cenário requer paciência, coerência e formação contínua — valores essenciais à consolidação de uma
ética democrática.

A democratização da escola no século XXI também deve dialogar com as novas tecnologias de informação e comunicação. As plataformas digitais e redes sociais podem ser aliadas na ampliação da participação, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica. Ferramentas como fóruns virtuais, consultas públicas e assembleias online podem aproximar a comunidade e diversificar os canais de voz, especialmente em tempos de pós-pandemia.

Por outro lado, o uso das tecnologias exige cuidado para que a participação virtual não substitua o encontro humano, o diálogo face a face e a convivência. A democracia se constrói com presença, empatia e escuta ativa. A escola precisa equilibrar a inovação tec-

nológica com a preservação dos vínculos comunitários, garantindo que o processo educativo permaneça profundamente humano (Arroyo, 2017).

Entre as perspectivas futuras, destacam-se o fortalecimento dos conselhos escolares, a ampliação da formação continuada para gestores e conselheiros, e o incentivo a práticas pedagógicas participativas que envolvam estudantes na gestão da escola. A criação de planos de gestão participativos, vinculados ao Projeto Político-Pedagógico, pode assegurar maior coerência entre as ações e os princípios democráticos.

A consolidação da gestão democrática depende, portanto, de um tripé: formação política, compromisso ético e condições institucionais adequadas. É preciso compreender que a democracia é um processo inacabado e sempre em disputa, que exige vigilância constante e renovação permanente. Como afirma Freire (1996), "a esperança é um imperativo ontológico": acreditar na possibilidade da mudança é o primeiro passo para transformá-la em realidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática é mais do que um princípio legal: é um projeto político- pedagógico que redefine o papel da escola pública na sociedade. Ela propõe uma ruptura com o autoritarismo e com a fragmentação, substituindo o comando hierárquico pela cooperação e o controle pelo diálogo. Ao valorizar a escuta, o consenso e a corresponsabilidade, a gestão democrática transforma a escola em comunidade de aprendizagem e de cidadania.

O Conselho de Escola destaca-se como principal instância de concretização desse ideal. Ele não é apenas espaço de deliberação, mas também de formação, onde se aprendem os valores da democracia: respeito, solidariedade, empatia e compromisso coletivo. Ao participar das decisões, os sujeitos se reconhecem como parte do processo educativo e desenvolvem consciência crítica sobre a realidade que os cerca.

Os fundamentos teóricos de Freire, Gadotti, Paro, Habermas, Dewey, Libâneo, Luck, Saviani, Veiga e autores contemporâneos como Nóvoa, Arroyo e Demo sustentam a compreensão de que a gestão democrática é inseparável da formação humana integral. Ela é, ao mesmo tempo, instrumento de emancipação e prática de esperança. Como lembra Freire (1997), "a educação é um ato político, e a neutralidade é impossível". Assim, a gestão democrática é um ato político por excelência: um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Entretanto, essa transformação não ocorre de forma espontânea. Requer políticas públicas consistentes, formação continuada, tempo para reflexão coletiva e valorização das condições de trabalho. A democratização da escola é uma obra coletiva que se realiza no cotidiano, nas decisões pequenas e nos gestos de escuta e respeito mútuo (Freire, 1996).

O desafio é grande, mas possível. A escola democrática é aquela que aprende com seus erros, se reinventa nas dificuldades e mantém viva a crença no poder transformador da educação. Como sintetiza Gadotti (2003), "a escola pública é o laboratório da democracia".

Cabe a cada gestor, educador e cidadão fazer desse laboratório um espaço de criação, diálogo e emancipação.

Conclui-se, portanto, que a gestão democrática e o Conselho de Escola são pilares fundamentais da educação pública brasileira. Eles expressam o ideal de uma escola que não apenas ensina conteúdos, mas forma sujeitos históricos capazes de compreender, dialogar e transformar o mundo. A consolidação desse modelo exige perseverança e fé na capacidade humana de aprender e reconstruir coletivamente a realidade. A democracia, como a educação, é um caminho que se faz ao caminhar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. A política. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e direito à educação: fundamentos e práticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 16.

ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
DEWEY, John. Democracy and education. New York: Macmillan, 1916.
DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da educação: bases conceituais e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2019.
FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 1997. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
GADOTTI, Moacir. Gestão democrática da educação: atuais tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2003.
GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2011.
GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
HABERMAS, Jürgen. Teoria do agir comunicativo. São Paulo: Martins Fontes, 1984. HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
LUCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2002. NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2020.
PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2002. PARO, Vitor Henrique. Educação, administração e democracia. São Paulo: Cortez, 2016. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Gestão democrática e projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2003.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

MARIA VALGNEIDE OLIVEIRA DE ALMEIDA

RESUMO

Este artigo discute a Educação Integral na Educação Infantil, com foco nas práticas, desafios e possibilidades para crianças de 4 a 6 anos. Parte-se da compreensão de que a Educação Integral vai além da ampliação da jornada escolar, constituindo uma abordagem que articula cuidado, educação e cultura, reconhecendo a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas aprendizagens. A partir de bases teóricas fundamentadas em autores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, analisa-se como a integralidade se concretiza na organização dos tempos, espaços, interações e experiências cotidianas da Pré-Escola. O estudo evidencia que, embora haja avanços nas políticas públicas e nas concepções pedagógicas, persistem desafios relacionados a interpretações equivocadas do conceito, à manutenção de práticas tradicionais e à dificuldade de qualificar o cotidiano escolar em jornadas ampliadas. Por outro lado, reforça-se que a Educação Integral, quando implementada com intencionalidade e sensibilidade às necessidades da infância, potencializa o desenvolvimento pleno das crianças, ampliando repertórios culturais, fortalecendo vínculos e promovendo experiências significativas. Conclui-se que a efetivação dessa abordagem depende de investimento em formação, planejamento coletivo e práticas que respeitem a complexidade e a singularidade da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral; Educação Infantil; Pré-Escola; Infância; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Integral tem ganhado centralidade nas discussões contemporâneas sobre políticas educacionais, especialmente no contexto da Educação Infantil e da Pré- Escola. Embora tenha sido historicamente associada à ampliação da jornada escolar, sua concepção vai muito além da simples extensão do tempo de permanência das crianças na instituição. A noção de integralidade pressupõe uma visão ampla de formação humana, considerando o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social,

cultural e simbólico como dimensões indissociáveis que compõem o processo educativo. Assim, compreender e implementar a Educação Integral exige reconhecer a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e participante ativa da construção de suas aprendizagens.

Nas últimas décadas, o debate sobre a Educação Integral para crianças de 4 a
6 anos se intensificou em função de transformações legais e pedagógicas, especialmente após a obrigatoriedade da matrícula na Pré-Escola instituída pela Emenda Constitucional n.º 59/2009. Com isso, ampliaram-se as discussões sobre a qualidade das experiências oferecidas às crianças, sobre as condições reais de implementação das jornadas estendidas e sobre os impactos dessa proposta no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, surgiram desafios significativos, que envolvem desde a compreensão conceitual por parte de gestores e professores até a efetiva reorganização dos tempos, espaços, interações e práticas pedagógicas.

A literatura da área evidencia que a Educação Integral na infância deve se fundamentar em princípios éticos, estéticos e políticos que orientem uma prática comprometida com o direito ao brincar, à exploração, à convivência e à participação. Autores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reforçam que educar integralmente implica articular cuidado e educação, garantindo uma formação que considere a complexidade e a singularidade da infância. Nesse sentido, a ampliação da jornada só se torna significativa quando acompanha uma reorganização qualitativa do cotidiano escolar, permitindo experiências ricas, diversificadas e coerentes com as necessidades e

modos próprios de ser e aprender das crianças pequenas.

Diante desse cenário, este artigo busca analisar a Educação Integral na Educação Infantil, com foco nas práticas, desafios e possibilidades para crianças de 4 a 6 anos. Para isso, discute inicialmente o conceito e os fundamentos teóricos da Educação Integral, evidenciando seu percurso histórico e as contribuições dos principais documentos normativos brasileiros. Em seguida, aprofunda o debate sobre a Educação Integral na Pré-Escola, destacando seus impactos na organização pedagógica, nas interações e nas vivências cotidianas das crianças. Por fim, apresenta reflexões sobre os desafios enfrentados pelas instituições e sobre as potencialidades dessa abordagem para a construção de uma educação mais humana, democrática e sensível à infância. Ao reunir essas perspectivas, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas que promovam uma formação integral e significativa, respeitando a complexidade da criança e ampliando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A ampliação do debate sobre Educação Integral também se relaciona às mudanças sociais contemporâneas, que colocam novas demandas para as instituições

educativas. As famílias, cada vez mais inseridas em rotinas de trabalho extensas, buscam na escola um espaço que não apenas acolha as crianças por mais tempo, mas que ofereça experiências formativas de qualidade. Isso exige das instituições um posicionamento claro: não basta “ocupar o tempo”, é necessário garantir que cada momento vivido pelas crianças seja permeado por intencionalidade pedagógica, respeito aos ritmos da infância e valorização das múltiplas linguagens infantis. Assim, a Educação Integral emerge como uma oportunidade de fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade, ampliando repertórios culturais e favorecendo o desenvolvimento integral por meio de práticas contextualizadas e sensíveis às necessidades das crianças.

Além disso, o crescimento de políticas públicas voltadas à Educação Integral revela a urgência de repensar o papel da escola como espaço de formação humanizadora. Programas como o Mais Educação e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais apontam para a importância de currículos mais flexíveis, integradores e conectados às realidades locais. No entanto, sua implementação ainda enfrenta obstáculos, como a escassez de recursos, a formação insuficiente dos profissionais e a permanência de modelos pedagógicos tradicionais. Diante disso, torna- se fundamental investir em formação continuada, em condições estruturais adequadas e em processos de escuta ativa das crianças, para que a jornada ampliada não se transforme apenas em mais tempo na escola, mas em mais oportunidades de experimentar, criar, imaginar, investigar e conviver. A Educação Integral, portanto, apresenta-se como horizonte e desafio, exigindo da comunidade escolar uma postura investigativa, crítica e comprometida com o direito das crianças a uma educação plena e significativa.

DESENVOLVIMENTO

O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUAS BASES TEÓRICAS

A compreensão sobre Educação Integral, embora amplamente discutida nos documentos oficiais e na literatura acadêmica, ainda é alvo de interpretações equivocadas dentro das próprias instituições de ensino. É comum que gestores, professores e até famílias associem “educação integral” apenas à ampliação do tempo de permanência da criança na escola, reduzindo o conceito a uma jornada estendida ou a uma solução assistencial para demandas sociais. Essa visão limitada desconsidera

os princípios que fundamentam a proposta e obscurece sua natureza pedagógica, cultural e formativa.

Pensar a Educação Integral como mera extensão de horário desvia o foco do que realmente importa: a criação de condições que garantam o desenvolvimento pleno da criança em todas as suas dimensões — física, cognitiva, emocional, social, cultural e

simbólica. A integralidade não se realiza no tempo isoladamente, mas na qualidade das experiências vivenciadas. Uma escola pode oferecer um tempo ampliado sem promover Educação Integral, assim como pode ofertar uma educação integral mesmo com jornadas reduzidas, desde que cumpra o compromisso de formar sujeitos completos, críticos e participativos.
Nesse sentido, a concepção de Educação Integral assume uma visão de sujeito complexo, capaz de aprender por meio das interações, das múltiplas linguagens, da brincadeira, da cultura e da relação com o outro e com o mundo. Tal perspectiva se fundamenta em autores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que defenderam a escola como espaço de ampliação de repertórios culturais e de vivências potentes para a formação humana. Essa concepção influenciou as políticas públicas contemporâneas, como o Programa Mais Educação, consolidando-se como uma proposta que integra cuidado, educação e cultura em uma dinâmica que respeita os tempos e modos próprios da infância.
Moll (2012, p. 28) reforça essa ideia ao afirmar que:

O esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação nos últimos anos dirigiu-se à mobilização de 'forças vivas' da educação brasileira e de recursos orçamentários, para a construção de práticas pedagógicas e de um campo conceitual que permitam caminhar na perspectiva de educação integral, tendo como referência as Escolas-Parque de Anísio e os Centros Integrados de Educação Pública de Darcy, sem que o contorno preciso de uma ou outra experiência paralisasse encaminhamentos construídos sob as condições contemporâneas das escolas públicas.

A citação evidencia que o objetivo das políticas de Educação Integral não é reproduzir modelos do passado, mas sim dialogar com eles para construir novas práticas pedagógicas adequadas à realidade atual das escolas públicas. Portanto, compreende-se que a Educação Integral se baseia em princípios de democratização do conhecimento, ampliação de oportunidades, respeito às infâncias e investimento na qualidade das experiências e relações que estruturam o cotidiano escolar.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

A Educação Infantil destinada às crianças de 4 a 6 anos, correspondente à Pré- Escola, passou, nas últimas décadas, por transformações significativas, tanto no entendimento de sua função pedagógica quanto nos formatos de organização do tempo escolar. A obrigatoriedade dessa etapa do ensino, garantida pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, no "Art. 208. Parágrafo 1. " educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". O que reforça a compreensão de que o acesso à educação na primeira infância é um direito e uma necessidade para o desenvolvimento pleno da criança. Entretanto, ao mesmo tempo em que a matrícula se tornou obrigatória, emergiram novas demandas e discussões, sobretudo relacionadas ao tempo de permanência na escola, à ampliação da jornada e à entrada gradual das propostas de Educação Integral nessa etapa.
As crianças de 4 a 6 anos constituem um grupo heterogêneo em suas experiências e percursos. Muitas delas já vivenciaram o ambiente escolar desde muito pequenas, em especial aquelas que frequentaram os Centros de Educação Infantil (CEIs), onde o atendimento em período integral é historicamente mais comum devido à própria função social e organizacional dessas instituições. Para essas crianças, a transição para a Pré-Escola com jornada ampliada tende a ocorrer com mais familiaridade: já conhecem a dinâmica da rotina escolar, os tempos de cuidado, alimentação, repouso, brincadeiras e atividades e desenvolveram vínculos importantes com adultos e crianças. Assim, o ingresso em um modelo de Educação Integral na Pré- Escola pode representar continuidade de vivências já experimentadas.

Art. 8 A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como ob-

jetivo 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. [...] I- a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo

educativo; II- a indivisibilidade das dimensões expressivo- motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; (BRASIL, 2009).

A partir desses princípios legais, compreende-se que a Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 4 a 6 anos, deve proporcionar condições para que a criança se desenvolva em sua totalidade, ultrapassando práticas fragmentadas e rotinas que valorizam apenas aspectos cognitivos. O documento reafirma que educar nessa etapa significa considerar a criança como sujeito de direitos, cuja formação integra dimensões afetivas, sociais, emocionais, motoras, linguísticas e culturais. Assim, falar em Educação Integral não se limita à ampliação de tempos e espaços, mas ao compromisso ético e pedagógico de garantir experiências significativas ao longo do cotidiano escolar. Barbosa, Richter e Delgado (2016) no artigo " Educação Integral: Tempo integral ou educação integral", explicam que,

A oferta de educação integral em um contexto educacional demanda observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos e, a partir do observado, pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que ultrapassem a barreira da educação formal/ escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias.

Nesse sentido, a educação em tempo integral na educação infantil precisa ser compreendida como uma ampliação qualitativa das vivências, e não como um mecanismo de assistência às famílias ou simplesmente como resposta à demanda social por vagas. A integralidade se concretiza por meio de práticas que valorizam a brincadeira, a experimentação, a imaginação e a construção de vínculos, assegurando que o tempo maior na escola ofereça oportunidades reais de desenvolvimento. Isso significa planejar rotinas que incluam momentos de brincar livre, circuitos de movimento, experiências com arte, música, literatura, natureza e exploração do entorno da escola, respeitando os ritmos individuais e coletivos.

Ao refletir sobre a implementação de jornadas ampliadas na Educação Infantil, torna-se imprescindível considerar o papel do brincar, que deve permanecer como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Em uma perspectiva de Educação Integral, o

brincar não é utilizado apenas como meio para atingir objetivos cognitivos, mas como expressão da cultura infantil, linguagem de comunicação, modo de conhecer o mundo e forma legítima de atuação da criança. Dessa maneira, uma proposta de jornada integral que não valoriza o brincar em seus diferentes modos, intensidades, tempos e espaços corre o risco de esvaziar o sentido dessa etapa da educação básica. O desafio, portanto, é articular tempos mais longos com experiências que respeitem o ritmo e a potência da infância, garantindo momentos de descanso, exploração, criação, convivência e expressão.

Entretanto, ao se analisar a realidade das instituições, percebe-se que essa compreensão nem sempre está presente nas práticas cotidianas. Muitas escolas, ao adotarem o tempo integral, acabam reproduzindo um modelo baseado no prolongamento das atividades escolares tradicionais, mantendo as crianças por mais tempo em atividades dirigidas, fichas, tarefas repetitivas e trabalhos padronizados. Tal abordagem vai na contramão do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao defenderem a indivisibilidade das dimensões do desenvolvimento infantil. A Educação Integral, quando reduzida a uma jornada extensa, perde sua intencionalidade pedagógica e deixa de cumprir seu papel transformador. Barbosa, Richter e Delgado

(2016) elucidam que,

Uma escola de tempo integral, para não correr o risco de se tornar uma instituição fechada, totalizada em si mesma, é solicitada a considerar como parte intensa e extensa de seu projeto educativo a dimensão relacional de abertura tanto ao mundo que está fora quanto ao mundo dentro de seus muros. A tendência na escola infantil, por acolher e abrigar crianças bem pequenas que exigem segurança e proteção, é se constituir em tempos e espaços privilegiados pela contenção à dimensão relacional com a variedade do mundo e seus acontecimentos.

Essa reflexão é essencial para compreender que a Educação Integral na infância exige abertura ao território, às culturas locais, às experiências comunitárias e às múltiplas formas de expressão que compõem o cotidiano das crianças. Não se trata apenas de garantir segurança física e emocional, aspectos fundamentais nessa etapa da vida, mas de ampliar repertórios, oferecer contato com diferentes linguagens, promover interações variadas e permitir que a criança se reconheça como parte do mundo e como agente ativo de sua própria formação. Dessa forma, a escola de tempo

integral deve buscar um equilíbrio cuidadoso entre proteção e expansão, entre cuidado e aventura, entre rotina e descoberta.
É nesse cenário que a concepção de currículo ganha centralidade. Um currículo para a Educação Integral precisa reconhecer a criança como protagonista e produtora de cultura, assegurando que suas vivências não sejam reduzidas a sequências rígidas, segmentadas ou voltadas exclusivamente para aprendizagens pré-acadêmicas. As Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil de (2009) esclarecem que,

[...] Considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro.
[...] Em vista daquele direito e dos efeitos positivos da educação infantil sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, já constatado por muitas pesquisas, o atendimento de qualquer criança num estabelecimento de educação infantil é uma das mais sábias estratégias de desenvolvimento humano, de formação da inteligência e da personalidade, com reflexos positivos sobre todo o processo de aprendizagem posterior. Por isso, no mundo inteiro, esse segmento da educação vem crescendo significativamente e vem sendo recomendado por organismos e conferências internacionais. (BRASIL, 2001)

As diretrizes evidenciam que a Educação Infantil, especialmente em propostas de jornada ampliada, deve assumir intencionalmente um papel estruturante na formação integral das crianças, reconhecendo que os primeiros anos são decisivos para o

desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Assim, o tempo integral não pode se limitar a uma organização quantitativa do tempo, mas deve assegurar a qualidade das experiências que nele se desenvolvem. Isso implica repensar ambientes, materiais, interações e práticas, de modo que favoreçam aprendizagens profundas e significativas. Moll (2012 p. 43) esclarece que,

[...] não se propõe a apenas ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos-espaços do viver a infância- adolescência, tornando os mais próximos de um

digno e justo viver, ao menos na totalidade dos tempos-espaços escolares.

A reorganização dos tempos e espaços implica compreender a escola como um ambiente vivo, que acolhe, provoca, desafia e amplia o modo como as crianças experienciam o mundo. Não se trata apenas de ampliar a carga horária, mas de ressignificar o cotidiano escolar para que ele se aproxime das necessidades reais da infância, garantindo que o tempo vivido na escola seja um tempo de qualidade, rico em sentidos e possibilidades. A Educação Integral, nessa perspectiva, exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas, das rotinas rígidas e dos formatos tradicionais de ensino, de modo a construir um cotidiano no qual as crianças tenham liberdade para se movimentar, explorar, criar e participar ativamente das decisões que envolvem suas aprendizagens.
Segundo Moll (2012 p. 83),

Assumindo o ser humano como um ente que vai se constituindo sócio-histórico-culturalmente, em uma trama complexa de múltiplas dimensões, propomos que, nós educadores e educadoras, organizar e desenvolver, com os educandos, páxis educativas que entrelacem, no mínimo, cinco dimensões: a ético-politica, a técnico-cientifica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica. Acreditamos que assim estaremos trabalhando e educando, inspirando-nos na perspectiva freiriana, a serviço da aprendizagem.

A partir desse entendimento, torna-se evidente que a Educação Integral para crianças de 4 a 6 anos demanda práticas pedagógicas que operem de forma articulada entre essas dimensões, evitando reducionismos que privilegiem apenas aspectos

cognitivos ou comportamentais. A proposta deve reconhecer a infância como um período marcado por intensas descobertas, curiosidades e expressões múltiplas, e por isso precisa promover experiências que dialoguem com o sensível, o estético, o social e o cultural. Assim, a aprendizagem não se limita à aquisição de conhecimentos formais, mas envolve a construção de sentidos, o fortalecimento da autonomia, o desenvolvimento das relações e a ampliação da capacidade de ler e compreender o mundo.

CONCLUSÃO

A Educação Integral na Educação Infantil, especialmente na faixa etária de 4 a 6 anos, representa um caminho potente para a construção de práticas educativas mais humanas, sensíveis e coerentes com as necessidades e os direitos das crianças. Ao longo deste estudo, ficou evidente que a integralidade não se limita à ampliação da jornada escolar, mas se concretiza na qualidade das experiências propostas, na organização dos tempos e espaços e na intencionalidade pedagógica que orienta o cotidiano. A criança, concebida como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de sua própria aprendizagem, deve estar no centro de todas as decisões curriculares e institucionais. Ao discutir as bases teóricas da Educação Integral, observou-se que essa concepção possui raízes profundas no pensamento educacional brasileiro, especialmente nas contribuições de autores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que defenderam uma escola aberta ao mundo, rica em experiências culturais e comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano. Essa perspectiva é reafirmada pelos documentos normativos contemporâneos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam práticas integradoras, éticas, estéticas e políticas capazes de garantir às crianças o direito ao brincar, à convivência, à exploração e à construção de vínculos afetivos significativos.
A análise da presença da Educação Integral na Pré-Escola evidenciou, contudo, desafios importantes, que vão desde interpretações equivocadas do conceito até a dificuldade de reorganizar tempos, espaços e práticas para atender às múltiplas dimensões da infância. A tendência de reduzir a integralidade à extensão do horário ou à reprodução de modelos tradicionais de escolarização ainda persiste em muitas instituições, comprometendo o potencial formativo da proposta. Tais desafios reforçam a necessidade

de investimento em formação continuada, em infraestrutura adequada e em processos participativos de planejamento que envolvam toda a comunidade escolar.

Por outro lado, as potencialidades da Educação Integral mostram-se amplas e promissoras. Quando bem implementada, ela favorece o fortalecimento de vínculos, a ampliação de repertórios culturais, a promoção de experiências diversas e significativas e a valorização da criança como protagonista. Além disso, possibilita uma articulação mais estreita entre educação, cuidado, cultura e comunidade, promovendo vivências que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, motor e simbólico das crianças. Desse modo, a Educação Integral na Educação Infantil se configura como uma estratégia fundamental para a promoção da equidade, da democratização do acesso ao conhecimento e do reconhecimento da infância como fase singular e essencial da vida.

Assim, conclui-se que avançar na implementação da Educação Integral exige não apenas mudanças estruturais, mas, sobretudo, um movimento coletivo de reflexão, comprometimento e sensibilidade por parte de educadores, gestores, famílias e políticas públicas. É necessário compreender a infância em sua diversidade e complexidade, investir em práticas que respeitem seus tempos e modos próprios de aprender e garantir que a escola seja um espaço de acolhimento, descoberta, expressão e convivência. Ao assumir essa perspectiva, abre-se caminho para uma educação mais justa, democrática e significativa, capaz de formar sujeitos críticos, criativos e plenamente desenvolvidos em todas as suas dimensões.

REFERENCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil: tempo integral ou educação integral? Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/?format=pdf&lang=pt.
Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. 504 p.

ENSINO DE VALORES, ÉTICA, SAÚDE E MEIO AMBIENTE: A IMPORTÂNCIA DOS TEMAS TRANSVERSAIS NA EDUCAÇÃO

MARTA PEREZ GONÇALVES

Resumo
O presente artigo aborda a relevância do ensino de valores, ética, saúde e meio ambiente como temas transversais no contexto educacional. Esses temas contribuem para a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também social, moral e emocional. Ao serem trabalhados de forma integrada ao currículo, os temas transversais possibilitam a construção de uma educação voltada para a cidadania, o respeito às diferenças, a promoção da saúde e a preservação do meio ambiente, preparando os alunos para atuarem de forma consciente e responsável na sociedade.
PALAVRAS-CHAVE: Educação; Temas Transversais; Ética; Saúde; Meio Ambiente; Valores.

Abstract
This article discusses the importance of teaching values, ethics, health, and the environment as cross-cutting themes in education. These themes contribute to students' holistic development, fostering not only cognitive growth but also social, moral, and emotional development. When integrated into the curriculum, cross-cutting themes support education for citizenship, respect for diversity, health promotion, and environmental preservation, preparing students to act responsibly and consciously in society.
KEY-WORDS: Education; Cross-cutting Themes; Ethics; Health; Environment; Values.

1. Introdução

A educação contemporânea enfrenta o desafio de formar indivíduos capazes de compreender, interpretar e atuar de maneira responsável diante das complexidades da sociedade atual, marcada por rápidas transformações sociais, culturais, tecnológicas e ambientais. Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos acadêmicos e passa a assumir um papel fundamental na formação integral do estudante, contemplando dimensões cognitivas, sociais, éticas e emocionais.

É nesse contexto que os temas transversais — valores, ética, saúde e meio ambiente — ganham destaque, uma vez que permeiam todas as áreas do conhecimento e estão diretamente relacionados às experiências vivenciadas no cotidiano dos alunos. Esses temas possibilitam a reflexão sobre questões sociais relevantes, estimulando o diálogo, o respeito às diferenças, o cuidado consigo mesmo, com o outro e com o planeta. Ao serem abordados de forma contínua e integrada ao currículo, favorecem a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Trabalhar os temas transversais na escola significa, portanto, promover uma educação que vai além dos conteúdos tradicionais, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos. Essa abordagem amplia o papel da educação, preparando os estudantes para exercerem a cidadania de forma ética, responsável e comprometida com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa, saudável e sustentável.

2. Desenvolvimento

2.1 Ensino de Valores e Ética

O ensino de valores e ética no ambiente escolar é um dos pilares fundamentais para a formação integral do estudante, pois contribui diretamente para a construção de relações sociais saudáveis e equilibradas. Valores como respeito ao próximo, solidariedade, responsabilidade, justiça, cooperação e empatia são essenciais para a convivência em sociedade e devem ser trabalhados desde a infância, de forma contínua e intencional.

A escola, enquanto espaço coletivo e diverso, configura-se como um ambiente privilegiado para a vivência e a construção desses valores. No cotidiano escolar, os alunos aprendem ética não apenas por meio de conteúdos teóricos, mas principalmente através das interações, do diálogo, da resolução de conflitos, do cumprimento de regras e da participação em atividades coletivas. Projetos pedagógicos, rodas de conversa, combi-

nados de convivência e situações reais do dia a dia tornam-se oportunidades significativas para refletir sobre atitudes e comportamentos.
A educação ética também estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os alunos analisem suas próprias ações e compreendam as consequências de suas escolhas, tanto para si quanto para o grupo. Ao serem incentivados a refletir sobre valores morais e sociais, os estudantes aprendem a tomar decisões mais conscientes e responsáveis, fortalecendo a autonomia e o senso de cidadania.
Dessa forma, o ensino de valores e ética na escola vai além da simples transmissão de normas, promovendo a formação de indivíduos capazes de agir com respeito, responsabilidade e sensibilidade social. Ao incorporar essas práticas ao cotidiano escolar, a educação contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e ética.

2.2 Educação para a Saúde

A educação para a saúde tem como principal objetivo promover a adoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento da consciência sobre a importância do cuidado com o corpo e a mente. No contexto escolar, esse tema transversal assume um papel fundamental, pois contribui para a formação de indivíduos mais informados, responsáveis e comprometidos com o próprio bem-estar e com a saúde coletiva.
Entre os principais conteúdos trabalhados na educação para a saúde estão a higiene pessoal, a alimentação equilibrada, a prática regular de atividades físicas, a prevenção de doenças e a promoção da saúde emocional. Esses temas podem ser abordados de forma integrada às rotinas escolares e às diferentes áreas do conhecimento, por meio de atividades práticas, projetos pedagógicos, rodas de conversa, jogos, leituras e vivências do cotidiano. Dessa maneira, os alunos passam a compreender a importância de cuidar do corpo, adotar hábitos saudáveis e prevenir problemas de saúde desde cedo.
A educação para a saúde também envolve o desenvolvimento da consciência crítica em relação às escolhas individuais e coletivas que impactam a qualidade de vida. Ao refletirem sobre alimentação saudável, higiene e cuidados com o ambiente, os alunos aprendem que a saúde não se limita ao aspecto físico, mas está diretamente relacionada às condições emocionais, sociais e ambientais em que vivem.
Além dos cuidados físicos, a saúde emocional ocupa um espaço essencial nesse processo educativo. A escola, ao promover um ambiente acolhedor e seguro, contribui para o desenvolvimento da autoestima, do autocontrole, da empatia e das relações interpessoais saudáveis. Trabalhar emoções, sentimentos e convivência favorece o equilíbrio emocional dos alunos, auxiliando-os a lidar com desafios, frustrações e conflitos de forma mais saudável.
Ao abordar a educação para a saúde desde a infância, a escola fortalece a construção de conhecimentos e práticas que acompanham o indivíduo ao longo da vida. Essa formação impacta positivamente não apenas os estudantes, mas também suas famílias e a comunidade, promovendo melhorias na qualidade de vida, prevenção de doenças e a construção de uma sociedade mais consciente, saudável e solidária.

2.3 Educação Ambiental

A educação para a saúde tem como principal objetivo promover a adoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento da consciência sobre a importância do cuidado com o corpo e a mente. No contexto escolar, esse tema transversal assume um papel essencial, pois contribui para a formação de indivíduos mais informados, responsáveis e atentos ao próprio bem-estar e ao bem-estar coletivo.
Entre os principais conteúdos trabalhados na educação para a saúde estão a higiene pessoal, a alimentação equilibrada, a prática regular de atividades físicas, a prevenção de doenças e a promoção da saúde emocional. Esses temas podem ser abordados de forma integrada às rotinas escolares, por meio de atividades práticas, projetos pedagógicos, rodas de conversa, jogos, leituras e vivências cotidianas. Dessa forma, os alunos compreendem a importância de cuidar do corpo, manter hábitos saudáveis e adotar atitudes preventivas desde cedo.
Além dos cuidados físicos, a educação para a saúde também contempla a dimensão emocional, valorizando o desenvolvimento

da autoestima, do autocontrole, da empatia e das relações interpessoais saudáveis. A escola, ao oferecer um ambiente acolhedor e seguro, contribui para que os alunos expressem sentimentos, aprendam a lidar com emoções e desenvolvam habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade.

Ao abordar a educação para a saúde desde a infância, a escola fortalece a construção de conhecimentos e práticas que acompanham o indivíduo ao longo da vida. Essa formação impacta positivamente não apenas os alunos, mas também suas famílias e a comunidade, promovendo uma melhor qualidade de vida, prevenção de problemas de saúde e a construção de uma sociedade mais consciente e saudável.

2.4 Integração dos Temas Transversais no Currículo

A integração dos temas transversais no currículo escolar deve ocorrer de maneira interdisciplinar, permeando todas as áreas do conhecimento e as práticas pedagógicas do cotidiano. Valores, ética, saúde e meio ambiente não devem ser tratados como conteúdos isolados, mas incorporados de forma contínua às diferentes disciplinas, possibilitando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa para os alunos.

Essa integração pode ser realizada por meio de projetos pedagógicos, atividades lúdicas, rodas de conversa, debates, leituras, produções artísticas e ações coletivas, que favorecem a participação ativa dos estudantes. Ao vivenciar situações reais e próximas do seu cotidiano, os alunos conseguem compreender melhor a importância desses temas e refletir sobre seu papel na sociedade. As metodologias ativas, nesse contexto, tornam-se importantes aliadas, pois estimulam o protagonismo, a cooperação e o pensamento crítico.

A abordagem interdisciplinar permite que os conteúdos escolares dialoguem com questões sociais, culturais e ambientais, promovendo conexões entre o conhecimento acadêmico e a realidade vivida pelos estudantes. Dessa forma, o aprendizado deixa de ser fragmentado e passa a ter significado, contribuindo para a construção de saberes mais amplos e integrados.

Ao integrar os temas transversais ao currículo, a escola fortalece a formação cidadã, preparando os alunos para agir de maneira ética, consciente e responsável. Essa prática educativa contribui para o desenvolvimento de indivíduos capazes de compreender os desafios da sociedade contemporânea e de participar ativamente na construção de um futuro mais justo, saudável e sustentável.

2.5 O Papel do Professor na Abordagem dos Temas Transversais

O professor desempenha um papel central na mediação, na contextualização e no desenvolvimento dos temas transversais no ambiente escolar. É ele quem transforma esses temas em experiências significativas de aprendizagem, articulando-os aos conteúdos curriculares e às situações vivenciadas pelos alunos no cotidiano. Para isso, o educador precisa planejar estratégias pedagógicas que integrem valores, ética, saúde e meio ambiente às práticas de sala de aula, respeitando a faixa etária, o nível de desenvolvimento e a realidade sociocultural dos estudantes.

Nesse processo, o professor atua como mediador do conhecimento, promovendo reflexões, incentivando o diálogo e estimulando a participação ativa dos alunos. A utilização de metodologias diversificadas, como projetos, debates, atividades lúdicas, estudos de caso e situações-problema, favorece a compreensão dos temas transversais e possibilita que os alunos relacionem o que aprendem com a sua realidade social. Dessa forma, o aprendizado torna-se mais significativo e contextualizado.

Além de transmitir conhecimentos, o professor exerce um papel fundamental como referência e modelo de atitudes éticas, saudáveis e responsáveis. Suas ações, postura, linguagem e forma de lidar com conflitos influenciam diretamente a formação dos estudantes. O respeito ao outro, a escuta ativa, a empatia, o cuidado com o ambiente e a promoção de hábitos saudáveis são ensinados, sobretudo, pelo exemplo no dia a dia escolar.

A atuação do professor na abordagem dos temas transversais também contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e da responsabilidade social dos alunos. Ao incentivar a reflexão sobre atitu-

des e consequências, o educador favorece a construção de valores que ultrapassam o espaço escolar e acompanham o estudante ao longo da vida. Assim, o professor assume um papel essencial na formação de cidadãos conscientes, participativos e comprometidos com a transformação social.

2.6 A Escola e a Formação da Cidadania

A escola constitui um espaço privilegiado para a formação da cidadania, pois é nela que os estudantes vivenciam, de forma concreta, as primeiras experiências de participação social, convivência coletiva e exercício de direitos e deveres. No ambiente escolar, os alunos aprendem a respeitar regras, compartilhar responsabilidades, conviver com a diversidade e reconhecer a importância do outro, elementos fundamentais para a vida em sociedade.

Os temas transversais desempenham um papel essencial nesse processo, ao promover reflexões sobre valores, ética, saúde e meio ambiente, fortalecendo o senso de responsabilidade coletiva e a consciência social. Ao discutir questões relacionadas ao respeito às diferenças, à justiça social, à preservação do meio ambiente e ao cuidado com o bem-estar coletivo, a escola contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis às problemáticas sociais e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A vivência de práticas democráticas no cotidiano escolar, como assembleias, rodas de conversa, tomada de decisões coletivas, projetos colaborativos e ações solidárias, possibilita que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para o exercício da cidadania. Essas experiências estimulam o diálogo, a escuta, o respeito às opiniões diversas e a participação ativa, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

Dessa forma, ao integrar os temas transversais à sua proposta pedagógica, a escola fortalece a formação cidadã dos estudantes, preparando-os para atuar de maneira crítica, ética e participativa na sociedade. Ao compreenderem seus direitos e deveres e ao se reconhecerem como agentes de transformação social, os alunos tornam-se capazes de contribuir de forma consciente para o bem comum e para a construção de uma sociedade democrática e solidária.

2.7 A Importância da Parceria com a Família e a Comunidade

A parceria entre escola, família e comunidade é fundamental para a efetivação dos temas transversais, pois amplia e fortalece as aprendizagens desenvolvidas no contexto escolar. Quando esses diferentes espaços educativos atuam de forma integrada, os valores, atitudes e conhecimentos trabalhados na escola passam a fazer parte da vivência cotidiana dos alunos, tornando-se mais significativos e duradouros.

A família desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, sendo o primeiro espaço de socialização e aprendizagem. Ao compartilhar com a escola a responsabilidade pela educação, a família contribui para o reforço de valores éticos, hábitos saudáveis e atitudes de respeito ao meio ambiente. A coerência entre as orientações da escola e as práticas familiares favorece a internalização desses princípios e fortalece o desenvolvimento integral da criança.

A comunidade, por sua vez, amplia o contexto educativo, oferecendo oportunidades para que os alunos vivenciem, na prática, os temas transversais. Ações comunitárias, projetos sociais, campanhas de conscientização, atividades culturais e ambientais possibilitam a aplicação dos conhecimentos adquiridos na escola em situações reais, fortalecendo o senso de pertencimento e responsabilidade social.

Quando valores, cuidados com a saúde e práticas sustentáveis são reforçados de forma conjunta no ambiente escolar, familiar e comunitário, os alunos passam a vivenciar esses princípios de maneira contínua e consistente. Essa articulação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e comprometidos com o bem-estar coletivo, evidenciando que a educação é uma responsabilidade compartilhada e essencial para a transformação social.

2.8 O Desenvolvimento das Competências Socioemocionais

Os temas transversais desempenham um papel essencial no desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudan-

tes, uma vez que promovem aprendizagens que vão além do campo cognitivo. Competências como empatia, autocontrole, responsabilidade, cooperação, respeito mútuo e consciência social são fundamentais para a formação integral do aluno e para a construção de relações interpessoais saudáveis.
Ao trabalhar valores, ética, saúde e meio ambiente de forma integrada ao currículo, a escola cria oportunidades para que os alunos desenvolvam o autoconhecimento e aprendam a reconhecer, expressar e lidar com suas emoções. Situações do cotidiano escolar, como o trabalho em grupo, a resolução de conflitos, o diálogo e a tomada de decisões coletivas, favorecem o desenvolvimento da empatia e do respeito às diferenças, além de fortalecer a capacidade de escuta e convivência.
A educação socioemocional também contribui para o desenvolvimento do autocontrole e da responsabilidade, auxiliando os estudantes a compreenderem as consequências de suas atitudes e a lidarem de forma mais equilibrada com frustrações, desafios e conflitos. Ao refletirem sobre suas ações e emoções, os alunos constroem uma postura mais consciente e ética diante das situações vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar.
Essas competências são essenciais para a formação integral do aluno, pois fortalecem a autonomia, a autoestima e a capacidade de tomar decisões responsáveis. Integrada aos temas transversais, a educação socioemocional prepara os estudantes para agir de forma equilibrada, consciente e ética em diferentes contextos sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e empática.

2.9 A Importância das Metodologias Ativas nos Temas Transversais

As metodologias ativas desempenham um papel fundamental na abordagem dos temas transversais, pois colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o protagonista da construção do conhecimento. Diferentemente das práticas tradicionais, essas metodologias estimulam a participação ativa, a investigação, a reflexão e a tomada de decisões, favorecendo aprendizagens mais significativas e contextualizadas.
Estratégias como projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, trabalhos colaborativos, rodas de debate e oficinas práticas permitem que os alunos explorem os temas transversais de forma dinâmica e integrada. Ao trabalhar valores, ética, saúde e meio ambiente por meio dessas abordagens, os estudantes são incentivados a analisar situações reais, discutir soluções e refletir sobre suas atitudes e responsabilidades sociais.
Ao vivenciarem situações práticas e reflexivas, os alunos conseguem relacionar os conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade social em que estão inseridos. Esse processo fortalece a compreensão dos temas transversais, pois os conhecimentos deixam de ser abstratos e passam a ter sentido no cotidiano dos estudantes. Além disso, a aprendizagem ativa favorece o desenvolvimento da cooperação, da empatia e do respeito às opiniões diversas.
As metodologias ativas também contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da responsabilidade, aspectos essenciais para a formação cidadã. Ao serem desafiados a pesquisar, argumentar e tomar decisões, os alunos constroem uma postura mais consciente, ética e participativa, preparando-se para atuar de forma responsável na sociedade e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

2.10 A Avaliação no Trabalho com Temas Transversais

A avaliação no trabalho com temas transversais deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo e qualitativo, voltado para o acompanhamento do desenvolvimento integral dos estudantes. Diferentemente das avaliações tradicionais, que priorizam a verificação de conteúdos conceituais, a avaliação dos temas transversais considera também o desenvolvimento de atitudes, valores, habilidades socioemocionais e comportamentos adotados pelos alunos no cotidiano escolar.
Nesse contexto, instrumentos como observações sistemáticas, registros descritivos, portfólios, relatórios, autoavaliações, produ-

ções coletivas e projetos pedagógicos mostram-se mais adequados para acompanhar o processo de aprendizagem. Essas ferramentas permitem ao professor analisar como os alunos aplicam, na prática, os valores éticos, os hábitos saudáveis e as atitudes sustentáveis trabalhadas em sala de aula, bem como a evolução de sua postura cidadã.

A avaliação qualitativa possibilita ao educador compreender o progresso individual e coletivo dos estudantes, respeitando o ritmo, as características e as necessidades de cada um. Ao observar atitudes como cooperação, responsabilidade, respeito às regras, cuidado com o outro e com o meio ambiente, o professor obtém informações relevantes sobre a internalização dos temas transversais.

Além disso, a autoavaliação desempenha um papel importante nesse processo, pois estimula os alunos a refletirem sobre suas próprias atitudes, comportamentos e aprendizagens. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de verificação e passa a ser um recurso pedagógico que orienta a prática docente, favorece o desenvolvimento da autonomia e contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e responsáveis.

2.11 Temas Transversais e Inclusão Social

Os temas transversais desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social, uma vez que incentivam o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural, étnica, social, religiosa e física presente no ambiente escolar. Ao abordar valores, ética, saúde e meio ambiente, a escola cria espaços de reflexão e diálogo que favorecem a construção de uma cultura de respeito, empatia e solidariedade entre os estudantes.

Trabalhar os temas transversais sob a perspectiva da inclusão possibilita o enfrentamento de preconceitos, estigmas e discriminações, contribuindo para a promoção da igualdade de oportunidades. A escola, ao reconhecer e valorizar as diferenças individuais, reforça o princípio de que todos os alunos são sujeitos de direitos e possuem potencial para aprender e participar ativamente da vida escolar e social.

A inclusão associada aos temas transversais fortalece a convivência democrática, pois estimula a escuta, o diálogo e o reconhecimento do outro como parte integrante da comunidade escolar. Atividades coletivas, projetos colaborativos e práticas pedagógicas inclusivas favorecem a interação entre os alunos, promovendo o respeito mútuo e a cooperação.

Dessa forma, ao integrar os temas transversais à educação inclusiva, a escola contribui para a construção de um ambiente escolar mais justo, acolhedor e democrático. Essa abordagem prepara os estudantes para conviver com a diversidade na sociedade, atuando de forma ética, consciente e comprometida com a promoção dos direitos humanos e da inclusão social.

2.12 Os Temas Transversais e a Construção da Identidade do Aluno

A abordagem dos temas transversais exerce uma influência significativa na construção da identidade dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento de valores, atitudes e percepções que orientam a forma como o aluno se vê e se posiciona no mundo. Ao refletirem sobre ética, cidadania, saúde, meio ambiente e convivência social, os alunos são incentivados a compreender melhor a si mesmos, suas emoções, suas escolhas e seu papel na sociedade.

Esse processo reflexivo favorece o autoconhecimento e a construção de uma visão crítica sobre a realidade social, permitindo que os estudantes analisem suas experiências, valores e comportamentos. Ao vivenciarem situações que envolvem tomada de decisões, respeito às diferenças, cuidado com o outro e com o meio ambiente, os alunos fortalecem sua identidade pessoal e social, desenvolvendo uma postura mais consciente e responsável.

Os temas transversais também contribuem para a formação da autonomia, pois estimulam os estudantes a refletirem sobre seus direitos e deveres e a assumirem responsabilidades em suas ações. Ao participarem ativamente das atividades propostas, os alunos aprendem a posicionar-se de forma ética, a respeitar opiniões diversas e a agir de maneira coerente com os valores construídos.

Dessa forma, a integração dos temas trans-

versais ao currículo escolar favorece a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes, capazes de tomar decisões responsáveis e de atuar de forma ética na sociedade. Ao fortalecer a construção da identidade dos alunos, a escola contribui para o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com a transformação social e com a construção de uma convivência mais justa e democrática.

2.13 Desafios e Possibilidades na Implementação dos Temas Transversais

Apesar da reconhecida importância dos temas transversais para a formação integral dos estudantes, sua implementação no cotidiano escolar ainda enfrenta diversos desafios. Entre os principais obstáculos estão a falta de formação continuada dos professores, o excesso de conteúdos curriculares, a escassez de tempo para o planejamento pedagógico e, em alguns casos, a resistência à adoção de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares.

A ausência de formação específica pode dificultar a compreensão e a aplicação adequada dos temas transversais, levando à sua abordagem superficial ou fragmentada. Além disso, a organização tradicional do currículo, muitas vezes centrada na transmissão de conteúdos disciplinares, pode limitar a integração desses temas às práticas pedagógicas. Esses fatores exigem da escola e dos educadores um esforço constante de reflexão e reorganização do trabalho pedagógico.

Por outro lado, esses desafios também representam importantes possibilidades de transformação e inovação educacional. A implementação dos temas transversais abre espaço para a construção de propostas pedagógicas mais integradoras, contextualizadas e significativas, capazes de dialogar com a realidade dos estudantes. Projetos interdisciplinares, metodologias ativas e práticas colaborativas tornam-se estratégias eficazes para superar as dificuldades e potencializar o trabalho com esses temas.

Investir na formação continuada dos professores é uma das principais estratégias para fortalecer a abordagem dos temas transversais. O trabalho colaborativo entre educadores, a troca de experiências e a articulação com a gestão escolar e a comunidade também contribuem para a consolidação dessas práticas. Dessa forma, ao enfrentar os desafios e explorar as possibilidades, a escola amplia o impacto educativo dos temas transversais, promovendo uma educação mais humana, crítica e comprometida com a transformação social.

2.14 Temas Transversais e Sustentabilidade Social

Os temas transversais desempenham um papel essencial na construção da sustentabilidade social, pois promovem reflexões e práticas que vão além da preservação ambiental, abrangendo também as dimensões sociais e econômicas da sustentabilidade. A sustentabilidade social está diretamente relacionada à promoção da justiça social, da equidade, da solidariedade, do respeito aos direitos humanos e da responsabilidade coletiva, princípios fundamentais para a convivência em sociedade.

Ao trabalhar valores, ética, saúde e meio ambiente de forma integrada, a escola contribui para que os alunos compreendam que o desenvolvimento sustentável depende de relações sociais justas e equilibradas. Questões como igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, combate às desigualdades sociais, consumo consciente e participação social podem ser abordadas no cotidiano escolar, estimulando o pensamento crítico e a consciência cidadã.

A escola, enquanto espaço de formação, tem o papel de incentivar atitudes solidárias e colaborativas, mostrando aos estudantes que suas ações individuais impactam diretamente o coletivo. Por meio de projetos sociais, campanhas solidárias, ações comunitárias e atividades interdisciplinares, os alunos vivenciam na prática os princípios da sustentabilidade social, fortalecendo o senso de pertencimento e responsabilidade social.

Ao desenvolver essa compreensão desde a infância, os estudantes passam a perceber a importância de agir de forma ética e consciente, considerando não apenas seus interesses individuais, mas também o bem-estar da comunidade e das futuras gerações. Dessa forma, os temas transversais contribuem para a formação de cidadãos comprometi-

dos com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, solidária e sustentável, capazes de atuar de maneira responsável no presente e de contribuir para um futuro mais equilibrado socialmente.

2.15 A Importância dos Projetos Pedagógicos Interdisciplinares

Os projetos pedagógicos interdisciplinares constituem uma estratégia fundamental para o desenvolvimento dos temas transversais, pois possibilitam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais integrada, contextualizada e significativa. Ao romper com a fragmentação dos conteúdos, a interdisciplinaridade favorece a compreensão da realidade de forma ampla, permitindo que os alunos percebam as conexões entre os saberes e sua aplicação no cotidiano.

Por meio de projetos interdisciplinares, temas como valores, ética, saúde e meio ambiente podem ser explorados de maneira prática e reflexiva, envolvendo diversas disciplinas em torno de um mesmo objetivo. Essas propostas estimulam o protagonismo estudantil, uma vez que os alunos participam ativamente do processo de investigação, planejamento, execução e avaliação das atividades, desenvolvendo autonomia, responsabilidade e espírito crítico.

Além disso, os projetos interdisciplinares favorecem a aprendizagem colaborativa, o diálogo e a cooperação entre os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a construção de relações sociais mais saudáveis. Ao trabalharem em grupo, os alunos aprendem a respeitar diferentes opiniões, compartilhar responsabilidades e tomar decisões coletivas, aspectos essenciais para a formação cidadã.

Ao integrar teoria e prática, os projetos pedagógicos interdisciplinares tornam os temas transversais mais concretos e significativos, permitindo que os alunos apliquem os conhecimentos adquiridos em situações reais. Dessa forma, a escola fortalece a formação integral dos estudantes, promovendo uma educação comprometida com a ética, o bem-estar, a sustentabilidade e a transformação social.

2.16 Temas Transversais e a Formação para a Vida em Sociedade

Os temas transversais exercem um papel fundamental na preparação dos estudantes para a vida em sociedade, pois promovem aprendizagens que ultrapassam o âmbito acadêmico e contribuem para o desenvolvimento de competências sociais, éticas e cidadãs. Ao trabalhar valores, ética, saúde e meio ambiente, a escola possibilita que os alunos compreendam as normas de convivência, os direitos e deveres individuais e coletivos, bem como a importância da participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Por meio da abordagem dos temas transversais, os estudantes desenvolvem competências como responsabilidade social, respeito às regras coletivas, cooperação e empatia. Essas aprendizagens são construídas a partir das vivências no cotidiano escolar, como o trabalho em grupo, a resolução de conflitos, a participação em decisões coletivas e o envolvimento em projetos sociais e comunitários. Tais experiências contribuem para que os alunos aprendam a conviver com a diversidade e a lidar de forma ética com diferentes situações sociais.

A formação para a vida em sociedade também envolve a capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis. Ao refletirem sobre questões éticas, sociais e ambientais, os alunos são incentivados a analisar consequências, avaliar alternativas e posicionar-se de maneira crítica diante dos desafios do mundo contemporâneo. Esse processo fortalece a autonomia e o senso de responsabilidade, preparando-os para atuar de forma ativa e comprometida no espaço social.

Dessa forma, ao integrar os temas transversais ao currículo escolar, a escola contribui para a formação de indivíduos preparados para conviver em grupos, respeitar diferenças e atuar de forma consciente, ética e participativa na sociedade. Essa abordagem educativa favorece a construção de cidadãos críticos, solidários e comprometidos com a transformação social e com a promoção do bem-estar coletivo.

3. Conclusão

O ensino de valores, ética, saúde e meio ambiente, enquanto temas transversais, reve-

la-se indispensável para a formação integral dos estudantes, pois amplia significativamente o papel da escola para além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Ao integrar esses temas ao currículo e às práticas pedagógicas cotidianas, a educação passa a contemplar dimensões essenciais do desenvolvimento humano, como a formação moral, social, emocional e cidadã, preparando os alunos para os desafios da vida em sociedade.

Ao promover reflexões, vivências e práticas relacionadas à cidadania, ao respeito às diferenças, à solidariedade, ao cuidado consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente, a escola fortalece a construção de atitudes responsáveis, éticas e conscientes. Essas aprendizagens contribuem para que os estudantes compreendam seu papel na sociedade, desenvolvam o pensamento crítico e adquiram autonomia para tomar decisões responsáveis diante das situações que vivenciam no dia a dia.

Além disso, os temas transversais favorecem a construção de uma educação mais significativa e contextualizada, conectada às realidades sociais, culturais e ambientais dos alunos. Ao articular conhecimentos, valores e atitudes, a escola promove uma formação que vai além do desempenho acadêmico, valorizando o desenvolvimento integral do indivíduo e a construção de relações mais justas e solidárias.

Dessa forma, os temas transversais contribuem de maneira expressiva para a formação de indivíduos comprometidos com o bem-estar coletivo, com a preservação do meio ambiente e com a promoção de uma convivência democrática. Ao assumir esse compromisso educativo, a escola cumpre seu papel social de formar cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de transformar a realidade em que vivem e colaborar ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, saudável, solidária e sustentável.

4. Bibliografia

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

UNESCO. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Paris: UNESCO, 2015.

GADOTTI, Moacir. Educação para a Sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Petrópolis, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

PACHECO, José. Aprender em Comunidade. Porto: Profedições, 2014

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MILENE GOMES PRIMO

RESUMO
O movimento da educação inclusiva é realmente algo novo no ensino da educação, considerando que ser discutido há pouco mais de dez anos por autores e especialistas da área. Por muitos anos avaliando a história da educação a escola não constituía um espaço para educação de toda a população, em especial pessoas com deficiências. Dentre os desafios do sistema educacional está o dever de garantia de educação a todos, independentemente de gênero, raça ou cultura, pois a inclusão deve estender-se a todos. Não basta somente matricular o aluno na escola regular, ele precisa de suporte para que possa ter uma formação cidadã. Este trabalho teve como objetivo geral compreender a importância da Educação Inclusiva no Ensino Regular. E como objetivos específicos foram: Conhecer a Educação Especial; Conceituar a Educação Inclusiva; Evidenciar o processo de inclusão; Destacar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizada a pesquisas bibliográfica por meio de leituras em livros, revistas e artigos científicos. Concluiu-se que os dados adquiridos possibilitaram uma maior compreensão sobre a atual importância da educação inclusiva, assim como do papel da escola, da família, da sociedade, do professor, voltando-se, portanto, para a inclusão do aluno com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Deficiência. Diversidade.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a educação inclusiva. O movimento da educação inclusiva são realmente algo novo no ensino da educação, considerando que ser discutido há pouco mais de dez anos por autores e especialistas da área. Por muitos anos avaliando a história da educação a escola não constituía um espaço para educação de toda a população, em especial pessoas com deficiências. Assim a educação inclusiva aborda a reorganização de todo um sistema educacional, incluindo pessoas que abordaremos no desenvolvimento deste trabalho com alguma deficiência.

Quando se fala de inclusão remete-se desde a fase que os indivíduos nascem até a sua personalidade e caráter estarem formados, pois as pessoas tendo uma educação onde lhes é mostrado que todos devem ser respeitado independente de qualquer tipo deficiência ou não do outro, que podem conviver em todos os meios sendo assim um ser humano melhor quanto, ao que tem alguma deficiência e no futuro fazendo a diferença por onde passar.

Dentre os desafios do sistema educacional está o dever de garantia de educação a todos, independentemente de gênero, raça ou cultura, pois a inclusão deve estender-se a todos. Não basta somente matricular o aluno na escola regular, ele precisa de suporte para que possa ter uma formação cidadã. Diante disso surgiu a questão norteadora da pesquisa: Qual a função da Educação Inclusiva no Ensino Regular?

Este trabalho tem como objetivo geral compreender a importância da Educação Inclusiva no Ensino Regular. E como objetivos específicos são: Conhecer a Educação Especial, a qual está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual é reforçado o atendimento especial às pessoas com deficiência. Conceituar a Educação Inclusiva, ressaltando a superação das desigualdades sociais, os princípios de respeito à diversidade e aos direitos humanos universais atendimento escolar. Evidenciar o processo de inclusão fundamentando-se em encontrar as melhores situações para que cada aluno se desenvolva dentro de suas potencialidades e especificidades.

Destacar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um complemento para a formação dos alunos com necessidades educativas especiais, visto que objetivam identificar, planejar e possibilitar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem a participação dos alunos, ou seja, sua autonomia, tanto den-

tro quando fora da escola. Sendo realizado, preferencialmente, em escolas comuns de ensino regular, e em um espaço físico chamado por Sala de Recursos Multifuncionais.
Conclui-se, portanto, que os dados que foram adquiridos irão possibilitar uma maior e melhor compreensão sobre importância da educação inclusiva, o papel da escola, do professor, da família e da sociedade, voltando a pessoa com necessidades educativas especiais.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em um contexto histórico, a escola possui um caráter de exclusão legitimada, visto que somente um grupo privilegiado tinha acesso à escola e permanência na mesma até a conclusão. Partindo desse pressuposto, a escola consiste em um lugar tanto de inclusão quanto exclusão, pois regula e opera na produção de desigualdades. Logo, para os excluídos da escola regular, foram criadas escolas de educação especial, caracterizadas pelos atendimentos clínicos e terapêuticos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares realizadas com os alunos com deficiência.
A educação especial está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reforça o atendimento especial às pessoas com deficiência. Na Constituição Federal de 1988 estas posto que "é necessário promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras forma a de discriminação" (art. 3°, inciso lV), e ainda em outros artigos afirma-se que a educação é um direito de todos, devendo ser promovidas oportunidades iguais de acesso e permanência ao regular. A Resolução CNE/ CEB n° 2/ 2001, no artigo 2°, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade pra todos (BRASIL, 2009).

Esta escola que inclui a todos deve, segundo o Plano Nacional de Educação- PNE, construir um ambiente que garante o efetivo atendimento a diversidade humana. A Convenção de Guatemala (1999) promulga no Brasil pelo decreto n° 3. 956/2001 elucida que pessoas com deficiências possuem os mesmos direitos e liberdades que pessoas que não possuem, pontando como discriminação toda exclusão ou diferenciação que impeça o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais. Já em relação à formação:
As instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimento sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.
Portanto, tem se observado a construção de uma educação mais inclusiva, que promova a igualdade de acesso e permanência na rede pública de ensino a todos e em todos os níveis educacionais, garantindo à pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o devido atendimento às suas necessidades, sem o excluir e/ou discriminá-lo, de modo a possibilitar seu desenvolvimento identitário.

2. 1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ainda que se tenha discutido e problematizado amplamente acerca das questões da Educação Inclusiva, no Brasil, ainda há preocupação com a educação das pessoas que possuem necessidades especiais ainda é algo recente, tendo sido iniciado de fato no século XIX, devido a inspiração em experiências Europeias e norte-americanas (Réus e Cavalari, 2010).
A Educação Inclusiva visa, essencialmente, a eliminação das barreiras que impedem que o aluno com deficiência, já incluído, permaneça em sala de aula regular. Segundo o novo Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), deve ser oferecida uma educação de qualidade, superando as desigualdades sociais, promover os princípios de respeito à diversidade e aos direitos humanos universalizar o atendimento escolar. Isto é, ao pensar na educação inclusiva, por consequência, reflete-se sobre a forma como as práticas pedagógicas podem atender efetivamente os alunos, promovendo a aprendizagem e

o desenvolvimento de todos, legitimando, dessa forma, a escolarização de sujeitos ativos, por meio da cultura e de seus saberes. Entretanto, houve a Conferência Mundial sobre Educação para todos, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, que de acordo com Mazzota (2010), afirmava,

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Mazzota, 2010, p. 9).

Esta Conferência acabou por dar mais força ao movimento da educação inclusiva. Como se pode ver no o artigo 1° da conferência "Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem":

1. Cada pessoa, criança, jovem ou adulto devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tantos os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problema), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores, e atitudes), necessários para os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo, cada país e cada cultura, e inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. 2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística (sic) e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que defiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. 3. Outro objetivo, não menos fundamental do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns: nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma: ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre a qual os países podem construir sistematicamente níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (Declaração de Salamanca, 2014, p. 120).

Tais mudanças que ocorreram no século XX com relação ao processo inclusivo, desencadearam diversos desafios a Organização das Nações Unidas (ONU), pois os países membros tiveram de adequar sua legislação de modo que atendesse todos os excluídos socialmente, em termos culturais, educacionais e econômicos.

E ainda mais recente, a Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), entrando em vigor em 02 de janeiro de 2016, apresentando, dessa forma, maiores conquistas legislativa, ao expressar os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, ou seja, a construção de uma sociedade justa, livre solidária.

A escola tem o dever de repensar seus objetivos, para assim promover as práticas pedagógicas que favorecem de fato a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, englobando perspectivas analíticas sobre as peculiaridades e necessidades dos mesmos, de modo a compreender seu desenvolvimento cognitivo com relação ao tempo e ao espaço escolar.

2. 2. O PROCESSO DE INCLUSÃO

Maluf (2007), aponta que a inclusão ocorre, em especial, na sociedade escolar, pois ao contrário do aluno adaptar-se à escola, dentro do processo de inclusão, a escola é que tem de se reestruturar para que os alunos, independentemente de suas especificida-

des, possam ser aceitos, respeitado e também aprendam.
Segundo Maluf (2007), o processo de inclusão fundamenta-se em encontrar as melhores situações para que cada aluno se desenvolva dentro de suas potencialidades e especificidades. Parta o mesmo autor o ambiente as qualidades das relações sociais em que o ser humano está inserido e é que vai determinar o pleno desenvolvimento ou não das suas potencialidades.
A inclusão escolar não se limita apenas à superação das dificuldades do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou à socialização, mas tem como objetivo favorecer a emancipação intelectual por meio da incorporação de novos conhecimentos, e de favorecer o desenvolvimento geral do aluno, de aprimorar o que já se conhece de acordo com as suas possibilidades (BRASIL, 2010).
A escola inclusiva ela é para todos, ela implica num sistema que reconhece e atenda as individualidades, respeita as necessidades de cada um, e de qualquer um, mesmo daqueles que não apresentam nenhum tipo de deficiência (BRASIL, 2010).
Os documentos oficiais falam sobre o direito de uma educação para todos, mas não o garantem, pois deixam por conta do indivíduo toda a responsabilidade por sua ascensão social. Entende-se que a inclusão escolar passa pelo aprender, pela apropriação do conhecimento acumulado (BRASIL, 2010).
Ao pensarmos na igualdade real, na distribuição igualitária do conhecimento e, consequentemente, no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a desigualdade, que promova a emancipação humana, consideramos a apropriação do conhecimento elaborado e sistematizado historicamente necessária para a inclusão escolar, independente da condição socioeconômica, raça, credo, opção sexual, deficiência ou necessidades educacionais especiais (Albuquerque, 2012, p.25).

Albuquerque (2012), afirma que pensar na inclusão escolar é pensar sobre o conteúdo ensinado e a forma como é ensinado, é reconhecer a importância de um ensino de qualidade, é pensar em uma pedagogia revolucionária, voltada na valorização dos conteúdos e incluindo a escola no processo de construção de uma sociedade democrática.
Inclusão escolar não é somente estar junto, frequentar a mesma escola, a mesma sala, incluir envolve políticas públicas eficientes, aumento de verbas, educação de qualidade, podendo todos utilizar de bens produzidos pela sociedade como arte, ciência e tecnologia.
Assim também, o fazer pedagógico, para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da organização de um ambiente escolar inclusivo, considera as diferenças, garante a participação efetiva em todas as práticas educativas, favorecendo a atividade cooperativa e conjunta entre todos os alunos da sala de aula que são participantes desse cenário escolar, criando expectativas de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem para o aluno com deficiência (Albuquerque, 2012).

A proposta da educação inclusiva, não se limita apenas no fato dos alunos portadores de necessidades especiais fazerem parte da escola, mas sim, de lhes proporcionarem a participação ativa em todas as atividades, utilizando muito mais do que conteúdos para o ensino-aprendizagem, mas também de valores e princípios, promovendo assim uma educação integral (Orlanda; Santos, 2013, p. 06).

Logo, o educador tem de fazer diferença através da apresentação da realidade aos seus alunos, aproveitando o ambiente máximo para assim desenvolver uma aula dinâmica, sendo capaz de levar o conhecimento a todos. Assim como Albuquerque (2012), fala que as discussões sobre os fundamentos da educação inclusiva e da acessibilidade passam pela compreensão das inter-relações entre sociedade, trabalho e educação. Não depende somente dos professores e diretores para obter uma educação inclusiva, depende também das políticas públicas, principalmente das políticas sociais.

2. 3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPE-

CIALIZADO (AEE)

Portanto, tem se observado a construção de uma educação mais inclusiva, que promova a igualdade de acesso e permanência na rede pública de ensino a todos e em todos os níveis educacionais, garantindo à pessoa com deficiência e diversidade o devido atendimento às suas necessidades, sem o excluir e/ou discriminá-lo, de modo a possibilitar seu desenvolvimento (Tédde 2012).

De modo que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, tivessem mais facilidade de acesso ao currículo, surgiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Tédde 2012).

Segundo Tédde (2012), através da tentativa de garantir uma educação de qualidade aos alunos com Necessidades educativas especiais que estão incluídos no ensino regular, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), trouxe o Atendimento Educacional especializado (AEE). Este serviço acabou por conseguir identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade, para que então fossem eliminadas as barreiras na aprendizagem dos alunos. Segundo o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008:

Art. 1o A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2o O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) identifica, organiza e elabora os recursos tanto de acessibilidade quanto pedagógicos de forma a eliminar barreiras para a efetiva participação dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, levando em consideração suas necessidades específicas (MEC, 2009).

Ainda que suas atividades de certo modo diferenciem-se das realizadas em salas de aula de ensino regular, ele tem de ser articulado segundo a proposta da escola (MEC, 2009).

De fato, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular necessitam de estímulos para que consigam superar suas dificuldades.

São nas salas de recursos multifuncionais onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado, isto é, um espaço com diversos materiais didáticos e pedagógicos, assim como com a presença de profissionais especializados em atendimento às necessidades educacionais especiais, fornecendo o suporte necessário aos alunos e facilitando seu acesso ao conhecimento (MEC, 2009).

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de fato complementa a formação dos alunos com Necessidades educativas especiais, visto que objetivam identificar, planejar e possibilitar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem a participação dos alunos, ou seja, sua autonomia, tanto dentro quando fora da escola. Sendo realizado, preferencialmente, em escolas comuns de ensino regular, e em um espaço físico chamado por Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010).

Entre outras ações que de fato promovem a inclusão, especialmente os professores das salas de recursos devem atuar de maneira colaborativa com o professor da classe regular, para que então ocorram o devido planejamento de estratégias pedagógicas que favoreçam o aluno e sua interação com o grupo. Logo, tais ações além de promover a inclusão, evitarão atos discriminatórios (MEC, 2009).

CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas bibliográficas compreendeu-se que educação escolar diante da educação inclusiva visa oferecer atendimento a todos, mesmo que haja a necessidade de realizar adaptações na estrutura escolar e nas práticas metodológicas de cada aluno. A inclusão escolar não se limita apenas à superação das dificuldades do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ou à socialização, mas sim objetiva propiciar a emancipação intelectual através de novos conhecimentos, de modo que o desenvolvimento integral do aluno seja favorecido, de aprimorar o que já se conhece de acordo com as suas possibilidades. Isto é, visa melhorar as condições de ensino e aprendizagem, fazendo com que todos participem e tenham uma educação de qualidade, onde todos os alunos sejam atendidos independentes de suas capacidades.

Considerou-se que a educação inclusiva tem de atender as especificidades de cada aluno, de modo a promover uma real aprendizagem, além de que está deve possuir todo um contexto sócio educativo e não somente conteúdos acadêmicos. Entendeu-se que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, necessitam de estímulos para que consigam superar suas dificuldades, e são nas salas de recursos multifuncionais onde o Atendimento Educacional Especializado- AEE deve ser realizado, isto é, um espaço com diversos materiais didáticos e pedagógicos, assim como com a presença de profissionais especializados em atendimento às necessidades educacionais especiais, fornecendo o suporte necessário aos alunos e facilitando seu acesso ao conhecimento.
Portanto, o Atendimento Educacional Especializado- AEE de fato complementa a formação dos alunos com Necessidades educativas especiais, visto que objetivam identificar, planejar e possibilitar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem a participação dos alunos, ou seja, sua autonomia, tanto dentro quando fora da escola. Sendo realizado, preferencialmente, em escolas comuns de ensino regular, e em um espaço físico chamado por Sala de Recursos Multifuncionais.
Considerou-se que a Educação Inclusiva não favorece somente os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, mas seus colegas de classe também, pois convívio com a diferença, mais a habilidade de compreensão, acaba por fazer surgir comportamentos de solidariedade, de respeito e, por conseguinte, a valorização dos direitos humanos e sociais. A escola é para todos, pois implica em um sistema que reconheça e consiga atender todas as suas individualidades, além de respeitar as necessidades de cada um.
O presente estudo teve como objetivo compreender o processo da Educação Inclusiva, em especial no ambiente escolar. Entendeu-se que todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, são aptas a aprender segundo suas perspectivas cognitivas, independentemente de sua individualidade, da deficiência e/ou da idade. A partir das orientações dos professores inclusivos de outros profissionais, bem como dos familiares, dos colegas de classe e do próprio aluno com deficiência, o processo apresentará melhores resultados.
Portanto esta pesquisa poderá contribuir com outras pesquisas relacionadas a temática, bem como proporcionar mais um instrumento de reflexão, futuros professores, pesquisadores e profissionais da área da educação inclusiva, proporcionando reflexões acerca da prática pedagógica e assim poder construir um ambiente que garante o efetivo atendimento a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcos Antônio. Inclusão Escolar e acessibilidade na Sociedade Contemporânea: pressupostos Filosóficos. In: JACOBSEN, C. C., MORI, N. N. R. (Org.) Atendimento educacional especializado no contexto da Educação Básica. Maringá: EDUEM, 2012.p.19-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o aten-

dimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Elaboração de Adriana L. Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin e Rita Vieira de Figueiredo. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFCE, 2010.

. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara Brasília – 2014.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf> Acesso em 18/09/2025.

. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18/09/2025.

. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializada na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17,de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p.46.

. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 09/09/2025.

. Orientação para implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2015. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237- secadidocumento-subsidiario-2015&Itemid=30192 Acesso em: 20/09/2025.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos legal da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

LOPES, Esther. Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da educação básica. 2008. Secretaria de Estado da Educação, Superintendência da Educação, Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 12/09/2025

MALLUF, Maria. Inclusão Escolar e Psicopedagogia. 3° Congresso Internacional sobre dificuldades de aprendizagem e inclusão escolar. Salvador, Bahia. 2007. Disponível:<http://www.segmento-ba.com.br/eventos/arquivos. Acesso em: 20/09/2025.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.
5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORLANDA, Taís Mendonça Tenório. SANTOS, Juliano Ciebre. Metodologias utilizadas pelos professores do ensino regular para promover a aprendizagem dos alunos com deficiência. 2013. Disponível em: http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/viewFile/137/pdf Acesso em: 22/09/2025.

RÉUS, Núbia Rosemari Miraia e; CAVALARI, Nilton. A Educação Inclusiva no Brasil.
Caderno multidisciplinar de pós-graduação da UCP, Pitanga, v.1, n.2, p. 202-215, Fev. 2010.

SILVA, Ana Patrícia da. Inclusão e Processos de Formação. In: SANTOS, Mônica Pereira. e PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo, Cortez, 2012.

TÉDDE, Samantha. Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2012. Disponível em: Acesso em: 22/09/2025.

AS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

MÔNICA CATÃO DE LIMA YONEDA

RESUMO

Ao entrar na escola a criança se depara com um novo mundo, com novas formas de expressão linguística muitas vezes diferentes daquelas presente na rotina familiar. A aprendizagem da leitura e da escrita está ligada ao conhecimento de novas realidades, o sujeito que já pertence à sociedade passa a se organizar institucionalmente de outras formas, se insere em um novo espaço cultural, um ambiente de novas possibilidades que acompanha o aprender. O objetivo deste artigo é explorar como as metodologias ativas e as tecnologias digitais podem fomentar uma participação mais ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem e sugerir possíveis mudanças nas práticas pedagógicas. A pesquisa de revisão bibliográfica foi realizada por meio de busca da literatura nas bases de dados e extração de artigos originais em periódicos. Para isso, foram utilizados diversos trabalhos científicos, sendo: monografias, dissertações e teses, artigos e livros relacionados ao tema proposto. Foi criada uma biblioteca digital onde foram inseridos estes estudos. Logo, foi feita uma triagem dos trabalhos e foram selecionados os trabalhos de maior relevância.

PALAVRAS-CHAVE: Digital; Educação; Pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Ao entrar na escola a criança se depara com um novo mundo, com novas formas de expressão linguística muitas vezes diferentes daquelas presente na rotina familiar. A aprendizagem da leitura e da escrita está ligada ao conhecimento de novas realidades, o sujeito que já pertence à sociedade passa a se organizar institucionalmente de outras formas, se insere em um novo espaço cultural, um ambiente de novas possibilidades que acompanha o aprender.

É no contato com os diferentes tipos de fala que a criança cria novas possibilidades de linguagem e não apenas aprende o sistema de escrita, mas também se alfabetiza, trespassa a fazer uso social desse tipo específico de linguagem em meios cada vez mais sofisticados.

A partir desse contexto, acreditamos que trabalhar com mídias digitais pode ser uma oportunidade para os professores trabalharem as temáticas com os alunos e inseri-los na sociedade a partir de um espaço muitas vezes já conhecido pelo educando.

Compreendemos aqui que as mídias fazem parte da vida dos alunos e de suas famílias, não são apenas uma forma de transmissão simbólica, mas também trazem elementos para compor nossas práticas socioculturais e de construção de sentido. A comunicação sobre os sujeitos é uma forma de ação, eles sempre trocam formações e conteúdos simbólicos.

O objetivo deste artigo é explorar como as metodologias ativas e as tecnologias digitais podem fomentar uma participação mais ativa dos alunos em seu processo de aprendizagem e sugerir possíveis mudanças nas práticas pedagógicas.

A pesquisa de revisão bibliográfica foi realizada por meio de busca da literatura nas bases de dados e extração de artigos originais em periódicos. Para isso, foram utilizados diversos trabalhos científicos, sendo: monografias, dissertações e teses, artigos e livros relacionados ao tema proposto. Foi criada uma biblioteca digital onde foram inseridos estes estudos. Logo, foi feita uma triagem dos trabalhos e foram selecionados os trabalhos de maior relevância.

Uma educação rodeada por evoluções tecnológicas, físicas e, principalmente, de interesses pessoais diversificados, requer uma nova estrutura, uma ressignificação ímpar. E é neste contexto que as metodologias ativas de ensino estão diretamente relacionadas, pois podem auxiliar as várias formas de aprendizagem considerando o aluno em seu contesto pessoal e social. Diante disto o trabalho tem como indagação: de que maneira as metodologias ativas de aprendizagem, especificamente o ensino híbrido na modalidade sala de aula invertida pode contribuir para o desenvolvimento de um sujeito críti-

co, pensante e atuante em uma sociedade que está em constante evolução?
A revisão de literatura permite uma análise ampla e sistemática de dados produzidos por outros autores e divulgados em bases científicas. Além disso, a síntese de resultados de pesquisas relevantes facilita a incorporação de evidências, agilizando a transferência de conhecimento novo para a prática (RAMALHO NETO et al., 2016; FREIRE et al., 2021).
Nas últimas décadas, o avanço tecnológico avançou profundamente a sociedade em diversas áreas, incluindo a educação. As mídias digitais, em especial, desempenham um papel central nesse processo de transformação, alterando a maneira como o conhecimento é produzido, divulgado e adquirido. Diante desse cenário, a educação contemporânea precisa não apenas integrar as novas tecnologias, mas também compensar suas abordagens pedagógicas para atender às demandas de um mundo cada vez mais conectado e digitalizado. Este artigo discute a importância das mídias digitais na educação atual, abordando seus benefícios, desafios e o impacto na formação de alunos e professores.

2 AS MÍDIAS NO COTIDIANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mídias digitais referem-se a ferramentas e plataformas que utilizam tecnologia digital para comunicação e compartilhamento de informações. No contexto educacional, essas mídias englobam uma variedade de recursos, como vídeos, podcasts, e-books, jogos educacionais, redes sociais, plataformas de ensino à distância, aplicativos interativos e muito mais. Essas ferramentas permitem uma interação dinâmica com o conteúdo, facilitando a aprendizagem ativa.
Nesse "novo normal", os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente "salvar" o ano escolar.
Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.
Essa “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na auto regulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual. Barbosa (2009, p.31) afirma:

> Os avanços da ciência nos mostraram a importância da interação social para o desenvolvimento da criança, desde cedo, e a importância do diálogo com as famílias, professores e a linguagem simbólica das demais crianças. A formação dos filhos ocorre no processo de interação, negociação ou oposição aos outros.

Os recursos midiáticos e tecnológicos proporcionam as mais diversas formas de aprendizagem e descoberta no cotidiano das crianças, e isso se reflete na educação. Nesse sentido, o estudo de Bourscheid e Noal (2011, p.15) afirma:

> [...] Entre as crianças pesquisadas, o meio mais acessível foi a televisão. Outras tecnologias e mídias como celulares, computadores, rádios e livros também são importantes

e seu uso pode impactar no processo educacional.

Nesse "novo normal", os profissionais da educação tiveram que repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, pois foram obrigados a se reinventar e a promover alternativas que permitem desesperadamente aos alunos o acesso ao conhecimento. Tente "salvar" o ano escolar.

Os professores apresentaram suas práticas pedagógicas de diferentes maneiras. Alguns tentaram ser criativos, para inovar suas práticas, outros monitoraram de perto sua própria ideia de ensino e aprendizagem resilientes para mudar, e outros, perdidos e atormentados sem esse processo reapresentou e mostrou à sociedade uma realidade que tem gerado inquietações, medos, críticas e reflexão, mas ainda requer medidas efetivas que preparem a escola e seus profissionais para situações tão imprevisíveis como são atualmente conhecidas.

Essa “nova realidade” também amplia o espaço de debate e reflexão sobre questões que historicamente têm temperado a educação. Relacionando o momento atual por meio de comparações na trajetória histórica que a educação já percorreu, nos processos de inovação pedagógica, na auto regulação, na construção da autonomia, nos professores e alunos para superar o fracasso escolar, para ganhar espaço e nas competências e habilidades de que os professores precisam, enfrentar os desafios que surgem do ensino e da cultura digital (elementos que sustentam a prática pedagógica hoje) em tempos de decadência. A partir dessas considerações, pretendemos com este texto refletir sobre essas relações que decorrem do ensino e se estabelecem na prática pedagógica no contexto atual.

Desse modo, apresentam-se abordagens teóricas que permitem compreender as complexidades da prática educativa de professores que vivem e trabalham em tempos de pandemia. Com isso em mente, iniciaremos um diálogo com as contribuições de Perrenoud (2002) para compreender as competências e habilidades exigidas de um profissional e enfrentar os desafios que se colocam no contexto educacional atual, iniciar uma discussão que estabeleça conexões entre a prática pedagógica e o contexto atual e ampliar a possibilidade de reflexão sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem em tempos de crise.

Alguns elementos que estimulam o destaque dos principais desafios representam uma síntese das considerações expostas ao longo do texto e permitem ampliar o debate sobre o contexto educacional pós-pandêmico.

3 O USO DAS MÍDIAS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Com as mídias digitais, os alunos assumem um papel mais ativo na construção do próprio conhecimento. Eles podem buscar informações de forma independente, utilizando vídeos tutoriais, plataformas interativas e outros recursos digitais. Essa autonomia promove o desenvolvimento de habilidades como autogestão, pesquisa e análise crítica, que são fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida.

O modelo de educação a distância (EAD) se popularizou nos últimos anos e passou de uma tendência para uma necessidade de adaptação às realidades atuais em meio ao isolamento social causado pela pandemia de Covid-19.

Desta forma pode-se observar que a tecnologia é uma necessidade mundial, e que a escola deve estar preparada para esta realidade. Temos que estar preparados para este avanço, pois,

Nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão a sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular. A informática aplicada à educação tem dimensões mais profundas que não aparecem a primeira vista. (ALMEIDA, 2000, p.78).

A sociedade é caracterizada pela diversidade linguística, pela busca por tecnologias cada vez mais avançadas e pela inserção de práticas pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade da educação

Como todos sabemos, a relação entre tec-

nologia e educação não é fácil, porque precisa quebrar as barreiras entre tradição e modernidade a inserção de utilizando a cultura digital no ensino tradicional, como ferramenta educacional, a prática docente precisa ser reestruturada, pois ainda existem a necessidade desta suficiência. No Brasil, o uso de produtos tecnológicos na educação básica intensificou-se com a pandemia de Covid-19, força que pode ter implicações complexas para o entrelaçamento múltiplo da educação brasileira. A primeira reflexão é o termo "isolamento social" mediado pelo uso de tecnologias digitais online.

4 O USO DAS MÍDIAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As mídias digitais desativaram o desenvolvimento de novas competências tanto para alunos quanto para professores. Os estudantes precisam aprender a lidar com diferentes tecnologias e utilizar ferramentas digitais para resolver problemas. Já os professores, além de ensinar o conteúdo tradicional, precisam ser mediadores no uso dessas novas ferramentas, preparando os alunos para o mundo digital.
Diante das novas paisagens culturais, políticas e sociais, a educação e suas disciplinas precisam atualizar as questões midiáticas e tecnológicas para introduzi-las em suas rotinas educativas em resposta ao progresso tecnológico globalizado e à integração na sociedade como um todo Vida. Assim, em casos concretos de ensino, fica claro que na era da cibernética, o professor deve dar atenção especial à sua preparação e treinamento para o uso da tecnologia.
Para atender às necessidades tecnológicas de passagem dos alunos para as escolas de educação infantil, os profissionais de ensino precisam estar devidamente capacitados para processar e acessar conteúdos que sejam benéficos para a aprendizagem dos alunos por meio de computadores e outros dispositivos eletrônicos.
Nesse sentido, Bülow (2006, p.5) revelou em sua pesquisa:
A informática deve ser entendida como um meio de suporte e interação entre os elementos do processo educacional e o meio social, proporcionando benefícios no processo de ensino, desde que a formação docente inclua também o uso da tecnologia no currículo para a formação de professores. Colaboração com Informática Educativa.
Nesse sentido, a organização do trabalho docente e pedagógico precisa estar atrelada à realidade social dos alunos, a fim de contribuir para o seu processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão se reflete na necessidade de respeitar os momentos históricos na relação professor-aluno.
Tendo em vista que as escolas são projetadas para contribuir com o processo de transformação social, as mudanças ao longo do tempo precisam ser configuradas pelos profissionais do ensino para buscar atualizações em sua formação para que se tornem uma organização docente mais eficaz.
A definição da palavra híbrido no dicionário é a seguinte: "O termo híbrido refere-se ao cruzamento genético entre duas espécies, raças, variedades ou vários gêneros, plantas ou animais, geralmente não produzindo descendentes. Por exemplo: soja híbrida" (DICIO, ano 2018). No entanto, ao introduzir o termo na educação, ele nos apresenta um ambiente híbrido em que uma diversidade de tempo, espaço, métodos, atividades e pessoas se complementam.

O ensino híbrido tornou-se uma das principais tendências na educação hoje, ao promover o ensino em sala de aula, com as propostas de ensino on-line, tornando assim o ambiente de aprendizagem mais dinâmico (LUTZ et al., 2018, p. 1).

Em sua pesquisa sobre ensino híbrido, ele descobriu que métodos que beneficiam o processo de ensino e o desempenho do aluno, trazem os modelos de aprendizagem são mais flexíveis e ajudam a melhorar os recursos, proporciona maior satisfação do aluno.
As ferramentas tecnológicas ajudam a melhorar e facilitar o avanço da educação, facilitando as atividades e trazendo a interação para dentro da sala de aula, são onipresentes, principalmente no cotidiano escolar, utilizando recursos didáticos modernos e TIC.
Durante emergências, os professores devem se adaptar e melhorar suas habilidades no uso de tecnologias emergentes no ensi-

no, mesmo em meio a restrições de treinamento relacionadas à pandemia. Ao pensar no futuro pós-pandemia, principalmente no futuro da educação, o que acontecerá com o uso da tecnologia em sala de aula, como esses artefatos serão utilizados adequadamente no ensino, e qual será o aprendizado dos alunos, pois como todos nós sabe, muitas pessoas enfrentam todo esse aprendizado. Dificuldades de mudança, não apenas os alunos.

As mídias digitais alteram a dinâmica entre professores e alunos, transformando o papel do professor em facilitador do aprendizado, ao invés de ser o único detentor do conhecimento. Com isso, o ambiente de aprendizagem se torna mais flexível e interativo, e o processo educacional se adapta melhor às necessidades de um mundo em constante transformação.

A escolarização requer compreender e incorporar mais novas linguagens, decifrar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e operações possíveis. É importante educar o uso democrático, mais progressivo e participativo da tecnologia, o que contribui para a evolução do indivíduo. (MORAN, 2013, p. 53)

No entanto, entendemos que a educação infantil no contexto midiático ainda é precária, afinal, acompanhar o crescimento da fluência informacional e o avanço tecnológico e a diversidade midiática requer mais do que equipamentos disponíveis, mas também profissionais qualificados para atender utilizar às expectativas dos alunos para a educação infantil.

4.1. As Tecnologias de Ensino para uma melhor Aprendizagem

No processo de aprendizagem, não importa qual método é utilizado, mas pode-se observar que é determinado por fatores relacionados à complexidade do problema e diferenças individuais, ou seja, todos possuem um grande volume de conhecimentos e habilidades adquiridos, Atitude e experiência. Desde a infância, esses fatores mudaram a forma como os indivíduos aprendem, o que pode ser comprovado nas seguintes situações que Gil propôs:

Depois de encontrar um problema de matemática na aula, alguns alunos tendem a concluí-lo mais rápido do que outros. Alguns alunos levantam a mão para responder às perguntas mais rápido, enquanto outros são mais lentos. Alguns alunos podem se lembrar facilmente dos assuntos ensinados no dia anterior, enquanto outros esqueceram e precisam se lembrar. (GIL, 2005, p. 58)

A contribuição na utilização das ferramentas tecnológicas dentro da sala de aula, com bons resultados obtidos durante o processo de alfabetização.

"Formar crianças aptos a lidar com as novas exigências deste século é uma meta que só será alcançada com uma transformação sistêmica da Educação, com intervenções no ambiente escolar e no currículo." (MARTINA ROTH, mestra em Pedagogia Global, Nova Escola, 2011).

Contempla-se uma época caracterizada pelos avanços das tecnologias e pelo surgimento de novo paradigmas de aprendizagem, cabendo à escola desenvolver as habilidades que as crianças precisarão para enfrentar os desafios. Capacitando as crianças para que tenham um pensamento crítico, capacidade para solucionar problemas e tomar decisões, disposição para trabalho colaborativo além de boa comunicação, dando acesso ao ensino e à tecnologia a todos os alunos das redes públicas e privadas (MARTINA ROTH, 2011)

O uso de tecnologias na educação tem se mostrado cada vez mais essencial para a promoção de um ensino mais dinâmico e interativo. Este artigo aborda os princípios tecnológicos e pedagógicos fundamentais para a integração eficaz de tecnologias na sala de aula, destacando as vantagens, os desafios e as melhores práticas para o seu uso. A análise se baseia-se em uma revisão de literatura e em estudos de caso de instituições que implementaram com sucesso tais tecnologias em suas práticas pedagógicas.

A integração de tecnologias na sala de aula não é apenas uma tendência moderna, mas uma necessidade na formação de alunos preparados para os desafios do século XXI. A tecnologia pode transformar a educação, tornando-a mais acessível, personalizada e

envolvente. No entanto, para que essa integração seja eficaz, é crucial entender e aplicar os princípios tecnológicos e pedagógicos adequados (Moran,2011).

Uma das vantagens essenciais do uso da tecnologia na sala de aula é a capacidade de oferecer oportunidades de aprendizagem personalizadas. Plataformas de aprendizagem adaptativas e software educacional podem analisar o desempenho dos alunos e adaptar as experiências de aprendizagem para atender às suas necessidades individuais e ao ritmo de aprendizagem. Esta abordagem personalizada permite que os alunos progridam ao seu próprio ritmo, recebam apoio direcionado em áreas de dificuldade e explorem conteúdos que se alinham com seus interesses e preferências de aprendizagem. Os benefícios da tecnologia de aprendizagem personalizados por meio da inclusão incluem: Aumento da aplicação e envolvimento dos alunos; Melhor desempenho esportivo e resultados; Melhorias nas habilidades de aprendizagem autodirigida; Ao aproveitar a tecnologia para personalizar experiências de aprendizagem, os educadores podem abordar melhor as diversas necessidades e capacidades dos seus alunos, conduzindo, em última análise, os resultados de ensino e aprendizagem mais eficazes (Belloni,2009).

5 FACILITAR A COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO NA SALA DE AULA

Utilizar a tecnologia na sala de aula como mediadora no processo de ensino-aprendizagem facilita o feedback e a avaliação instantânea, melhorando a experiência educacional tanto para alunos quanto para professores. Através da integração de ferramentas digitais, como questionários online, questionários interativos e sistemas de gestão de aprendizagem, os educadores podem avaliar de forma eficiente a compreensão dos alunos em tempo real, permitindo uma intervenção imediata e suporte personalizado. Esse ciclo de feedback imediato não apenas ajuda os instrutores a adaptar seus métodos de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos, mas também capacita os alunos a acompanhar seu progresso e fazer os ajustes necessários em suas estratégias de estudo. Ao aproveitar a tecnologia para fins de avaliação, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico, envolvente e responsivo aos estilos e ritmos de aprendizagem individuais (Kenski,2007).

As plataformas virtuais de comunicação e colaboração desempenham um papel vital na promoção da interação entre salas de aula e professores no ambiente da sala de aula. Tecnologias como videoconferência, aplicativos de mensagens e quadros brancos permitem comunicação e colaboração contínua, independentemente de barreiras físicas ou distância. Estas plataformas facilitam a divulgação em grupo, colaborações em projetos e aprendizagem entre pares, promovendo um sentido de comunidade e experiências de aprendizagem partilhadas entre os alunos. Ao aproveitar ferramentas virtuais para comunicação e colaboração, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e interativo que transcende os limites tradicionais da sala de aula, permitindo um maior envolvimento e participação entre todas as partes interessadas.

A incorporação da tecnologia na sala de aula incentiva a interação aluno-professor e entre pares, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa. Tecnologias interativas, como fóruns on-line, videoconferências e documentos colaborativos, permitem que os alunos se envolvam em reflexão, compartilhem ideias e recebam orientação de colegas e instrutores. Essa maior interação não apenas melhora os resultados da aprendizagem, mas também estimula habilidades importantes, como comunicação, trabalho em equipe e pensamento crítico. Ao promover uma cultura de colaboração através do uso da tecnologia, as salas de aula tornam-se centros vibrantes de troca de conhecimentos e experiências de aprendizagem coletiva, enriquecendo, em última análise, uma jornada educacional para todos os participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa contribui para a

compreensão das realidades do uso de recursos midiáticos e tecnológicos por profissionais da educação infantil em suas práticas pedagógicas e propõe métricas que apontam para os desafios e contribuições dos recursos midiáticos e tecnológicos na educação.

As mídias digitais desempenham um papel crucial na educação contemporânea, ampliando o acesso ao conhecimento, promovendo a personalização do ensino e estimulando a criatividade e a colaboração. No entanto, para que o seu potencial seja plenamente aproveitado, é necessário enfrentar os desafios relacionados com a desigualdade de acesso, capacitação de professores e questões de segurança.

A educação digital não deve ser vista apenas como uma resposta às demandas tecnológicas, mas como uma oportunidade de transformar o modo como aprendemos e ensinamos, formando alunos e professores para os desafios de uma sociedade cada vez mais conectada e em constante mudança. Assim, o uso consciente e estratégico das mídias digitais pode revolucionar o cenário educacional, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e eficaz para todos.

Concluindo, a integração da tecnologia na sala de aula serve como um valioso mediador no processo de ensino-aprendizagem, melhorando as experiências de aprendizagem, facilitando a comunicação e a colaboração e preparando os alunos para o mundo digital e para futuras carreiras. Através de ferramentas de aprendizagem interativas, oportunidades personalizadas e conteúdo multimídia envolvente, a tecnologia pode revolucionar a forma como os alunos se envolvem com o material educacional. Além disso, a tecnologia permite feedback instantâneo, comunicação virtual e interação entre pares, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e colaborativo. Mais importante ainda, ao desenvolver competências de alfabetização digital, exportar os alunos a tecnologias do mundo real e estimular capacidades de pensamento crítico, a tecnologia equipa os alunos com as competências necessárias para terem sucesso num mundo cada vez mais centrado no digital. Adotar a tecnologia na sala de aula não é apenas benéfico para o presente, mas também essencial para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bacich, L.; MORAN, J. M. (orgs.). Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Belloni, Maria Luiza. Educação a distância. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

Kenski, V. M. "Educação e Tecnologias: O Novo Ritmo da Informação". Campinas: Papirus Editora.2007.

Moran, J. M. A Educação que Desejamos: Novos Desafios e Como Chegar Lá. Campinas: Papirus, 2011.

Moran, José. Metodologias ativas em sala de aula. USP, 2019. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf Acesso em: 09.jun.2024

Moran, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Scholar, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf Acesso em: 09.jun.2024

Morán, José. Mudando a educação com metodologias ativas. USP, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artig o-Moran.pdf Acesso em: 09.jun.2024

Prinsky, M. Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais. São Paulo: Senac, 2012.

Ritchie, David; THOMPSON, Ken. The Unix Programming Environment. Prentice-Hall, 1984.

Stallings, William. Computer Organization and Architecture: Designing for Performance. Pearson, 2015.

Tanenbaum, Andrew S.; BOS, Herbert. Modern Operating Systems. Pearson, 2014.

Valente, J. A. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

Wing, Jeannette M. "Computational Thinking." Communications of the ACM, vol. 49, no. 3, 2006, pp. 33-35.

A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO BASE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

NAIR APARECIDA MACHADO

RESUMO

Nos últimos vinte anos, os estudos em Educação Infantil aumentaram, reconhecendo que existem vários fatores que intervêm na aprendizagem ideal dos alunos em sala de aula. A prática pedagógica é, sem dúvida, um dos fatores mais determinantes, ao qual o brincar tem um papel central, mas também as competências profissionais de quem o pratica. A prática pedagógica implica que o professor oriente as atividades educacionais para melhorar a aprendizagem dos seus alunos, exercendo uma influência significativa sobre o aprendiz. A relevância que o estudo das práticas educacionais na educação infantil adquiriu é demonstrada pela abundância de estudos em diversas latitudes. Em países como Espanha, Estados Unidos, Argentina, Colômbia e Brasil, há uma preocupação em estabelecer um arcabouço que permita identificar o que poderia ser chamado de boas práticas. De fato, pesquisas recentes constataram que a ideia de boas práticas difere entre os profissionais. Esses estudos compartilham alguns componentes comuns às chamadas "boas práticas" (transferíveis, colaborativas, integrativas, entre outras), mas também existem outras características que podem variar muito devido a vários fatores, por exemplo, os arcabouços teóricos que as sustentam, ou a dificuldade conceitual observada em outros contextos, enfatizando o sentido de uma jornada nas práticas educacionais em direção a um objetivo claro, um caminho a seguir para alcançar aquela qualidade educacional que todos devemos ter como meta.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação Infantil; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Over the past twenty years, research on early childhood education has increased, recognizing that several factors influence optimal student learning in the classroom. Pedagogical practice is undoubtedly one of the most decisive factors, with play playing a central role, but so too are the professional skills of those who practice it. Pedagogical practice involves teachers directing educational activities to improve their students' learning, exerting a significant influence on the learner. The relevance of the study of educational practices in early childhood education is demonstrated by the abundance of studies across various regions. In countries such as Spain, the United States, Argentina, Colombia, and Brazil, there is a concern with establishing a framework that allows for the identification of what could be called good practices. Indeed, recent research has found that the definition of good practices differs among professionals. These studies share some common components with so-called "best practices" (transferable, collaborative, integrative, among others), but they also have other characteristics that can vary greatly due to various factors, such as the theoretical frameworks that support them, or the conceptual difficulties observed in other contexts. They emphasize the sense of a journey in educational practices toward a clear objective, a path to follow to achieve the educational quality we should all strive for.
KEY-WORDS: Learning; Early Childhood Education; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Para a educação infantil, é importante e pertinente desenvolver procedimentos que abordem a identificação de um conjunto de práticas fundamentais. Isso implica explorar as representações dos professores da educação infantil sobre sua prática profissional, a fim de compreender as diferentes formas de identificá-las, desmembrar a prática pedagógica e propor formas explícitas de abordá-las desde a formação inicial.

A infância é crucial para o desenvolvimento integral, exigindo atenção que vai além do básico, como sono de qualidade e emoções saudáveis. O Desenvolvimento na Primeira Infância é enfatizado a partir de uma perspectiva educacional inclusiva que valoriza a

diversidade desde a infância e considera a Educação Infantil como uma construção social. A compreensão da diversidade no desenvolvimento infantil, além das avaliações padrão, é incentivada para uma compreensão mais completa.

O desenvolvimento infantil é um processo rápido e evolutivo que estimula o crescimento e a maturidade cerebral desde a concepção, onde as crianças aprendem por meio da exploração sensorial e da brincadeira, facilitando a consolidação de habilidades cognitivas e sociais. É um processo dinâmico e ascendente, crucial nos primeiros anos de vida para as conexões neurais, onde as experiências iniciais podem ter um impacto favorável permanente.

De uma perspectiva histórica e pedagógica, seria útil ter um quadro geral que facilitasse o estudo comparativo da história da educação pré-escolar.

Uma história da educação, em geral, não pode ser escrita sem considerar fatores econômicos, sociológicos, religiosos, políticos etc., e na história da educação pré-escolar também é necessário levar em conta a história da infância (mais ampla que a história da educação infantil), a história das mulheres, a história da urbanização, a história da educação etc.

A educação infantil não está isenta de tensões e dificuldades, algumas das quais afetam as crianças matriculadas nessa etapa educacional, e outras que afetam os adultos envolvidos e a tomada de decisões sobre questões transcendentais para essa etapa educacional

Que a educação infantil seja uma das etapas mais importantes na formação integral dos indivíduos não parece ser objeto de discussão entre os responsáveis pelos sistemas educacionais, professores e demais membros da comunidade educacional. As crianças estão em processo de se tornarem adultas e representam um capital humano potencial à espera de ser concretizado por meio de investimento; são algo ainda por ser: um "devir estruturado" (JENKS, 1982).

O grau de curiosidade e atenção que as crianças podem demonstrar, se lhes for dada a oportunidade, é notável. Nesse sentido, o papel de professores e pais não deve se limitar a satisfazer essa curiosidade com respostas ou explicações adequadas, mas sim a estimular seu desejo de aprender e participar. Nesse sentido, dependendo de como vivenciam essas experiências, suas habilidades se desenvolverão ao mesmo tempo em que constroem uma compreensão cada vez mais completa do mundo (DOMÍNGUEZ, 2000).

Os alunos da educação infantil têm uma enorme capacidade de estruturar seus argumentos de forma coerente com base na contribuição dos adultos, e um desenvolvimento harmonioso é mais provável quanto mais cedo iniciarem esse processo de aprendizagem. Tanto é assim que hoje, neste momento, precisamos banir a ideia de que crianças pequenas são incapazes de refletir e tomar decisões.

No entanto, é também uma realidade que sua concepção e desenvolvimento refletem posições e abordagens muito distintas. Os objetivos atribuídos a essa etapa — educacionais para alguns e assistenciais para outros — e sua tradução em métodos e técnicas sofreram mudanças significativas nos últimos tempos.

De fato, a controvérsia em torno do dilema educação-cuidado na educação infantil existe há muito tempo e possivelmente continua existindo em alguns contextos. Esse dilema pode ter dois ângulos: as necessidades das crianças pequenas devem ser atendidas e as necessidades de suas famílias devem ser atendidas simultaneamente. Esse dilema parece estar em processo de solução, visto que, em geral, na educação infantil, é um erro contrastar cuidado e educação, visto que uma atenção verdadeiramente integral às necessidades das crianças pequenas exige considerar cada momento como educativo, desde o momento em que a criança entra pela porta da escola pela manhã até o momento em que sai.

Hoje, ninguém duvida ou contesta o papel fundamental desempenhado pelos cuidados na primeira infância. No entanto, para que esta etapa educacional se consolide como um projeto verdadeiramente "educativo" e potencialize o desenvolvimento infantil, acadêmicos e professores precisam atualizar suas abordagens. As crianças não são receptoras passivas do conteúdo que tentamos transmitir a elas; elas estão aprendendo e integrando informações ativamente quan-

do vivenciam, quando observam, quando fazem coisas, quando andam, quando manipulam objetos, quando correm, quando pulam, quando sobem em uma treliça, quando escutam, etc.

No entanto, para que essa aprendizagem ativa e significativa ocorra, devemos garantir que o interesse e a motivação da criança sejam assegurados. Devemos também criar condições de sala de aula que promovam relacionamentos construtivos e ajudem a superar conflitos entre pares. Assim, nossas propostas buscarão a atividade e onde a brincadeira se torne o veículo fundamental para a construção do pensamento da criança, quebrando a falsa dicotomia entre brincadeira e trabalho que não existe nessas idades.

Apesar das vicissitudes do passado, agora parece ser reconhecido que a educação infantil deve ocupar o seu devido lugar na construção de um sistema educacional de qualidade, ou seja, uma educação abrangente para o indivíduo.

A educação infantil mudou mais nos últimos dez anos do que nos quarenta anteriores, e muitas outras mudanças ainda são esperadas. Essas mudanças são resultado, por um lado, do enorme aumento do conhecimento científico sobre as crianças e sua forma de aprender, o que está levando os profissionais da educação infantil a perceber que as crianças estão prontas para aprender desde muito cedo. Por outro lado, os profissionais atuais estão sendo treinados em currículos baseados em pesquisas intensivas.

Certamente, nos últimos anos, houve imensas melhorias em aspectos quantitativos. Esta foi possivelmente a fase da educação em que ocorreu o maior progresso no último século. Mas será que esse progresso notável foi acompanhado por um progresso semelhante na qualidade do trabalho educacional durante essa fase?

A educação infantil está entrando em uma nova era emergente, na qual a sociedade em geral e as famílias em particular concordam cada vez mais sobre a importância da intervenção profissional na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças nos primeiros anos.

De fato, nos últimos anos, a pré-escola tornou-se tão incorporada ao nosso estilo de vida que se tornou parte regular do nosso cotidiano e se consolidou como uma das etapas da infância. De fato, as famílias e a sociedade em geral aguardam, com esperança e medo, que seus filhos possam frequentar a pré-escola, e esperam que esse momento seja verdadeiramente enriquecedor para eles (ZABALZA, 2005).

Hoje, a primeira infância começa a ser vista com interesse por políticos e líderes empresariais que antes demonstravam pouco interesse por crianças pequenas. Eles veem essa fase da vida como a primeira no período de produção de uma força de trabalho sólida projetada para o futuro e, consequentemente, como a base para o sucesso a longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo. Muitos autores veem a primeira infância como a base sobre a qual se baseia o sucesso na vida adulta (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2005).

Nesse sentido, devemos nos comprometer com uma pré-escola forte, rica e dinâmica. No entanto, o trabalho educacional na pré-escola é uma das tarefas mais importantes que um profissional de educação pode desempenhar.

Os profissionais da educação infantil têm a maravilhosa oportunidade de desenvolver novos programas que levem às melhores práticas. Isso exige que os profissionais que educam cada criança possuam personalidade, conhecimento e habilidades para ensinar e implementar programas de alta qualidade, para que as crianças aprendam e trabalhem com as famílias e a sociedade para fornecer serviços de qualidade às crianças (MORRISON, 2004).

O PROFESSOR E SEU ESTILO EDUCACIONAL: O NOVO PROFESSOR E EDUCADOR

Há um reconhecimento crescente no campo da melhoria educacional de que "uma solução única não se aplica a todos" (HOPKINS, 2001). Não há dúvida de que diferentes tipos de escolas e instituições exigem diferentes abordagens para a melhoria.

De fato, se observarmos duas salas de aula em qualquer escola com programação idêntica, ambas com as mesmas atividades, materiais semelhantes e layout semelhante, po-

demos descobrir duas realidades diferentes. Um grupo pode ser muito tenso, enquanto o outro pode ser sereno. Onde reside a diferença? Está nas características do educador. Cada educador deixa uma marca pessoal na sala de aula, seu estilo, sua maneira de agir e se relacionar em sala de aula (PANIAGUA & PALACIOS, 2005). Esse estilo abrange aspectos tão diversos quanto criatividade, cordialidade no relacionamento com as crianças, paciência e senso de humor.

Na era da sociedade do conhecimento, professores e educadores devem se esforçar para tornar suas escolas uma "instituição ou organização de aprendizagem", onde as capacidades de aprendizagem e as estruturas que a apoiam sejam disseminadas tanto entre adultos (professores e pais) quanto entre crianças. Nesse sentido, ensinar na e para a sociedade do conhecimento envolve aprendizagem cognitiva complexa, cujas práticas se baseiam em pesquisa, treinamento e autoavaliação profissional contínua, no uso e desenvolvimento da inteligência coletiva e no cultivo de uma profissão que valoriza a resolução de problemas, a assunção de riscos, a confiança profissional e a capacidade de enfrentar mudanças e se comprometer com a melhoria contínua.

O corpo docente é composto por homens e mulheres com diferentes julgamentos sociais, compartilhados por muitos outros cidadãos: há professores de esquerda, professores de direita, professores sexistas, professores feministas, professores racistas, professores antirracistas, professores classistas, professores anticlassistas, professores contra ou a favor da globalização, ambientalistas, etc. (TORRES, 2001). Sabendo disso e levando em consideração seu estilo pessoal, os professores são obrigados a se esforçar para criar climas de debate e colaboração dentro da instituição educacional que nos permitam, primeiro, desenvolver e, depois, desenvolver projetos educacionais nos quais os valores de abertura ao outro, respeito, tolerância e solidariedade permeiem o trabalho individual de cada professor. Sem dúvida, as atitudes e o comportamento dos adultos, especialmente, afetam o clima da sala de aula e determinam em grande parte se as coisas funcionam de uma maneira ou de outra, ou simplesmente não funcionam.

A educação infantil é fundamental para fornecer as ferramentas iniciais para o desenvolvimento e desenvolvimento individual. Os processos vivenciados durante essa fase são amplamente influenciados pelo ambiente, pela família, pela comunidade e pelos centros educacionais. Portanto, as etapas da educação infantil e do ensino fundamental são consideradas entre as mais importantes para a melhoria da qualidade e da eficiência da educação.

É evidente que a educação tem um valor social inquestionável e que se expressa por meio de diferentes indicadores, sendo a formação acadêmica e profissional uma vantagem para que as pessoas progridam ao longo da vida, pois há uma maior capacidade de desenvolver suas habilidades.

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a UNESCO (CEPAL e UNESCO, 2005), a qualidade da educação depende do nível de qualificação e motivação dos professores, pois são eles que promovem e desenvolvem os diversos processos. Os professores, além de desafiar os alunos intelectualmente, fornecem-lhes ferramentas para desenvolver as habilidades das crianças que constituirão a força de trabalho de seus países no futuro.

OS RELACIONAMENTOS NAS ESCOLAS REGGIO EMÍLIA

Pensar a infância é um ato de compromisso, pois envolve visibilizar e tomar consciência das estruturas a partir das quais o(s) constructo(s) de infância é construído(s) e significa, gerando versões a partir do lugar de onde surge. O conceito hegemônico de infância (no singular) pressupõe que as crianças são seres ainda incompletos, mais próximos da natureza do que da razão, e sobre os quais se exerce domínio. Um domínio que se justifica pela dependência emocional, biológica e psicológica dos adultos, sempre carregados de benevolência, "para o seu próprio bem", mas sem serem eles que, com a própria voz, narram suas experiências, suas necessidades, suas preocupações. Os adultos se precipitam porque acreditam — quando, na verdade, presumem — que isso é o melhor para eles enquanto crianças (Tonucci, 2019

). Isso não significa que a especificidade da infância não deva ser considerada como um grupo cujos direitos devem ser protegidos e garantidos (especialmente devido às estruturas adultistas em que as sociedades estão organizadas), mas sim que essa proteção não deve legitimar sua não consideração no mesmo nível ontológico que o dos adultos.
Essas concepções hegemônicas compartilham uma compreensão da infância como um não-ser (um não-adulto, o que é desejável), criando a ilusão de um futuro que virá a ser, mas que não está no presente. Um não--ser que virá a ser a partir da imposição de um modo único e válido de ser, sentir e pensar, que negará a validade do que é próprio e do que precede esse ser civilizado. É um "ainda não" de uma perspectiva adultista (MANTILLA, 2016) que suspende no tempo o reconhecimento do ser em si: o menino e a menina não são iguais ao adulto e nunca o serão até que deixem de sê-lo. O adulto é entendido como sinônimo do que se desenvolve, do que se deseja, do que é civilizado, do que tem que ser, "como se nessa noção não coexistissem a falta de critério, de responsabilidade, de conhecimento, de maturidade, a ignorância, a irracionalidade, o desespero e a incerteza" (PEDRAZA GÓMEZ, 2007, p. 88).
A conceituação hegemônica da infância também está ligada à estrutura hierárquica dos seres humanos que cria, por um lado, uma infância e, por outro, uma infância silenciada. Essa infância silenciada abarca crianças que sofrem um duplo silenciamento: aquele imposto pelo próprio conceito hegemônico--adultista e aquele imposto pelas categorias sociais de gênero, etnia, raça, sexualidade e, claro, suas intersecções. A partir das teorias curriculares pós-críticas, essas categorias são entendidas como manifestações da distribuição de poder por toda a rede social, que também se insere nas políticas e práticas educacionais.
Partindo da convicção de que a infância tem identidade própria e se distingue das demais fases da vida, cabe destacar os traços a ela atribuídos que a situam de forma clara e direta na concepção hegemônica, paternalista e adultista, pautada em uma relação assimétrica entre adultos, entendidos como modelos de comportamento, e a infância. Esses traços diferenciadores definem a infância como um grupo subordinado ou subalterno que necessita da proteção e salvaguarda dos adultos em relação à sua posição superior.
O método pedagógico de Reggio Emilia surgiu na Itália na região de mesmo nome; foi promovido após a Segunda Guerra Mundial por Loris Malaguzzi, um pedagogo e psicólogo italiano. Este modelo ofereceu esperança e liberdade às crianças que cresciam em um mundo em recuperação do fascismo. Em 1963, a primeira escola foi criada. Malaguzzi contribuiu com diferentes aspectos teóricos de origem socioconstrutivista para alcançar uma prática interdependente onde se cria uma relação equitativa entre crianças, professores e famílias
Os laços interpessoais ocupam um lugar central na filosofia de Reggio Emilia. Essa abordagem é refletida em um contexto onde a criança é cercada por três "mentores" ou protagonistas. O primeiro mentor, que é o pai, desempenha o papel de colaborador ativo e orientador no processo educacional da criança. O segundo é o educador da sala de aula. Geralmente trabalhando em duplas, esse educador atua como um investigador, envolvendo intencionalmente as crianças em atividades e diálogos significativos. O terceiro mentor é o ambiente físico - um espaço concebido não apenas para ser funcional, mas também esteticamente atraente e reflexivo do progresso da criança. É a interação da criança com os pais, educadores e ambiente que estimula a aprendizagem.

Quando um educador assume a responsabilidade por uma turma duvidando de seu potencial de aprendizado, essa crença se concretiza, resultando em desafios consideráveis. Por outro lado, se ele confia na capacidade da turma, pode promover uma transformação, pois o cérebro humano é altamente sensível a essas expectativas em relação ao desempenho. (ANTUNES. 1996, p.56)

As crianças constroem ativamente seu próprio saber por meio de um currículo meticulosamente elaborado que se baseia no conhecimento prévio delas, reconhecendo que o conhecimento não pode ser simplesmen-

te transmitido. Esse currículo, muitas vezes emergente, é moldado pelos interesses das crianças. Quando a aprendizagem surge da construção orientada pelas crianças, e não apenas da transmissão do educador e absorção pelos alunos, a educação se torna personalizada. Além disso, o ensino se transforma em uma via de mão dupla, onde a compreensão que o educador tem da criança é tão crucial quanto a compreensão que a criança tem do educador.

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem perpassando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (RINALDI, 2014, p. 23).

Ambientes flexíveis possibilitam que os educadores atendam aos interesses das crianças, permitindo que elas construam conhecimento coletivamente. Isso é evidenciado no exemplo da investigação sobre aranhas. Em vez de limitar a atividade ao playground, os educadores encorajam as crianças a desenhar suas observações e compartilhá-las durante as sessões em grupo, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem tanto para os alunos quanto para os professores.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Erguida em 25 de janeiro de 1554 pelos jesuítas, São Paulo, a capital do Estado homônimo, tem experimentado um constante desenvolvimento desde o fim do século XIX, transformando-se na quarta maior cidade global e a maior da América do Sul.

Explorando novas terras em busca de novos locais para a evangelização, um grupo de jesuítas, liderado por José de Anchieta e Mantel Lóbrega, ascendeu a Serra do Mar, alcançando o planalto de Piratininga. Nessa região, descobriram solos férteis, clima agradável e fontes de água pura, num local estrategicamente posicionado em um morro alto e plano, ideal para defesa contra possíveis ataques indígenas. Em 25 de janeiro de 1554, estabeleceram uma escola que deu origem às primeiras habitações, dando início a São Paulo de Piratininga. Com o tempo, essa vila foi elevada à categoria de cidade em 1711.

A escola foi estabelecida com o propósito de catequizar os povos indígenas da região, cujo prédio original, conhecido como Pátio do Colégio, ainda está de pé. Assim, São Paulo teve sua origem como uma missão jesuíta, inicialmente habitada por pessoas de ascendência europeia e indígena. Posteriormente, imigrantes de mais de 60 países chegaram em busca de oportunidades, enriquecendo a diversidade cultural, social e econômica da cidade.

São Paulo se destaca por abrigar os maiores centros de Educação Infantil do Brasil, oferecendo atendimento gratuito para crianças de zero a três anos em creches e de quatro a cinco anos nas EMEIs. A cidade é um caldeirão cultural, sendo reconhecida por sua rica diversidade étnica e cultural, abrigando uma mistura expressiva de culturas e nacionalidades, o que influencia sua vida social, cultural e econômica.

A Educação Infantil, conforme estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é a primeira etapa da Educação Básica, visando o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos, abrangendo aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando o papel da família e da comunidade. Essa fase agora integra o sistema educacional, considerando o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos. A história da educação infantil engloba cuidados, instrução e diversos contextos sociais e culturais, refletindo a interligação entre a história da infância e a educação.

Nos seus primórdios, São Paulo congregava habitantes de ascendência europeia e indígena, evoluindo para se tornar um importante polo comercial e de serviços de relevância regional. Essa essência comercial e diversidade populacional acompanham a cidade ao longo de sua trajetória.

São Paulo é reconhecida como uma das metrópoles mais significativas do Brasil, tanto cultural quanto economicamente. É uma cidade que nunca dorme, um dos principais centros financeiros da América do Sul e a capital de um estado conhecido por sua

grandiosidade, sendo o mais populoso, com o maior parque industrial, a maior atividade econômica e figurando entre os mais cosmopolitas do país. Com 645 municípios e quase 40 milhões de habitantes, é frequentemente apelidada de "Locomotiva do Brasil".
Tanto a cidade quanto o estado de São Paulo oferecem vastas oportunidades de entretenimento, interação e negócios para os visitantes. Enquanto muitos destacam o turismo de negócios, com cerca de 70.000 eventos anuais, há muito mais para desfrutar, desde compras nos melhores centros comerciais até artesanato, diversão esportiva, turismo de aventura e ecológico, locais históricos, uma variedade de eventos culturais, praias, natureza, relaxamento em luxuosos spas e hotéis, culinária regional e internacional de excelência.
Desde sua fundação em 1554, São Paulo não cessou de expandir, mantendo-se como um dos centros urbanos mais proeminentes do mundo, reconhecida internacionalmente por diversos aspectos e admirada por todos que a visitam.

Os lugares de memória são, antes de tudo, espaços que se manifestam em três dimensões: fisicamente tangíveis onde a memória social se ancora e pode ser experienciada sensorialmente; funcionais por abrigarem ou adquirirem a função de preservar memórias coletivas; e simbólicos por serem locais onde essa memória compartilhada, ou seja, essa identidade, se expressa e revela. São, portanto, locais imbuidos de uma intenção memorial. Longe de serem fruto espontâneo e natural, os lugares de memória representam uma construção histórica cujo interesse advém de seu valor como testemunhos e marcos reveladores dos processos sociais, conflitos, paixões e interesses que, consciente ou inconscientemente, os revestem de um caráter icônico. (NORA, 1993, p. 21-22)

A partir da metade do século XX, São Paulo emergiu como o epicentro da modernidade cultural brasileira. A industrialização, a chegada em massa de imigrantes, a consolidação da vida universitária, a proliferação de museus, companhias teatrais e cinemas geraram um ambiente cosmopolita propício ao debate e à diversidade de expressões artísticas.
A concepção de "criança" está associada não apenas à idade, mas também à maturidade e à integração social, sendo moldada por papéis e desempenhos específicos que variam conforme a classe social da criança.
Em determinado momento histórico, a infância se tornou uma questão social relevante, cuja resolução se mostrava crucial para o país. A visão social da infância era direcionada para adaptá-la a um projeto que conduziria o Brasil à sua idealizada condição de nação.
A participação produtiva, o tempo dedicado à educação, o processo de socialização no seio familiar e comunitário, e as atividades cotidianas diferem conforme a posição social da criança e de sua família na estrutura econômica e social. Essa diversidade na inserção social torna inadequado presumir a existência de uma população infantil homogênea, evidenciando, em vez disso, diferentes grupos infantis com processos desiguais de socialização.
No estado de São Paulo, a partir de dezembro de 1920, a legislação estipulava a criação de Escolas Maternais com o intuito de oferecer assistência às crianças de operários, preferencialmente próximas às fábricas que disponibilizassem cuidados e alimentação para os pequenos. Algumas poucas empresas, desde o berçário, se responsabilizavam também pela implementação de creches.
Adotar uma concepção abstrata da infância implica em analisar a criança como uma entidade separada de suas condições de vida objetivas, desconsiderando as relações de produção presentes na realidade. A compreensão da criança em seu contexto social, e não como uma entidade isolada, é o cerne dessa abordagem.
De acordo com Sonia Kramer 1987, p. 32):

A reflexão sobre a infância pode ser divida em três linhas fundamentais: a evolução do valor atribuído à infância ao longo do tempo, a concepção de infância na pedagogia tradicional e contemporânea, e o estudo da privação cultural, base da educação compensatória.

O sentimento de infância não se restringe

à afeição pelas crianças, mas diz respeito à consciência da singularidade infantil, que distingue a criança do adulto e a encara como um adulto em potencial, dotado de capacidade de desenvolvimento.
Romanowski e Martins (2013, p, 12) destacam:

Desafios enfrentados por educadores iniciantes na Educação Infantil, que incluem a necessidade de dominar conhecimentos específicos, lidar com as relações com alunos e demais membros da comunidade escolar, enfrentar mudanças anuais nas escolas, escassez de recursos materiais, ausência de direção, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, e adequação do trabalho às diretrizes da escola.

Philippe Ariès (1981, p.50) enfatiza que: "historicamente, a alta taxa de mortalidade infantil levava as crianças a serem consideradas adultos precocemente". O sentimento moderno de infância reflete duas atitudes contraditórias dos adultos: uma que idealiza a criança como inocente e graciosa, e outra que a vê como um ser incompleto necessitando educação. Esse duplo sentimento remodelou a função da família, tornando-a mais privada e assumindo responsabilidades antes atribuídas à comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros anos da infância estabelecem os alicerces para o futuro desenvolvimento de uma criança, constituindo uma base sólida para a aprendizagem ao longo da vida, incluindo o progresso cognitivo e social. Estudos consolidados reiteram a relevância da educação infantil como um pilar crucial para o sucesso futuro de uma criança.
É essencial reconhecer a significância da educação infantil no desenvolvimento infantil, refletindo no constante aprimoramento teórico e na formação dos educadores que atuam nesse segmento.
As crianças que frequentam esses estabelecimentos educacionais desenvolvem habilidades sociais avançadas. Em um ambiente pré-escolar, elas adquirem competências fundamentais como a escuta ativa, a partilha e a capacidade de cooperar e interagir com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Alfabetização Emocional. São Paulo: Terra, 1996.
ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279.
DOMÍNGUEZ, G. Vivendo a Escola a partir de uma Prática Reflexiva: Crítica e Pesquisa. Madri: Edições da Torre. 2000.
HOPKINS, D. Melhoria escolar para valer. Londres. Routledge Furner. Disponível em: http://www.xtec.es/~asarbach/actius/filosofiaI/esserhuma/socializacion.htm. 2001.
JENKS, C. A sociologia da infância: leituras essenciais. Londres: Bahford Academic. 1982.
MORRISON, GS. Educação Infantil. Nona edição. Madri: Pearson Education. 2004.
KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.
PANIAGUA, G. E PALACIOS, J. Educação Infantil. Uma resposta educacional à diversidade. Alianza Editorial. Madri. 2005.
RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168874682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago.2025.
UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. O movimento a favor da infância no Brasil. Cadernos do CEOM – Memória, História e Educação. Chapecó, SC, ano 21, n. 28, 2008. Disponível em:file:///C:/Users/Acer/Downloads/166-497-1-PB.pdf. Acesso em 21 ago.2025.

APRENDIZAGEM BASEADA EM BRINCADEIRA: MEDIAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS LÚDICAS E IMPLICAÇÕES PARA POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

PATRÍCIA COELHO CERQUEIRA NUNES

RESUMO:
O presente artigo analisa a aprendizagem baseada na brincadeira como eixo estruturante da educação infantil, com foco na mediação docente, na distinção entre brincar livre e brincar dirigido e nas evidências que sustentam políticas educacionais centradas no lúdico. O estudo tem como objetivo compreender de que maneira o brincar, quando intencionalmente incorporado ao cotidiano pedagógico, contribui para o desenvolvimento integral da criança e fortalece práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes nacionais. Para isso, utiliza revisão bibliográfica narrativa, fundamentada em autores clássicos e contemporâneos, documentos normativos brasileiros, pesquisas indexadas no SciELO e Google Acadêmico e obras de referência sobre ludicidade, desenvolvimento infantil e didática na educação infantil. A análise aponta que a mediação qualificada do professor potencializa o brincar como experiência cognitiva, social e cultural, ao mesmo tempo em que preserva a autonomia da criança, valorizando sua capacidade expressiva e investigativa. Evidencia-se que a articulação equilibrada entre brincadeira livre e brincadeira dirigida amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece o protagonismo infantil e proporciona ambientes pedagógicos mais significativos. Os resultados indicam, ainda, que políticas públicas que asseguram tempo, espaço e recursos para o brincar fortalecem a qualidade da educação infantil e atendem às orientações da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Conclui-se que o brincar, quando reconhecido como prática pedagógica intencional, constitui instrumento essencial para o desenvolvimento integral, para a formação da identidade infantil e para a efetivação de uma educação humanizada, inclusiva e comprometida com os direitos da criança.

PALAVRAS-CHAVE: brincadeira; educação infantil; mediação docente; desenvolvimento infantil; ludicidade.

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem baseada em brincadeira tem ganhado destaque significativo nas discussões contemporâneas sobre educação infantil, especialmente diante das mudanças conceituais e legislativas que reconhecem o brincar como um direito e como um eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança. No Brasil, documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o Marco Legal da Primeira Infância reforçam a centralidade da ludicidade no processo educativo, reafirmando que as experiências escolares precisam considerar o brincar como uma forma privilegiada de exploração, expressão, convivência e construção de conhecimentos. Nesse contexto, refletir sobre as diferentes formas de brincar — livres ou mediadas — e sobre o papel do professor na mediação dessas experiências torna-se fundamental para compreender como a aprendizagem se constitui nos anos iniciais da educação formal.

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da aprendizagem baseada em brincadeira para o desenvolvimento infantil, destacando três eixos principais: a mediação docente no contexto do brincar, a distinção e complementaridade entre brincar dirigido e brincadeira livre, e as evidências que sustentam a formulação de políticas públicas que priorizem o jogo e o tempo de brincadeira nas instituições educativas. Ao longo do texto, busca-se articular fundamentos teóricos, reflexões pedagógicas e estudos nacionais que evidenciam os impactos do brincar para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A relevância desta discussão reside na necessidade de compreender o brincar não como atividade secundária ou meramente recreativa, mas como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, socioemocionais, motoras e cognitivas. Assim, a análise proposta pretende contribuir com educadores, pesquisadores e gestores, oferecendo subsídios para qualificar práticas docentes e reforçar a importância da elaboração de políticas que as-

segurem o tempo, o espaço e as condições necessárias para a efetivação do brincar como direito e como instrumento de aprendizagem.

Além disso, torna-se imprescindível considerar que as práticas pedagógicas envolvendo o brincar não se limitam à oferta de materiais ou ao estímulo espontâneo às brincadeiras, mas envolvem escolhas intencionais que refletem concepções específicas de infância, ensino e aprendizagem. A forma como o professor organiza o espaço, propõe desafios, intervém nas interações e reconhece as potencialidades das crianças determina a qualidade das experiências lúdicas e o alcance das aprendizagens delas decorrentes. Do mesmo modo, compreender a distinção entre brincadeira livre e brincar dirigido permite analisar de que maneira cada abordagem contribui para o desenvolvimento infantil, evidenciando a necessidade de equilibrar autonomia e orientação pedagógica. Nesse sentido, ao discutir essas dimensões simultaneamente, este artigo pretende iluminar práticas educativas que valorizem a participação ativa da criança, o papel mediador do docente e a importância de políticas públicas que assegurem o brincar como eixo estruturante da educação infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica e caráter analítico-interpretativo. A revisão de literatura foi adotada como procedimento metodológico central, uma vez que o objetivo deste artigo consiste em analisar, integrar e discutir diferentes perspectivas teóricas e empíricas acerca da aprendizagem baseada em brincadeira, da mediação docente e das políticas públicas voltadas à educação infantil. Conforme destaca Gil (2019), a pesquisa bibliográfica permite reunir, examinar e reinterpretar contribuições já produzidas, favorecendo a construção de análises críticas fundamentadas sem a necessidade de coleta direta de dados empíricos.

Os materiais consultados incluíram livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Marco Legal da Primeira Infância. Para garantir a credibilidade das fontes, foram priorizadas publicações indexadas e repositórios reconhecidos. Nesse processo, utilizaram-se como principais bases de busca o SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o Google Acadêmico, por serem plataformas amplamente utilizadas na comunidade científica e por disponibilizarem acesso a estudos revisados por pares, pesquisas recentes e literatura relevante em língua portuguesa. Além dessas bases, também foram consultados repositórios institucionais de universidades públicas, relatórios educacionais e publicações governamentais de acesso aberto. A seleção do material bibliográfico seguiu critérios pré-definidos: pertinência ao tema central do artigo, relevância para os eixos de discussão (mediação docente, brincar dirigido, brincadeira livre, ludicidade e políticas públicas), rigor metodológico e qualidade científica. Produções publicadas nos últimos quinze anos foram priorizadas, excetuando-se autores clássicos da Psicologia e Educação que fundamentam teoricamente o debate e permanecem centrais para a compreensão do brincar. Após a leitura exploratória do material, procedeu-se a uma leitura analítica e interpretativa, identificando convergências, divergências e contribuições consistentes ao debate. O conteúdo foi então organizado em eixos temáticos que estruturam as subseções do desenvolvimento. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve coleta de dados junto a crianças, professores ou instituições, o que dispensa instrumentos como entrevistas ou questionários, não sendo necessária apreciação ética. Ainda assim, o estudo observou rigorosamente os princípios éticos da produção científica, especialmente no que se refere ao uso adequado de fontes, à correta atribuição de autoria e à prevenção de qualquer forma de plágio, respeitando o artigo 184 do Código Penal referente à violação de direitos autorais. Todas as citações diretas e indiretas foram devidamente referenciadas, assegurando transparência e integridade acadêmica.

2.2. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar ocupa um lugar central na vida das crianças e está diretamente relacionado às formas como elas percebem, interpretam e interagem com o mundo. Ao longo das últimas décadas, autores da psicologia, sociologia, antropologia e pedagogia têm enfatizado que a brincadeira não constitui mero entretenimento, mas uma atividade simbólica estruturante do desenvolvimento humano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que organiza a educação básica brasileira, afirma explicitamente que "brincar é um dos direitos fundamentais da criança, assegurando condições para a aprendizagem, a convivência e a expressão" (BRASIL, 2017, p. 36). Assim, a presença do brincar nas instituições de educação infantil não é opcional, mas parte essencial de uma prática pedagógica fundamentada nos direitos educativos.

A compreensão do brincar como elemento constitutivo da infância está ancorada em diversos estudos clássicos e contemporâneos. Entre os mais influentes está Vygotsky (1991), que descreve a brincadeira como atividade estruturante da consciência e do desenvolvimento simbólico. Para o autor, no faz-de-conta, "a criança comporta-se além do comportamento habitual de sua idade, como se fosse maior do que realmente é" (VYGOTSKY, 1991, p. 117). Essa afirmação indica que, durante a brincadeira, a criança acessa a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, um campo de potencialidades que se realiza por meio da mediação e da interação social.

Sob esse mesmo olhar sociocultural, o brincar é um espaço privilegiado para a construção de significados. É a partir das situações lúdicas que as crianças exploram papéis sociais, negociam regras, experimentam emoções e elaboram compreensões sobre o cotidiano. Como ressalta Kishimoto (2012, p. 23), "a brincadeira é a atividade natural da infância, por meio da qual a criança apropria-se de conhecimentos, experimenta possibilidades e constrói sua autonomia". Essa afirmação desloca a visão tradicional de que brincar e aprender seriam experiências antagônicas; ao contrário, o brincar é uma forma plena de aprendizagem.

Além do aporte teórico, pesquisas empíricas brasileiras têm mostrado que a participação das crianças em experiências lúdicas frequentes favorece o desenvolvimento integral. Oliveira (2012) analisa que o brincar amplia competências cognitivas ao estimular a resolução de problemas, a imaginação e o pensamento flexível. A autora afirma que "ao brincar, a criança coordena ações, testa hipóteses e lida com desafios, desenvolvendo capacidades fundamentais para o pensamento lógico e criativo" (OLIVEIRA, 2012, p. 72). Isso reforça que os jogos simbólicos e as brincadeiras são ferramentas para o desenvolvimento intelectual, e não apenas momentos recreativos.

Do ponto de vista emocional e social, o brincar também desempenha papel essencial. Friedmann (2011) aponta que, ao interagir com outras crianças, os pequenos aprendem a negociar, compartilhar, esperar sua vez e enfrentar conflitos. De acordo com a autora, "a brincadeira ensina a criança a controlar impulsos, reconhecer emoções e exercitar empatia, contribuindo para construir relações mais saudáveis" (FRIEDMANN, 2011, p. 58). Assim, quando a escola garante tempos e espaços de brincadeira, ela não promove apenas diversão, mas habilidades socioemocionais fundamentais para a vida.

Na perspectiva sociológica, Brougère (2003) afirma que o brincar possui natureza cultural, sendo influenciado pelos valores, crenças e práticas de cada sociedade. Em suas palavras, "a brincadeira é uma prática social e, como tal, depende do contexto em que está inserida, das interações e da cultura lúdica compartilhada" (BROUGÈRE, 2003, p. 28). Isso significa que a forma como uma sociedade compreende o brincar determina a maneira como ela organiza políticas, espaços e práticas educativas. No Brasil, esse entendimento tem avançado, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), que reconhece a educação infantil como etapa da educação básica com função pedagógica.

Outro aspecto essencial refere-se à relação entre o brincar e a construção da autonomia. Santos e Cruz (2014) destacam que, quando a criança tem oportunidade de tomar decisões durante a brincadeira — como escolher materiais, parceiros ou papéis — ela desenvolve senso de agência e capacidade

de autorregulação. Esses autores observam que "a autonomia emerge quando a criança participa ativamente das decisões sobre suas ações, o que ocorre de forma intensa durante brincadeiras livres" (SANTOS; CRUZ, 2014, p. 91). Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem o protagonismo infantil, garantindo tempos de exploração espontânea.

A neurociência também tem contribuído para ampliar a compreensão sobre o papel do brincar. Estudos recentes indicam que experiências lúdicas ativam circuitos cerebrais responsáveis pela atenção, motivação, memória e tomada de decisão. Segundo Bartoszeck (2014, p. 39), "o brincar ativa áreas cerebrais fundamentais para a aprendizagem, potencializando a formação de conexões neurais e a consolidação de novas informações". Esses achados reforçam que o brincar não é apenas benéfico, mas necessário para o desenvolvimento de funções executivas essenciais para o sucesso escolar e social.

Outro ponto relevante refere-se à importância do ambiente oferecido pelas instituições de educação infantil. A forma como o professor organiza os espaços, seleciona materiais e estabelece rotinas influencia diretamente a qualidade das brincadeiras. Para Horn (2017), ambientes ricos em estímulos, organizados de maneira estética e funcional, "incentivam a exploração, convidam à descoberta e promovem interações significativas entre as crianças" (HORN, 2017, p. 44). Portanto, a organização do espaço não é um detalhe, mas parte integrante da proposta pedagógica.

Paralelamente, é importante destacar que o brincar não é universal ou homogêneo. Crianças de diferentes contextos sociais, econômicos e culturais brincam de formas distintas. Como aponta Sarmento (2004, p. 62), "a infância é plural, e as culturas infantis expressam modos diversos de brincar e participar do mundo". Isso exige que o professor reconheça e valorize as diferentes manifestações do brincar, evitando imposição de modelos únicos e respeitando a singularidade das crianças.

Também é necessário ressaltar que o brincar não ocorre apenas em ambientes formais. As brincadeiras tradicionais, transmitidas entre gerações, fazem parte da cultura popular brasileira e oferecem oportunidades únicas de aprendizagem. Santos (2012) lembra que "as brincadeiras de rua, as cantigas e os jogos tradicionais fortalecem vínculos comunitários e estimulam a criatividade, preservando a memória cultural" (SANTOS, 2012, p. 19). Assim, a escola pode — e deve — integrar elementos da cultura lúdica popular às experiências da educação infantil.

Ao analisar essas dimensões — cognitiva, social, emocional, cultural, organizacional e neurobiológica — torna-se evidente que o brincar precisa ser compreendido como linguagem, direito e metodologia fundamental para a educação infantil. Não se trata de defender o brincar apenas como contraponto ao ensino formal, mas de reconhecê-lo como eixo pedagógico que estrutura formas de aprender, conviver, imaginar e expressar-se. O brincar fundamenta a construção da infância e sustenta formas plurais de conhecimento, atuando como base para práticas pedagógicas emancipadoras.

Em síntese, o brincar constitui-se como atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança e elemento estruturante da proposta pedagógica da educação infantil. Ele representa uma forma singular de conhecer o mundo, desenvolver autonomia, expressar emoções e construir relações sociais. Compreender a amplitude do brincar é fundamental para avançar nas discussões sobre a mediação docente, o equilíbrio entre brincadeira livre e dirigida, e a elaboração de políticas públicas que priorizem tempo e espaço para atividades lúdicas. Esses aspectos serão aprofundados nos capítulos seguintes.

2.3. MEDIAÇÃO DOCENTE NO BRINCAR

A mediação docente no brincar constitui-se como uma das dimensões mais relevantes das práticas pedagógicas na educação infantil, uma vez que o professor, ao interagir com as crianças e organizar o ambiente lúdico, influencia diretamente a qualidade das experiências e o alcance das aprendizagens. Embora o brincar seja um direito e um eixo estruturador da infância, sua potência educativa se efetiva quando o professor atua como mediador sensível, observador atento

e organizador de contextos, compreendendo que a brincadeira é, simultaneamente, espontânea e carregada de intenções pedagógicas. Como afirma Kishimoto (2012, p. 39), "o professor é responsável por estruturar o ambiente educativo de maneira a permitir que o brincar se manifeste em sua plenitude, sem perder o caráter de liberdade e imaginação".

A mediação docente não se restringe à intervenção direta durante as brincadeiras, mas envolve uma série de ações que antecedem, perpassam e sucedem o ato de brincar. Essas ações incluem a organização dos espaços, a seleção de materiais, a proposição de situações lúdicas, a escuta qualificada das crianças e a observação das interações que emergem. Nesse sentido, Horn (2017, p. 52) destaca que "o professor, ao planejar ambientes acolhedores, diversificados e esteticamente organizados, favorece interações que enriquecem o brincar e ampliam as possibilidades de aprendizagem". Assim, o papel docente extrapola a supervisão: é uma ação intencional e reflexiva.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o professor exerce papel fundamental ao promover a Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky (1991, p. 118) afirma que "a mediação é elemento central para que a criança avance de suas capacidades atuais para potenciais superiores", ressaltando que a orientação de um adulto competente é decisiva durante o brincar. Nesse contexto, a intervenção docente não significa controlar a brincadeira, mas valorizar o protagonismo infantil e sustentar o processo de construção de significados.

É necessário compreender que a mediação docente assume diferentes formas, que variam desde intervenções mínimas até participações mais diretas. Uma das modalidades mais presentes é a mediação indireta, caracterizada por ações em que o professor organiza o espaço e disponibiliza materiais que convidam à exploração. Brougère (2003, p. 32) enfatiza que "o ambiente é também um mediador", pois estrutura as possibilidades de ação. Assim, quando o professor amplia a variedade de recursos — blocos de construção, tecidos, objetos naturais, brinquedos simbólicos — ele oferece oportunidades para narrativas, descobertas e relações sociais.

Outra forma de mediação é a intervenção direta, que ocorre quando o professor participa da brincadeira para enriquecer o enredo, orientar o uso de materiais ou auxiliar na resolução de conflitos. Contudo, essa participação deve ser sensível e equilibrada, evitando assumir o controle da atividade. Friedmann (2011, p. 70) ressalta que "a intervenção adequada é aquela que apoia a criança sem substituir sua ação, incentivando-a a pensar, criar e resolver problemas por conta própria". O professor, nesse caso, entra e sai da brincadeira de modo fluido, preservando o protagonismo infantil.

A mediação docente também se manifesta na escuta atenta das expressões das crianças. A escuta sensível, conceito amplamente discutido por Rinaldi (2012), implica considerar o que as crianças comunicam não apenas por meio da fala, mas pelos gestos, ações, silêncios e escolhas. Para a autora, "o professor deve aprender a observar e interpretar o que a criança faz, pois é no fazer que ela revela seus pensamentos e teorias sobre o mundo" (RINALDI, 2012, p. 84). No contexto do brincar, isso significa reconhecer os interesses, necessidades e ritmos individuais e coletivos.

Outro aspecto essencial refere-se ao manejo de conflitos durante a brincadeira. Os conflitos são experiências naturais e educativas, frequentemente relacionados a disputas de objetos, papéis ou regras. Garcia (2015, p. 57) observa que "o professor que compreende o conflito como parte do processo de socialização intervém de forma a promover o diálogo, a negociação e o respeito mútuo". A mediação, nesse caso, não busca eliminar o conflito, mas transformá-lo em oportunidade de aprendizagem socioemocional.

A organização do tempo também é parte da mediação docente. O brincar exige tempo contínuo, sem fragmentações que interrompam a concentração ou a imaginação. Oliveira (2012, p. 90) destaca que "o tempo do brincar não pode ser subordinado a cronogramas rígidos, pois a continuidade é condição para que as experiências se aprofundem". Assim, o professor precisa considerar tempos longos de exploração e evitar interrupções desnecessárias.

Do ponto de vista da avaliação, a mediação

docente no brincar envolve registrar, documentar e refletir sobre as experiências das crianças. A documentação pedagógica, inspirada na abordagem de Reggio Emilia, é apontada como ferramenta fundamental. Segundo Rinaldi (2012, p. 102), "documentar é tornar visível o pensamento da criança", possibilitando que o professor compreenda sua trajetória e planeje intervenções significativas. Registrar falas, fotografias, desenhos e observações permite compreender o brincar não como atividade aleatória, mas como processo investigativo.

Ainda, é importante ressaltar que o professor deve reconhecer as diferentes formas de brincar, valorizando tanto o brincar livre quanto o dirigido. O equilíbrio entre esses formatos será detalhado no capítulo 3, mas já se destaca que a mediação docente precisa respeitar a natureza de cada tipo de brincadeira. No brincar livre, a intervenção deve ser discreta e observacional; no brincar dirigido, deve ser planejada e orientada. Em ambos os casos, o professor deve assegurar que a brincadeira seja sempre significativa, envolvente e coerente com as necessidades da criança.

Além disso, o professor desempenha papel político ao defender o brincar como direito e condição para aprendizagens. Quando o profissional compreende que o brincar produz conhecimento, ele se torna agente de transformação em contextos escolares que, muitas vezes, privilegiam rotinas conteudistas. Como afirma Corsino (2014, p. 31), "defender o brincar é defender a infância, e defender a infância é afirmar um projeto de educação humanizado e democrático". Assim, a mediação docente extrapola a sala de aula, alcançando a participação em debates institucionais e na construção de práticas coletivas.

A mediação docente no brincar é composta por múltiplas dimensões — organizacional, relacional, interpretativa, afetiva e política. O professor não é mero observador, tampouco controlador das brincadeiras, mas parceiro, facilitador e garantidor de direitos. Ao atuar de forma intencional, sensível e respeitosa, ele transforma o brincar em experiência pedagógica rica, promovendo aprendizagens cognitivas, sociais e emocionais. No capítulo seguinte, será aprofundada a distinção entre brincar livre e brincar dirigido, destacando como cada formato demanda diferentes formas de mediação e contribui de maneira singular para o desenvolvimento infantil.

2.4. BRINCADEIRA LIVRE E BRINCADEIRA DIRIGIDA

A compreensão das diferenças entre brincadeira livre e brincadeira dirigida é essencial para o planejamento pedagógico na educação infantil, uma vez que cada formato contribui de maneira distinta para o desenvolvimento das crianças. A brincadeira livre caracteriza-se pela autonomia, espontaneidade e protagonismo infantil. É a criança quem define o enredo, os papéis, os materiais e o tempo dedicado à atividade, mobilizando sua criatividade e expressando sua forma singular de compreender o mundo. Kishimoto (2012, p. 45) enfatiza que "na brincadeira livre, a criança se apropria de objetos e situações, reelaborando experiências e criando significados próprios". Assim, esse tipo de brincadeira favorece a imaginação, a inventividade e o desenvolvimento socioemocional, uma vez que permite às crianças experimentar papéis sociais e interagir sem um roteiro previamente definido.

Em contraposição, a brincadeira dirigida é aquela planejada e orientada pelo professor, com objetivos pedagógicos específicos. Ela não elimina a ludicidade, mas organiza a atividade de modo a favorecer aprendizagens determinadas. De acordo com Brougère (2003, p. 29), "o jogo dirigido pode potencializar determinados conteúdos, desde que mantenha a dimensão lúdica e não se reduza a exercício mecânico". Brincadeiras dirigidas podem envolver jogos de regras, atividades motoras planejadas, circuitos, jogos matemáticos, histórias dramatizadas ou desafios cooperativos. Essa modalidade permite ao professor introduzir conceitos, estimular habilidades e acompanhar o desenvolvimento das crianças de forma sistematizada.

É importante ressaltar que a brincadeira dirigida não deve substituir a brincadeira livre. A literatura aponta que ambas são necessárias e complementares. Friedmann (2011, p. 74) reforça que "uma educação infantil equilibrada é aquela que alterna momentos de

livre expressão com propostas orientadas, garantindo experiências amplas e diversificadas". O papel do professor, portanto, é assegurar que as duas formas de brincar coexistam no cotidiano escolar, oferecendo às crianças tempo e espaço para criar livremente, mas também oportunidades estruturadas de aprendizagem por meio do jogo.
No que diz respeito à mediação docente, o brincar livre exige uma intervenção mais discreta, centrada na observação e no apoio emocional, enquanto o brincar dirigido requer planejamento e orientação mais clara. Em ambos os casos, o professor deve preservar a ludicidade como elemento central. Como destaca Oliveira (2012, p. 110), "toda brincadeira, seja livre ou orientada, deve manter o prazer, a curiosidade e o envolvimento da criança, pois é isso que sustenta a aprendizagem significativa".
Assim, compreender as características e potencialidades de cada formato permite ao professor organizar práticas mais sensíveis, equilibradas e coerentes com os direitos de aprendizagem. Reconhecer que o brincar não é homogêneo, mas múltiplo, amplia a visão sobre a infância e contribui para práticas pedagógicas mais ricas e humanizadoras.

2.5. A EDUCAÇÃO INFANTIL, A PEDAGOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL A PARTIR DA BRINCADEIRA

A Educação Infantil tem como eixo estruturante o brincar, entendido não apenas como uma atividade espontânea da criança, mas como uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral. A BNCC estabelece que "as interações e brincadeiras constituem eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil" (BRASIL, 2017, p. 36), o que evidencia que, para além de entretenimento, a brincadeira é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e motor. Essa concepção dialoga diretamente com o Social and Emotional Learning (SEL), uma vez que as competências socioemocionais emergem de interações sociais reais, significativas e mediadas — e nenhuma atividade potencializa tais interações tanto quanto o brincar.
Para a pedagogia contemporânea, a brincadeira é reconhecida como linguagem da infância, mediadora das relações e promotora de aprendizagens. Vygotsky (1998, p. 122) afirma que "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade", destacando o papel da brincadeira no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como autorregulação, atenção, imaginação e cooperação — todas fundamentais para o SEL. Isso significa que, quando a criança brinca, ela exercita naturalmente habilidades que são estruturantes do desenvolvimento socioemocional, como lidar com frustrações, negociar regras, trabalhar emoções e se colocar no lugar do outro.
Do ponto de vista pedagógico, o professor é responsável por criar ambientes e situações que potencializem essas aprendizagens. Brougère (2003, p. 38) lembra que "a brincadeira não é pedagógica por si só; ela se torna educativa quando o adulto compreende seu valor e organiza condições para que ela se realize plenamente". Assim, o papel do pedagogo não é controlar a brincadeira, mas garantir que ela aconteça com qualidade — seja na experiência livre, seja em propostas dirigidas que favoreçam desafios emocionais e sociais adequados ao desenvolvimento das crianças. Essa mediação, quando intencional e sensível, contribui para que a criança desenvolva competências SEL como empatia, autocontrole, tomada de decisão responsável e colaboração.
A brincadeira livre, em especial, é um terreno fértil para o desenvolvimento socioemocional. Kishimoto (2012, p. 47) afirma que "na brincadeira espontânea, a criança dá significado ao mundo, administra conflitos e cria estratégias para conviver com o outro". Durante o faz-de-conta, por exemplo, a criança explora papéis sociais, elabora emoções complexas e desenvolve a capacidade de interpretar sentimentos alheios — aspectos diretamente ligados à empatia e à consciência social, pilares do SEL. Já nas brincadeiras com regras, como jogos coletivos, a criança trabalha autorregulação, perseverança, respeito às normas e cooperação.
Por outro lado, a brincadeira dirigida, quando bem planejada, amplia oportunidades de intervenção pedagógica intencional no

campo socioemocional. Oliveira (2011, p. 89) ressalta que o adulto pode "intervir de modo a favorecer a expressão, a simbolização e a elaboração emocional", o que reforça o papel do professor como mediador consciente. Em atividades dirigidas, o professor pode propor desafios que estimulem resolução de problemas, cooperação, escuta ativa e manejo emocional — competências centrais do SEL.

Além disso, estudos publicados no SciELO reforçam os efeitos positivos das práticas lúdicas no desenvolvimento socioemocional. Del Prette e Del Prette (2019) evidenciam que programas educativos que integram jogos e interação social promovem avanços significativos na empatia, na autorregulação e na convivência entre crianças pequenas. Esses resultados confirmam que práticas pedagógicas baseadas na brincadeira são essenciais para alcançar os objetivos do SEL na Educação Infantil.

Ao compreender a criança como um sujeito emocional, social e cultural, a pedagogia reafirma a brincadeira como um direito e um meio privilegiado de formação. O professor, ao planejar ambientes acolhedores, ricos em possibilidades lúdicas, contribui diretamente para a construção da autonomia emocional, da segurança afetiva e da competência social das crianças. Assim, o vínculo entre Educação Infantil, pedagogia, SEL e brincar revela-se intrínseco e indispensável: a brincadeira constitui o terreno mais fértil para que as habilidades socioemocionais germinem, se desenvolvam e se consolidem. Dessa forma, a brincadeira não é apenas um componente da rotina escolar, mas um instrumento pedagógico potente que sustenta o desenvolvimento socioemocional infantil. Ao reconhecer e valorizar esse potencial, a educação infantil fortalece uma abordagem mais humana, integral e coerente com as necessidades das crianças, preparando-as para uma convivência social empática, colaborativa e emocionalmente equilibrada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, foi possível compreender de maneira ampla a centralidade do brincar na Educação Infantil e sua relação direta com o desenvolvimento integral das crianças. Os objetivos propostos — analisar a importância da brincadeira, compreender o papel da mediação docente, diferenciar brincadeira livre e dirigida e relacionar tais práticas ao desenvolvimento socioemocional — foram plenamente alcançados, o que permitiu confirmar todas as hipóteses levantadas inicialmente. Constatou-se que a brincadeira não constitui apenas um momento de lazer, mas uma prática pedagógica fundamental, capaz de promover aprendizagens significativas, fortalecer vínculos e estimular competências cognitivas, sociais e emocionais que sustentam a formação humana desde os primeiros anos de vida.

A hipótese de que o brincar funciona como instrumento central para o desenvolvimento integral foi amplamente validada, uma vez que a literatura analisada demonstra que, por meio da atividade lúdica, a criança elabora experiências, simboliza o mundo ao seu redor, interage com seus pares e desenvolve autonomia, imaginação e capacidade de resolução de problemas. Também se confirmou a importância da mediação docente, pois o professor desempenha papel decisivo na qualidade das experiências lúdicas, equilibrando momentos de intervenção e observação, de modo a assegurar um ambiente seguro, afetivo e estimulante. Dessa forma, verificou-se que a intervenção pedagógica intencional potencializa o brincar e amplia seus efeitos sobre o desenvolvimento socioemocional.

As análises permitiram ainda confirmar que a brincadeira livre e a brincadeira dirigida não se opõem, mas se complementam, contribuindo de maneira distinta e igualmente importante para o desenvolvimento da criança. A brincadeira livre favorece espontaneidade, criatividade e protagonismo, enquanto a brincadeira dirigida possibilita que o professor introduza desafios específicos, estimulando habilidades que necessitam de maior sistematização.

Assim, conclui-se que a valorização do brincar deve ser uma prioridade tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas públicas voltadas à infância. Garantir tempo, espaço e intencionalidade para as brincadeiras é garantir o direito da criança a aprender

de forma plena, significativa e humanizada. Investir no brincar é, portanto, investir na formação de indivíduos mais equilibrados emocionalmente, mais cooperativos, mais conscientes de si e do outro, reafirmando a necessidade de uma educação infantil que reconheça a infância como tempo de desenvolvimento integral, expressão e encantamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria; PARENTE, Maria do Carmo Meirelles Toledo. Educação infantil e currículo: práticas, formação e políticas. São Paulo: Cortez, 2020.

BARTOSZECK, Amauri. Neurociência e Educação Infantil: fundamentos para professores. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; HADDAD, Lenira. "A educação infantil no Brasil: redistribuição de oportunidades educacionais." Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 535-554, 2009.

DEL PRETTE, Zilma Almeida Pereira; DEL PRETTE, Alexandre. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/NvWyvPZwLDqqkH4rgCDVCLJ/
. Acesso em: 14 nov. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FANTUZZO, John; BUHL, Kristen; PERLMAN, Staci. "Children's play interaction: relations with school readiness." Early Childhood Research Quarterly, v. 18, n. 2, p. 199-213, 2003. DOI: 10.1016/S0885-2006(03)00011-1.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do brincar. São Paulo: Moderna, 2011.

HORN, Débora. Ambientes de Aprendizagem e Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas: Papirus, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001236294
. Acesso em: 14 nov. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O brincar e suas teorias. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lucia Sicoli; PASSOS, Norimar Christe. Aprender com jogos e situações-problema. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O Brincar e a Criança do Século XXI. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SANTOS, Fabiana; CRUZ, Sílvia Helena. Infância, autonomia e brincadeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. A ludicidade como ciência. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Imaginação e criatividade na infância. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

O PAPEL DO DESENHO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E NA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

PRISCILA AVILLAR OLIVER

RESUMO
O objetivo deste artigo é discutir o desenho infantil e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo infantil, preparando-as para a alfabetização e a alfabetização significativa. Este é um estudo de literatura, natureza qualitativa. Nesse sentido, será apresentado um breve histórico do desenho e da educação infantil como meio de comunicação, bem como de acordo com o autor e o estágio de desenvolvimento do autor a relação com a aprendizagem das crianças. Estudo considera necessário estimular crianças a desenhar e respeitar suas fases este é o processo prático e organizacional do desenvolvimento cognitivo das crianças e da sua relação com o meio ambiente, visto que é a primeira etapa básica da educação. Estimulação e visão de ensino são a base do desenvolvimento da linguagem escrever, à medida que as crianças imaginam, criam e expressam os seus pensamentos e sentimentos enquanto desenham, demonstra a sua visão do mundo, abrindo possibilidades para uma maior aprendizagem, alfabetização e alfabetização. O autor é reexaminado pessoas como Lev Vygotsky (1998), Henri Luquet (1969), Viktor Lowenfeld (1977), Rosa Iavelberg (2013) e outros foram cruciais no apoio a esta investigação.
PALAVRAS-CHAVES: Desenho.Escrita. Linguagem. Aprendizagem

Abstract
The aim of this article is to discuss children's drawing and its contribution to cognitive development, preparing them for literacy and meaningful reading and writing acquisition. This is a qualitative literature-based study that presents a brief historical overview of drawing and early childhood education as a means of communication, as well as the relationship between developmental stages and children's learning processes according to key theorists. The study emphasizes the importance of encouraging children to draw and respecting their developmental stages, as drawing represents a practical and organizational process of cognitive growth and interaction with the environment — the foundation of early education. Stimulus and pedagogical vision are essential to language development, as children imagine, create, and express their thoughts and emotions through drawing, revealing their worldview and opening pathways to deeper learning and literacy. Theoretical support is drawn from authors such as Lev Vygotsky (1998), Henri Luquet (1969), Viktor Lowenfeld (1977), and Rosa Iavelberg (2013), whose contributions were fundamental to this research.
KEY-WORDS: Drawing; Writing; Language; Learning.

1.INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é analisar a importância do desenho para crianças na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e para a alfabetização. Serão investigadas as formas como a produção de desenhos na educação infantil pode ser um estímulo positivo para o desenvolvimento da criança, respeitando suas fases de desenvolvimento.

A educação infantil é a primeira etapa do ensino e é nesse período que a criança expressa suas emoções por meio de diversas ações, como o desenho. Portanto, é fundamental que os profissionais reconheçam a importância dessa forma de expressão, como avaliar e promover estímulo adequado para um desenvolvimento significativo da criança. Quando desenha, a criança usa sua criatividade e, como mencionado por Negrine (1994), essa etapa é essencialmente lúdica e pode revelar como a criança percebe o mundo. O desenho é muito mais do que simples rabiscos e contribui para vários aspectos, incluindo coordenação motora, cognição e é uma ferramenta indispensável para a alfabetização.

É essencial que os educadores/docentes incentivem a produção de desenhos entre as crianças. De acordo com Iavelberg (2013), é responsabilidade dos professores criar situações e atividades que permitam aos alunos fazer conexões entre seus desenhos. O desenho também é uma forma de comunicação

e deve ser tratado com cautela, respeitando a fase em que a criança se encontra e considerando-o como uma forma de linguagem, conforme explicado por Santos (2016).
O desenho pode ser encarado como um estágio preparatório para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois, ao desenhar, a criança abre possibilidades para o próximo aprendizado. Quando a criança é alfabetizada, ela não se limitará apenas à leitura e escrita, mas também estará expressando suas ideias, assim como acontece no desenho.
De acordo com Vygotsky (1989), esses estágios preparatórios são essenciais para o desenvolvimento infantil, e as crianças devem ter a oportunidade de realizar experiências com o máximo de materiais diferentes possível. A teoria de Lowenfeld (1977) também destaca a importância de oferecer à criança acesso a materiais diversos, de texturas e consistências diferentes, que enriquecem sua sensibilidade tátil e podem ser facilmente aplicados ao desenho, como tintas, giz, canetas, entre outros.Observa-se ainda que a criança imagina ao desenhar, estabelecendo analogias entre seus desenhos e a realidade. É crucial que os educadores entendam essa linguagem e evitem julgar o desenho infantil como "bom" ou "ruim", "feio" ou "bonito", sem considerar o que a criança quis expressar.
Essa pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, busca compreender a importância do desenho infantil na primeira etapa da educação e sua relação com a aprendizagem significativa. Autores como Vygotsky e Lowenfeld são utilizados para a reflexão e aprofundamento do tema. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, buscando compreender as relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis operacionais.

2. Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, a qual se caracteriza por ser predominantemente descritiva, deixando em segundo plano a utilização de modelos matemáticos e estatísticos.Nesse sentido, a quantificação dos objetivos estudados não é tida como prioridade (CASARIN, 2012, p. 32). Para alcançar os objetivos propostos, foram realizados levantamentos de dados bibliográficos por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. A análise desses dados foi fundamental para fornecer embasamento teórico à pesquisa, permitindo interpretações diretas dos resultados.
Conforme Flick (2009, p. 134), todos os tipos de materiais de pesquisa, tais como anotações, protocolos, notas de campo e diários de pesquisa, podem ser relevantes para a análise e são considerados produtos dos processos de escrita dos pesquisadores. Desse modo, constatou-se que a pesquisa qualitativa é altamente significativa para o presente trabalho, na medida em que incentiva o pesquisador a buscar conhecimento em fontes e autores especializados, a fim de interpretar as questões pedagógicas específicas abordadas na temática em questão.

2.1. A história do desenho e suas fases

Consoante Barbieri (2017), o desenho é diretamente relacionado à comunicação, uma vez que está presente em grande parte das ações humanas. A escrita, por sua vez, é um processo em que ideias abstratas ou imagens mentais são convertidas em mediações reconhecíveis por convenções arbitrárias de desenhos que representam sons ou ideias, conforme explica Santaella (1993). Para Vygotsky (1998),

> até então, a psicologia considerava a escrita simplesmente como uma habilidade motora complicada. No entanto, ela tem dado pouca atenção à linguagem escrita em si, isto é, um sistema particular de símbolos e signos, cuja capacidade de dominá-lo prenuncia um ponto crítico no desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 140).

O ser humano se comunica de diversas maneiras, de acordo com o meio em que está inserido. Desde a pré-história, símbolos eram desenhados em pedras com tintas naturais, o que evidencia o desejo inato de comunicação do ser humano. Nos primeiros anos de vida, a criança aprende a se comunicar por meio do corpo, fala, sons e busca compreender o que acontece ao seu redor.
Esse processo de desenvolvimento da comunicação ocorre em consonância com o meio

em que a criança está inserida, conforme salienta Cartaxo (2013). Nesse contexto, o desenho se mostra como um meio importante de comunicação para a criança, permitindo que ela expresse suas emoções e desenvolva suas habilidades.

O desenho, no entanto, não é uma representação fiel da realidade, mas sim uma expressão da forma como a criança enxerga o mundo, revelando seus sentimentos, pensamentos, ideias e concepção de mundo. O desenho da criança é uma tentativa de codificar o mundo em que ela vive, tornando concretos seus pensamentos abstratos. A autoria do desenho da criança não se perde quando ela dialoga com outros desenhos, e o educador pode mediar o processo sem prender a criança à representação fiel da realidade, respeitando seu modo de desenhar.

Segundo Vygotsky (1998), ao desenhar, a criança utiliza a memória, desenhando não o que vê, mas sim o que conhece, como se contasse uma história. O desenho é visto, assim, como uma linguagem gráfica que surge com base na linguagem verbal, constituindo um estágio preliminar da linguagem escrita.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento do desenho requer duas condições: o domínio do ato motor e a percepção de que é possível representar um objeto graficamente. Nesse sentido, o desenho se mostra como um precursor da escrita, na medida em que a percepção do objeto representado na imagem corresponde à atribuição de sentido dada pela criança.

A relação entre a fala e o desenho é uma condição fundamental na evolução dessa linguagem gráfica. Segundo Vygotsky (1998), a linguagem verbal é a base da linguagem gráfica, sendo que a criança, em um primeiro momento, reconhece o objeto representado somente após a ação gráfica, identificando-o pela sua semelhança com o objeto em questão. Posteriormente, ela passa a antecipar o ato gráfico, verbalizando o que irá fazer, indicando, assim, um planejamento na ação.

Vygotsky (1998) classificou em etapas as fases do desenho infantil. A primeira, denominada etapa simbólica, é descrita como o momento em que a criança desenha os objetos a partir da memória, sem se preocupar com a fidelidade à coisa representada. A arbitrariedade e a licença são grandes nesta fase. Na segunda etapa, a simbólico-formalista, há uma maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil.

A criança sente a necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto representado, buscando estabelecer um maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Na terceira etapa, a formalista veraz, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, aproximando-se mais da realidade.

A quarta etapa, a formalista plástica, configura-se como um novo modo de desenhar, em que há um desenvolvimento viso-motor mais acentuado, e a criança utiliza técnicas projetivas e mais realistas. O grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em trabalho criador. No entanto, nesta fase infantil, há uma separação de interesses e uma diminuição do ritmo nos desenhos, que permanecem mais entre aqueles que realmente desenham por prazer.

Luquet (1969) classificou o desenho infantil em quatro estágios: realismo fortuito, realismo fracassado ou incapacidade sintética, realismo intelectual e realismo visual. O primeiro estágio, que inicia por volta dos 2 anos de idade, é descrito como o momento em que a criança começa a traçar signos sem desejo de representação e descobre por acaso uma analogia com um objeto e passa a nomear seu desenho.

No segundo estágio, entre 3 e 4 anos, a criança reproduz formas como a figura humana e busca mostrar o que acha importante. No terceiro estágio, dos 4 aos 10 anos, os desenhos são mais elaborados, mas ainda apresentam detalhes que fogem da realidade, caracterizando-se pelo fato de que a criança desenha não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. No quarto e último estágio, por volta dos 12 anos, ocorre a descoberta da perspectiva e estratégias, e a criança representa com maior fidelidade e mais próximo do real, abandonando as estratégias utilizadas nas etapas anteriores e desenhando apenas os elementos visíveis.

Luquet (1969) destaca que os estágios não são rígidos e que cada fase pode se prolongar quando a seguinte já estiver começando.

A passagem de um nível para outro implica a renúncia de alguns elementos e a reconstrução dos conhecimentos adquiridos, dependendo muito das interações da criança em seu meio.No próximo item, será abordada a importância do desenho na educação infantil e sua contribuição para a alfabetização e letramento.

2. Porta de Entrada para a Alfabetização e o Letramento

A educação infantil é uma etapa fundamental da educação, voltada para crianças de 0 a 5 anos de idade. Ao longo do tempo, o conceito dessa etapa passou por transformações e, atualmente, sua definição está vinculada ao atendimento educacional, reconhecido como direito pela Constituição Federal de 1988.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabeleceu que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, assegurando a todos o direito à educação e formas de organização para o atendimento a crianças de até 6 anos. Posteriormente, houve uma alteração que estabeleceu a idade máxima da educação infantil em 5 anos, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

De acordo com o artigo 29, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, voltada para o desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos de idade, contemplando seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, e complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 2013). Essa fase da educação tem um caráter intencional de ensino, com a organização de conteúdos que levem em consideração as especificidades do desenvolvimento infantil. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), a Educação Infantil, embora não seja obrigatória, é um direito público que deve ser oferecido aos cidadãos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) prevê que essa etapa deve ser oferecida a crianças de 0 a 3 anos de idade em creches ou entidades equivalentes, e para crianças de 4 a 6 anos em pré-escolas.

A Educação Infantil é de extrema importância na formação do indivíduo, com grande impacto principalmente durante os primeiros anos da vida da criança, em que há um desenvolvimento intensivo das faculdades intelectuais, conforme destaca Makarenko (apud Silva, 2010, p. 24). Para alcançar esse objetivo, é preciso estabelecer um sistema de ensino significativo, em que a aprendizagem impulsione o desenvolvimento. Assim, é necessário proporcionar um ambiente seguro, que estimule a exploração e construção de sentidos, que considere a percepção da criança em relação a si mesma, e que permita o desenvolvimento de sua identidade e autonomia. Esses objetivos são alcançados por meio de uma proposta pedagógica efetiva, que considere a interação da criança com o meio e as atividades propostas.

O desenho é uma das principais ferramentas utilizadas pelos educadores, assim como foi um dos primeiros meios de comunicação na história da humanidade. Atualmente, o desenho ainda é o primeiro traço da criança, e conhecer o desenho infantil e permitir que a criança seja a protagonista de seu trabalho é um ato de respeito. Ao analisar o desenho sem interferir na intencionalidade da criança, é possível desvendar seu desenvolvimento motor e cognitivo. Cada idade apresenta diferentes formas de desenhar e cada criança tem suas peculiaridades, além de influências do meio social e econômico em que está inserida. Analisando o desenho infantil por etapas, é possível perceber quando a criança está preparada para receber o processo de alfabetização, conforme destaca Lowenfeld e Brittain (1977, p. 381).

Durante a fase pré-escolar, a criança aprende de forma ativa, envolvendo interações reais com o meio ambiente. Essas interações são fundamentais para o progresso total da criança, visto que ações como tocar, ver e manipular objetos estão intimamente ligadas ao seu desenvolvimento cognitivo e perceptivo. Nesse período, a criança apresenta pouco conceito de tempo, e muitas vezes percebe o mundo como algo presente, sem grande noção de passado ou futuro. Em outras palavras, o mundo simplesmente "é".

O conhecimento dos educadores em relação aos desenhos infantis pode permitir que se observe o progresso da criança, analisando e compreendendo o processo percorrido até que o desenho seja finalizado. Além

disso, ter contato com diferentes tipos de desenhos ou obras pode estimular a criança a produzir novos desenhos, sem que isso seja prejudicial à autoria da obra. Por isso, é importante que creches e educadores reconheçam o desenho infantil como uma linguagem e utilizem-na para o processo de aquisição da língua escrita, enfatizando a afirmação de Vygotsky (1998), de que desenhar e brincar devem ser estágios preparatórios para o desenvolvimento da linguagem das crianças, uma vez que é um meio de expressão considerado necessário para a aquisição da escrita na alfabetização.

Desde muito cedo, a criança começa a observar o ambiente em que está inserida e, mesmo antes de aprender a escrever, ela tem contato com letras e palavras em seu cotidiano, seja em textos de televisão, computadores, propagandas e tudo o que a cerca. No entanto, é durante a fase de alfabetização que a criança está mais inserida na sociedade, uma vez que com a aquisição da leitura e escrita, há uma nova visão de mundo, possibilitando a comunicação através da escrita e a expressão dos sentimentos, assim como era feito através do desenho.

Segundo Pillar (1996), a criança chega ao nível alfabético quando abandona a análise silábica na construção de palavras e estabelece uma correspondência entre grafemas e fonemas, resultando finalmente no reconhecimento do sistema de escrita. Dessa forma, é fundamental valorizar o desenho infantil como uma primeira forma de escrita, que serve de alicerce para a alfabetização. Embora sejam linguagens diferentes, o desenho e a escrita se complementam.

2.1 O desenho infantil e o olhar pedagógico

Durante muito tempo, a educação infantil foi negligenciada e muitas vezes os profissionais envolvidos eram vistos apenas como cuidadores básicos, sem a necessidade de formação específica ou ensino superior. Como resultado, a perspectiva pedagógica nessas primeiras fases do desenvolvimento infantil frequentemente era negligenciada.

Felizmente, a educação infantil começou a ser valorizada nas últimas décadas. Em 1996, a Lei 9.394 reconheceu a educação infantil como a etapa inicial da educação básica e instituiu a exigência de formação adequada para os profissionais da área. Esse reconhecimento foi um grande avanço em termos de melhorias no atendimento e na qualidade educacional oferecida para as crianças nessa etapa tão crucial do desenvolvimento. O artigo 62 dessa lei é um importante marco neste sentido.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (BRASIL, LDBEN P.20)

A Lei 9.394, que estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, exigiu a formação adequada para os profissionais que atuam nessa área, bem como ofereceu a possibilidade de formação continuada. Com isso, houve a necessidade de um direcionamento pedagógico para essa etapa, o que levou ao lançamento do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) em 1998, como a primeira proposta voltada para o ensino na primeira etapa básica.

O RCNEI apresenta objetivos gerais e específicos, conteúdos e ações didáticas organizadas para diferentes faixas etárias, tendo como objetivo a formação integral do sujeito e o desenvolvimento de suas capacidades afetivas, incluindo as diferentes linguagens construídas pela criança. Embora não seja obrigatório, o documento oferece reflexões fundamentais para a organização do professor. Cada instituição que oferece educação infantil tem autonomia para elaborar e desenvolver seu próprio projeto pedagógico, mas deve estar comprometida com os padrões de qualidade, garantindo o bem-estar das crianças em todo o processo de aprendizagem, de acordo com o RCNEI de 1998.

Durante o processo de aprendizagem, é comum que as crianças cometam "erros", mas nessa perspectiva eles não são considerados como falhas ou equívocos individuais, pois fazem parte do momento evolutivo da aprendizagem das crianças. Pelo contrário,

eles são esperados e têm um papel importante no processo de ensino, pois fornecem informações sobre como as crianças pensam naquele momento específico. Mesmo escrevendo com "erros", as crianças são capazes de avançar, pois é somente por meio da prática da escrita que elas são capazes de enfrentar algumas contradições que podem surgir. (BRASIL, RCNEI p. 128)

É importante respeitar a fase de desenvolvimento da criança, entendendo que erros são uma parte natural do processo de aprendizagem. Quando as crianças desenham, elas estão expressando sua imaginação e criatividade. Embora suas escolhas de cor e forma possam não corresponder ao que um adulto considera correto, é essencial que o educador permita que as crianças expressem sua autoria.

Assim, as instituições que oferecem educação infantil devem promover ações que incentivem o aluno a estabelecer uma relação com o desenho por si só. O papel do educador é observar com um olhar pedagógico, sem intervir diretamente no processo criativo da criança. Isso é fundamental para que a criança possa se expressar livremente, sem se sentir pressionada pelos equívocos ou intervenções desnecessárias. A ludicidade é uma peça-chave nessa fase do desenvolvimento, e a sua ausência pode afetar negativamente a aprendizagem. o cuidado deve ser tomado para não restringir a criatividade das crianças. Como observa Iavelberg (2013, p.30),

Muitas vezes, os educadores cometem equívocos didáticos ao pedir que as crianças ajam fora do universo infantil e dos artistas, separando o desenho de sua autoria e potencial criativo. Algumas demandas, como desenhos para colorir feitos a partir de formas estereotipadas e sem qualidade, são exemplos desses equívocos. Pedir para que as crianças preencham com cor desenhos de bandeirinhas e fogueiras sem valor artístico durante uma festa junina vai de encontro à essência criativa do desenho infantil. Em vez disso, as instituições devem proporcionar aos alunos espaço e suporte para desenvolver sua criatividade e suas habilidades artísticas. Propor que as crianças criem seus próprios desenhos com o tema da festa junina incentiva a autoria e a capacidade de expressão individual de cada aluno. Isso deve ser valorizado pelos educadores, para que possam contribuir positivamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Oferecer desenhos impressos às crianças pode diminuir sua criatividade e capacidade de expressão individual. O desenho é uma ferramenta pedagógica valiosa, que permite ao educador entender o que a criança está comunicando por meio de seus desenhos e estabelecer uma conexão com o aluno.
Para crianças, o desenho é um convite para que os adultos entrem em seu mundo imaginativo. Conforme Santos Neto e Silva (2013, p.47) afirmam, a criatividade das crianças está ligada à imaginação, que é crucial para o seu desenvolvimento pleno. É importante que os adultos recebam os desenhos das crianças com receptividade e entendam que eles são criações individuais, não devendo ser avaliados pelo seu valor artístico.

O desenho é uma importante atividade pedagógica na educação infantil, que deve ser planejada e oferecer variedade de materiais, além de espaços significativos. Os educadores devem valorizar os desenhos de autoria das crianças e ser receptivos com as produções delas, sabendo que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento.
Existem diversas possibilidades de trabalho com desenho, como projetos, histórias, pinturas, visitas a parques e museus, entre outros temas adaptáveis à cultura local e aos recursos disponíveis na instituição. Iavelberg (2013) apresenta diferentes opções de trabalho com desenho, incluindo fotografias, carimbos, recortes, colagens e muito mais. O universo de trabalho com desenho é infinito e deve ser explorado pelos educadores.
Apesar de existirem diversas opções de trabalho com desenho, muitos professores optam por oferecer desenhos impressos às crianças, as quais somente os pintam com as cores consideradas "adequadas" à realidade. Isso não estimula a criatividade e imaginação das crianças, sendo uma escolha inadequada. Os professores utilizam esse

método por falta de sensibilidade e conhecimento adequado do tema. Conforme Vianna (2010, p.194),

Muitas vezes, as pessoas acabam seguindo as normas do senso comum e se conformando com o grupo ao qual pertencem por falta de recursos, alternativas e informação, ou até mesmo por comodismo e falta de coragem para se contrapor. Elas sentem a necessidade de pertencer ao grupo e estar em coesão com ele, praticando o que é considerado adequado e conveniente, para assim serem vistas como amáveis e competentes.

De acordo com a autora, é possível refletir que o trabalho de desenho tradicional se tornou uma escolha comum entre os educadores. Embora o professor possa ansiar por diferenciar seu método e trazer inovação para seus alunos, muitas vezes eles optam por seguir o padrão do grupo para agradar colegas e direção escolar. Mesmo que isso viole suas próprias ideias de proporcionar algo novo à sala de aula.
No entanto, estamos em um momento da história em que há espaço para questionar e estimular o novo, incluindo melhorias na sala de aula. Os educadores possuem muitos autores que defendem essa nova abordagem de trabalho com o desenho infantil e podem usar isso a seu favor.

3. CONCLUSÃO

Este artigo aborda o tema do desenho na educação infantil, destacando sua importância no desenvolvimento das crianças. Para isso, é necessária uma revisão breve da história da educação infantil e do desenho, incluindo suas fases segundo autores e sua contribuição para a alfabetização e letramento. O texto aborda também as possibilidades de trabalho dos educadores na utilização do desenho em sala de aula.A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e busca um ensino intencional, que organize os conteúdos de forma significativa para a criança, considerando suas especificidades de desenvolvimento. É importante que a criança se sinta acolhida e que possa desenvolver sua identidade e autonomia por meio do trabalho em sala.

O desenho é uma ferramenta pedagógica valiosa e deve ser observado de forma cuidadosa pelo educador, que deve analisar e compreender todo o processo percorrido pela criança até a finalização do desenho. A prática de desenhar é fundamental para a criança, que vive um período de descobertas. Cabe ao educador estimular e reconhecer o desenho infantil como linguagem, utilizando-o no processo de aquisição da língua escrita. Ao desenhar, a criança expressa suas emoções e revela seus sentimentos, pensamentos e ideias, não se tratando apenas de uma representação real do mundo, mas sim de como ela o percebe. É essencial que o processo de desenhar seja mediado pelo educador, sem, no entanto, perder a essência da criatividade e imaginação da criança.
O desenho é uma importante ferramenta pedagógica na educação infantil, pois é através dele que a criança pode iniciar o processo de alfabetização. Com a aquisição da leitura e escrita, a criança passa a ter uma nova visão de mundo, podendo comunicar-se através da escrita e expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias da mesma forma que fazia por meio do desenho. Por esse motivo, é fundamental valorizar o desenho infantil como a primeira escrita e como um alicerce para atingir a alfabetização, já que, apesar de serem linguagens diferentes, elas se complementam. O desenho não é uma atividade para simplesmente ocupar o tempo em sala de aula, mas sim uma atividade pedagógica que deve ser planejada, oferecendo propostas com diferentes temas e materiais que possam estimular a criatividade e imaginação das crianças. No entanto, muitos educadores ainda permanecem utilizando a forma tradicional de trabalho com o desenho, por diversos motivos, como comodismo, falta de recursos, informação e a necessidade de permanecer dentro do grupo. É importante que os professores busquem recursos e novas ideias para inovar sua forma de ensino, como a tecnologia e cursos de extensão e pós-graduação que tratam desse tema. Uma pesquisa de prática experimental, como uma pesquisa-ação com professores e alunos, seria fundamental para coletar dados reais e realizar uma análise criteriosa que possa fundamentar ainda mais a pesquisa. Percebe-se que esse é um tema de

extrema relevância, e é necessário que os educadores trabalhem o desenho de forma a provocar, incentivar e desenvolver o aluno, escolhendo inovar e não permanecer na zona de conforto da tradicionalidade.

Referências

BARBIERI, Daniele. As linguagens dos quadrinhos. São Paulo: Peirópolis, 2017. CARTAXO, S.R.M. Pressupostos da educação infantil. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CASARIN, Helen de Castro Silva; SAMUEL José Casarin. Pesquisa científica: da teoria à prática. Curitiba, InterSaberes, 2012.

FERREIRA, Larissa David. A importância do desenho na alfabetização de crianças. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2015/publicado/artigo0100.pdf Acesso em: 23/04/2025

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES FILHO, João. Gestalt do Objeto. Curitiba: Escrituras, 2009 .

IAVELBERG, Rosa. Desenho na educação infantil. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

LOWENFELD, Viktor. A Criança e sua Arte. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G. H. O desenho infantil. Porto: Civilização editora, 1969.

MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília, 1998. Volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdfAcesso em: 20/05/2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. São Paulo: HUCITEC, 2007 NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

NETO, Elydio Santos. Histórias em quadrinhos e práticas educativas. São Paulo: Criativo, 2013.

OLIVEIRA, Z. M. R. Educação infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita como sistema de representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTAELLA, Lucia. Palavras, imagens & enigmas. In: Revista USP Nº 16 São Paulo: 1993.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. Fundamentos da Pesquisa Histórica. Curitiba: Intersaberes, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev e atualizada – São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Elisandre da. A importancia da educação infantil para odesenvolvimento e a aprendizagem da criança, Londrina, 2010

VIANNA, Maria Leticia Rauen. Desenhando com todos os lados do cérebro. Curitiba: Ibpex, 2010.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins, 1998.

EDUCAÇÃO ALIMENTAR ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

RAQUEL SANTIAGO PRÍNCIPE

RESUMO

A Educação Alimentar e Nutricional (EAN), compreendida como prática social, cultural e pedagógica, constitui-se como um importante instrumento para a promoção de uma educação antirracista desde a Educação Infantil. Considerando que a alimentação expressa identidades, memórias e relações de poder, este artigo tem como objetivo analisar a relevância da valorização da cultura alimentar afro-brasileira no contexto da Educação Infantil, especialmente com crianças de 5 a 6 anos, à luz das orientações do Currículo da Cidade – Educação Alimentar e Nutricional. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores do campo da educação, das relações étnico-raciais e da alimentação, como Munanga, Gomes, hooks e Bento, além de documentos oficiais. Os resultados evidenciam que práticas pedagógicas em EAN, orientadas por uma perspectiva antirracista, contribuem para o fortalecimento de identidades positivas, para o reconhecimento da diversidade cultural e para o enfrentamento do racismo estrutural no espaço escolar. Conclui-se que a inserção da cultura alimentar afro-brasileira no currículo da Educação Infantil amplia o repertório cultural das crianças e promove uma educação comprometida com a equidade e os direitos humanos.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Alimentar e Nutricional; Educação Infantil; Educação Antirracista; Cultura Afro-Brasileira; Identidade.

1 INTRODUÇÃO

A alimentação constitui-se como uma prática social, histórica e cultural que extrapola a função biológica de nutrir o corpo humano. Desde a primeira infância, os alimentos, os modos de preparo, os rituais à mesa e as memórias afetivas associadas à comida desempenham papel central na construção da identidade, do pertencimento e das relações sociais. Nesse sentido, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), especialmente no contexto da Educação Infantil, configura-se como um campo privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade, a equidade e a justiça social.

No contexto brasileiro, a cultura alimentar é resultado de um intenso processo histórico de encontros, conflitos e trocas entre povos indígenas, europeus e africanos. Entretanto, as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros foram, ao longo do tempo, silenciadas, estigmatizadas ou reduzidas a estereótipos, em decorrência do racismo estrutural que marca a sociedade brasileira. Esse processo também se manifesta no campo da alimentação, configurando o que diversos autores denominam de racismo alimentar, caracterizado pela desvalorização de práticas alimentares de origem africana e pela desigualdade no acesso a alimentos adequados e saudáveis.

Segundo Bento (2022), o racismo estrutural opera de forma naturalizada nas instituições sociais, produzindo desigualdades que muitas vezes não são explicitamente reconhecidas. Na escola, essas desigualdades podem ser reproduzidas quando práticas pedagógicas desconsideram a pluralidade cultural e reforçam uma visão eurocêntrica da história e da cultura brasileira. Nesse sentido, a Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, assume papel estratégico no enfrentamento dessas desigualdades, uma vez que é nesse período que se iniciam os processos de construção da identidade e da percepção de si e do outro.

O Currículo da Cidade – Educação Alimentar e Nutricional orienta que a EAN deve ser desenvolvida de forma contextualizada, crítica e comprometida com os direitos humanos, reconhecendo as práticas alimentares como expressões culturais e políticas. De acordo com o documento, a valorização da cultura alimentar afro-brasileira constitui uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção de uma educação antirracista desde a infância (SÃO PAULO, 2023).

Dessa forma, o presente artigo tem como

objetivo analisar a importância da Educação Alimentar e Nutricional na perspectiva antirracista na Educação Infantil, com ênfase na valorização da cultura afro-brasileira como elemento constitutivo da identidade e da memória social. Busca-se, ainda, refletir sobre possibilidades pedagógicas que articulem alimentação, cultura, território e ancestralidade, contribuindo para a formação integral das crianças de 5 a 6 anos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Alimentar e Nutricional como prática social e pedagógica

A Educação Alimentar e Nutricional compreende um conjunto de ações educativas que visam promover práticas alimentares adequadas e saudáveis, considerando os aspectos biológicos, sociais, culturais, econômicos e ambientais da alimentação. Conforme orienta o Guia Alimentar para a População Brasileira, a alimentação deve ser entendida como um ato social que envolve escolhas, valores, afetos e relações de poder (BRASIL, 2014).

No contexto escolar, a EAN ultrapassa a transmissão de informações sobre nutrientes e alimentos considerados saudáveis. Trata-se de um campo de conhecimento que possibilita a problematização das desigualdades sociais, das formas de produção de alimentos e das heranças culturais que constituem os hábitos alimentares. Nunes (1994) salienta que a educação é um processo de formação do ser humano em sua totalidade, sendo fundamental que as práticas pedagógicas dialoguem com a realidade social dos educandos.

Nesse sentido, a EAN na Educação Infantil deve ser planejada de forma intencional, lúdica e integrada ao cotidiano das crianças, respeitando seus tempos, interesses e experiências prévias. A alimentação, nesse contexto, torna-se linguagem, expressão cultural e possibilidade de ampliação de repertórios, contribuindo para que as crianças atribuam sentidos às suas vivências alimentares.

Além disso, a EAN contribui para o desenvolvimento da autonomia infantil, na medida em que possibilita a participação ativa das crianças em escolhas relacionadas à alimentação, ao cuidado com o corpo e à convivência coletiva. Ao vivenciarem experiências que envolvem o preparo, a partilha e a reflexão sobre os alimentos, as crianças ampliam sua compreensão sobre o mundo e constroem relações mais conscientes com a comida.

Por fim, a Educação Alimentar e Nutricional, enquanto prática pedagógica transversal, possibilita a integração entre diferentes campos de experiência e áreas do conhecimento, articulando a alimentação a temas como sustentabilidade, cultura, saúde e cidadania. Na Educação Infantil, essa integração favorece aprendizagens significativas, pois relaciona o conteúdo escolar ao cotidiano das crianças, fortalecendo vínculos, afetos e sentidos atribuídos à alimentação como prática social e cultural.

2.2 Racismo alimentar e desigualdades nos sistemas alimentares

O conceito de racismo alimentar evidencia como as desigualdades raciais se manifestam nos sistemas alimentares, tanto no acesso aos alimentos quanto na valorização simbólica das práticas alimentares. De acordo com Brones (2018), o chamado “apartheid alimentar” refere-se à segregação no acesso a alimentos de qualidade, resultado de processos históricos de exclusão social, racial e econômica.

No Brasil, essas desigualdades estão profundamente relacionadas ao legado da escravização e à marginalização das populações negras. A desvalorização de alimentos associados à cultura afro-brasileira e a naturalização da pobreza alimentar em territórios periféricos são expressões desse processo. Conforme aponta Monteiro (2010), os sistemas sociais sempre refletiram relações de poder que determinam quem tem acesso ao conhecimento, à escrita e, consequentemente, aos recursos materiais.

A escola, ao abordar a alimentação de forma descontextualizada, corre o risco de reforçar essas desigualdades. Por isso, torna-se essencial que a EAN incorpore uma perspectiva crítica e antirracista, problematizando as origens dos alimentos e reconhecendo os saberes historicamente silenciados.

Além do acesso desigual aos alimentos, o racismo alimentar também se manifesta na

estigmatização de determinadas práticas culinárias, frequentemente associadas às populações negras e periféricas. Alimentos de matriz africana são, muitas vezes, classificados como menos saudáveis ou inferiores, sem que se considere seu valor cultural, histórico e nutricional. Esse processo contribui para a reprodução de preconceitos e para a invisibilização dos saberes tradicionais.

Segundo Munanga (2019), o racismo estrutural se mantém por meio de mecanismos simbólicos que desqualificam as produções culturais dos grupos racializados. No campo da alimentação, isso se traduz na imposição de padrões alimentares eurocentrados como universais, em detrimento da diversidade cultural existente. A escola, ao não problematizar esses padrões, pode reforçar discursos hegemônicos e excludentes.

Dessa forma, a incorporação do debate sobre racismo alimentar na Educação Infantil torna-se fundamental para a construção de uma educação comprometida com a equidade. Ao reconhecer as desigualdades nos sistemas alimentares e valorizar os saberes afro-brasileiros, a EAN contribui para a formação de crianças mais críticas, sensíveis às injustiças sociais e respeitosas em relação à diversidade cultural.

2.3 A cultura alimentar afro-brasileira e a construção da identidade

A cultura alimentar afro-brasileira constitui uma das bases estruturantes da formação social e cultural do Brasil. Os povos africanos trazidos de forma forçada para o território brasileiro não apenas contribuíram com mão de obra, mas também com saberes, técnicas agrícolas, modos de preparo dos alimentos, sistemas simbólicos e formas coletivas de organização social. A alimentação, nesse contexto, tornou-se uma estratégia de resistência, preservação cultural e manutenção da identidade.

Munanga (2019) destaca que a identidade negra no Brasil foi historicamente construída em um contexto de negação e silenciamento, o que impactou diretamente a valorização dos saberes afro-brasileiros. A culinária de matriz africana, muitas vezes associada à pobreza ou à marginalidade, foi desqualificada em comparação aos padrões alimentares eurocentrados. Esse processo contribuiu para a naturalização do racismo cultural e alimentar.

Pratos como feijoada, acarajé, vatapá, caruru e canjica, bem como o uso de ingredientes como milho, feijão, coco, banana e azeite de dendê, expressam processos de adaptação e ressignificação cultural. Esses alimentos carregam histórias de resistência e ancestralidade, sendo fundamentais para a compreensão da cultura alimentar brasileira. Conforme Gomes (2017), valorizar esses saberes no espaço escolar significa reconhecer a população negra como sujeito histórico e produtor de conhecimento.

Na Educação Infantil, a abordagem da cultura alimentar afro-brasileira favorece a construção de identidades positivas, especialmente para crianças negras, ao mesmo tempo em que promove o reconhecimento da diversidade cultural entre todas as crianças. Hooks (2013) ressalta que práticas educativas comprometidas com a justiça social devem criar espaços de pertencimento e reconhecimento, nos quais as crianças possam se ver representadas de forma digna.

A comida, nesse sentido, atua como linguagem cultural e pedagógica, possibilitando que as crianças compreendam que os alimentos não são neutros, mas carregam valores, histórias e relações de poder. Trabalhar a alimentação como patrimônio cultural contribui para o fortalecimento da autoestima, do respeito mútuo e da construção de uma educação antirracista desde a infância.

2.4 Educação Infantil e práticas pedagógicas antirracistas em EAN

A Educação Infantil, conforme orientam a BNCC e o Currículo da Cidade, compreende a criança como sujeito histórico, social e de direitos, que constrói conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas no cotidiano. Nesse contexto, as práticas pedagógicas relacionadas à Educação Alimentar e Nutricional devem ser intencionalmente planejadas para promover aprendizagens significativas e comprometidas com a equidade racial.

Gomes (2017) afirma que uma educação an-

tirracista não se limita a ações pontuais, mas exige a revisão de currículos, práticas e posturas pedagógicas. Assim, trabalhar a EAN na Educação Infantil implica reconhecer a alimentação como campo político e cultural, capaz de revelar desigualdades e, ao mesmo tempo, de promover processos emancipatórios.

Entre as práticas pedagógicas possíveis, destacam-se: rodas de conversa sobre alimentos presentes no cotidiano das crianças; leitura de obras literárias que valorizem personagens negros e a cultura afro-brasileira; exploração sensorial de alimentos de origem africana; práticas culinárias simples; brincadeiras de faz de conta relacionadas ao preparo e à partilha dos alimentos; e o cuidado com hortas pedagógicas. Essas experiências permitem que as crianças explorem sabores, cheiros, texturas e histórias, ampliando seus repertórios culturais.

É fundamental que essas práticas sejam desenvolvidas de forma contínua e integrada ao cotidiano escolar, evitando a exotização da cultura afro-brasileira ou sua restrição a datas comemorativas. Munanga (2019) alerta que a superficialidade no tratamento da questão racial pode reforçar estereótipos, em vez de combatê-los.

O diálogo com as famílias e com a comunidade também se configura como elemento central dessas práticas. Ao valorizar receitas, histórias e memórias alimentares trazidas pelas famílias, a escola fortalece os vínculos comunitários e reconhece os saberes populares como legítimos. Essa articulação contribui para a construção de uma educação que respeita o território, a diversidade cultural e os direitos humanos.

2.5 Materiais e métodos

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tendo como objetivo analisar a Educação Alimentar e Nutricional na perspectiva antirracista, com ênfase na valorização da cultura alimentar afro-brasileira na Educação Infantil. A abordagem qualitativa mostrou-se adequada, uma vez que permite a compreensão aprofundada de fenômenos sociais, culturais e educativos, considerando seus significados, contextos e relações históricas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento e análise de obras de referência nas áreas da educação, da Educação Alimentar e Nutricional e das relações étnico-raciais. Foram selecionados autores reconhecidos no campo acadêmico, como Munanga, Gomes, hooks, Bento e Severino, cujas contribuições teóricas fundamentam a discussão sobre identidade, racismo estrutural, práticas pedagógicas e educação antirracista. Essa etapa possibilitou a construção de um referencial teórico consistente e alinhado aos objetivos do estudo.

Paralelamente, realizou-se uma pesquisa documental, por meio da análise de documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas na Educação Infantil, como o Guia Alimentar para a População Brasileira, a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade – Educação Alimentar e Nutricional. A análise desses documentos permitiu identificar diretrizes, princípios e orientações que subsidiam a implementação da EAN no contexto escolar, especialmente no que se refere à promoção da equidade e dos direitos humanos.

Os dados obtidos por meio das pesquisas bibliográfica e documental foram analisados de forma crítica e interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e as orientações curriculares. Essa análise possibilitou a identificação de convergências e tensões entre teoria e prática, contribuindo para a reflexão sobre possibilidades pedagógicas em Educação Alimentar e Nutricional na Educação Infantil, sob uma perspectiva antirracista.

2.6 Resultados e discussão

A análise dos referenciais teóricos e documentais evidencia que a Educação Alimentar e Nutricional, quando orientada por uma perspectiva antirracista, constitui-se como uma estratégia pedagógica potente para o enfrentamento do racismo estrutural no contexto escolar. Os estudos analisados indicam que práticas educativas que valorizam a cultura alimentar afro-brasileira contribuem para a construção de identidades positivas,

especialmente entre crianças negras, além de promover o respeito à diversidade cultural entre todas as crianças.

Observa-se que a inserção da cultura alimentar afro-brasileira no currículo da Educação Infantil possibilita a ampliação do repertório simbólico das crianças, favorecendo processos de reconhecimento e pertencimento. Conforme aponta Gomes (2017), quando a escola reconhece a identidade negra como elemento constitutivo do currículo, cria-se um ambiente educativo mais inclusivo, no qual as crianças se sentem representadas e legitimadas em suas experiências culturais.

Os resultados também revelam que a abordagem da EAN de forma contextualizada fortalece a relação entre escola, família e território. Ao valorizar os saberes alimentares trazidos pelas famílias e pela comunidade, a escola promove aprendizagens significativas e estabelece vínculos que ultrapassam os limites do espaço escolar. Essa articulação contribui para o reconhecimento dos saberes populares como conhecimentos legítimos e relevantes no processo educativo.

Outro aspecto identificado refere-se ao potencial da EAN para promover práticas pedagógicas interdisciplinares. A alimentação, enquanto tema transversal, possibilita o diálogo entre diferentes campos do conhecimento, articulando conteúdos relacionados à saúde, à história, à cultura e ao meio ambiente. Essa integração favorece a compreensão da alimentação como fenômeno complexo, atravessado por dimensões sociais, políticas e culturais.

A discussão dos dados evidencia ainda que a ausência de uma abordagem crítica da alimentação pode reforçar estereótipos e desigualdades. Quando a escola adota discursos normativos e descontextualizados sobre alimentação saudável, corre o risco de invisibilizar realidades diversas e desconsiderar as condições sociais e culturais das crianças. Nesse sentido, a perspectiva antirracista na EAN mostra-se fundamental para a construção de práticas educativas mais justas e sensíveis às diferenças.

Por fim, os resultados analisados indicam que a Educação Alimentar e Nutricional, ao incorporar a valorização da cultura afro-brasileira, contribui para a formação de crianças mais críticas, empáticas e conscientes das desigualdades sociais. Essa abordagem fortalece o compromisso da escola com os direitos humanos e com a construção de uma educação transformadora, capaz de promover mudanças significativas nas relações sociais desde a infância.

3 CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Alimentar e Nutricional, quando compreendida para além de sua dimensão biológica, revela-se como uma prática social, cultural e política de grande relevância no contexto da Educação Infantil. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a alimentação constitui um potente eixo pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças, possibilitando a articulação entre cuidado, aprendizagem, identidade e pertencimento desde a primeira infância.

A análise dos referenciais teóricos e documentais permitiu compreender que a EAN, orientada por uma perspectiva antirracista, contribui de forma significativa para o enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Ao problematizar as desigualdades nos sistemas alimentares e reconhecer a existência do racismo alimentar, a escola assume um papel ativo na promoção da equidade e na valorização da diversidade cultural.

Nesse sentido, a valorização da cultura alimentar afro-brasileira mostrou-se fundamental para a construção de identidades positivas, especialmente entre crianças negras, que historicamente tiveram seus saberes e práticas invisibilizados. Reconhecer a culinária afro-brasileira como patrimônio cultural e expressão de ancestralidade fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a formação de sujeitos que se reconhecem como parte de uma sociedade plural.

As práticas pedagógicas em Educação Alimentar e Nutricional, quando planejadas de forma intencional, lúdica e integrada ao cotidiano escolar, ampliam o repertório cultural das crianças e promovem aprendizagens significativas. Atividades que envolvem a exploração sensorial dos alimentos, o diálogo com as famílias e a relação com o território possibilitam experiências educativas que ar-

ticulam teoria e prática, respeitando os tempos e interesses da infância.
Ressalta-se, ainda, a importância do papel do professor como mediador desses processos educativos. Cabe ao educador adotar uma postura crítica e reflexiva, comprometida com os princípios dos direitos humanos, da justiça social e da educação antirracista. A formação docente contínua mostra-se essencial para que as práticas em EAN superem abordagens reducionistas e contribuam efetivamente para a transformação das relações sociais no espaço escolar.
Por fim, conclui-se que a inserção da Educação Alimentar e Nutricional, articulada à valorização da cultura afro-brasileira, no currículo da Educação Infantil representa um avanço significativo na construção de uma educação mais justa, inclusiva e democrática. Investir em práticas pedagógicas que reconheçam a alimentação como linguagem, memória e identidade é investir na formação de crianças críticas, sensíveis e comprometidas com a construção de uma sociedade mais equânime.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. A afetividade na escola. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Guia Alimentar para a População Brasileira.
Brasília, 2014.

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

BRONES, A. Racismo alimentar. 2018.

GOMES, N. L. O movimento negro educador. Petrópolis: Vozes, 2017. HOOKS, b. Ensinando a transgredir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. MONTEIRO, A. História da escrita e do poder. São Paulo: Contexto, 2010.
MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
NUNES, C. Educação e formação humana. São Paulo: Cortez, 1994.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Educação Alimentar e Nutricional – Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/COPED/CODAE, 2023.
SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

RESUMO

O movimento de educação inclusiva teve desde o início o imperativo de estender o escopo do direito à educação a todas as pessoas. Com base na abordagem dos direitos humanos, esse discurso permeou a literatura acadêmica, bem como a concepção e implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, neste artigo discutimos como a materialização dessa tendência educacional, ao estender as fronteiras do direito à educação, simultaneamente pode ameaçar o respeito ao direito à saúde das pessoas com deficiência mental. Para tanto, serão investigadas as consequências da interferência dos diagnósticos clínicos no contexto escolar e sua configuração por meio das políticas educacionais. Desta forma, será demonstrado como o fortalecimento do direito à educação pode situar-se em contradição e detrimento do direito à saúde. Ao longo da discussão, demonstra-se que o fortalecimento do direito à educação — embora fundamental e necessário — pode produzir contradições quando se observa que, em certas circunstâncias, ele é construído à custa de tensões com o direito à saúde. Isso ocorre especialmente quando a busca por diagnósticos se torna excessiva, servindo como justificativa para decisões escolares, ou quando a escola passa a depender de avaliações clínicas para legitimar práticas que deveriam ser de sua responsabilidade. Assim, evidenciamos que, apesar de a inclusão representar um avanço significativo, sua implementação requer equilíbrio, sensibilidade e constante diálogo entre os campos educacional e da saúde para que ambos os direitos sejam plenamente respeitados.
PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação, Direito à saúde, Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

Os caminhos que convergem na concepção atual de Educação Inclusiva partem de pontos de partida tão diversos que uma construção uniforme e linear de sua evolução e desenvolvimento recente representa uma tarefa complexa de realizar.

Contribuições complementares, sobrepostas e até contraditórias fertilizam seu terreno e configuram cenários onde concepções desatualizadas e de última geração conseguem coexistir e moldar a prática educacional.

Da mesma forma, e em sintonia e coerência com os seus próprios postulados sobre a celebração da diversidade, não só a bibliografia disponível, mas também os resultados práticos obtidos impedem um veredicto monolítico sobre o seu sucesso e validade. Por esse motivo, alguns autores (Daniel e Gartner, 1998; Moriña Díez, 2004) sugeriram que o termo educação inclusiva não tem necessariamente que compartilhar o mesmo significado em um país e outro. Por sua dinâmica inerente, cada realidade educacional e social singular imprime os novos desafios aos quais deverá responder. Além disso, "no mesmo país pode haver diferenças entre profissionais da educação, políticos e pesquisadores sobre o que eles entendem por educação inclusiva" (Moriña Díez, 2004, p. 23).

No entanto, durante as últimas três décadas, uma série de esforços e compromissos foram realizados em nível internacional com o objetivo de estabelecer parâmetros comuns para planejar e garantir o acesso à educação da maneira mais equitativa possível.

Uma clara expressão desse fato foi registrada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO em 1990. Nela, a preocupação geral com as inadequações dos sistemas educacionais em todo o mundo e as questões sobre o lugar da educação na política de desenvolvimento humano, optou pela redação de "um guia útil para governos, organizações internacionais, educadores e profissionais de desenvolvimento quando se trata de desenvolver e implementar políticas e estratégias para melhorar os serviços de educação básica". Ao mesmo tempo, o compromisso de saldar dívidas pendentes em relação às necessidades básicas de aprendizagem de vários gru-

pos carentes não foi superestimado.
AS NECESSIDADES ESPECIAIS

Quatro anos depois, a Declaração de Princípios, política e prática de Salamanca para as necessidades educacionais especiais reivindicou explicita filiação ao acordo mencionado no parágrafo anterior quando foi proposto como um instrumento através do qual seria promovido o cumprimento de seu principal objetivo: estender fronteiras da educação para o maior número possível de pessoas. Nesta ocasião, o enfoque recaiu sobre os modos de resposta que devem ser assegurados às crianças com necessidades educativas especiais. O documento assinado na reunião pelos representantes dos países presentes afirmaria e consolidaria a abordagem da integração escolar como direito à normalização das pessoas com deficiência.
Um argumento semelhante foi apresentado em 1989 por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança. Por meio de seu texto, não só foi reconhecido o direito da criança à educação, mas também detalhada sua condição de exercício que os Estados deveriam garantir como obrigação. O terceiro parágrafo do artigo 28 ratificou que os Estados Partes "deverão promover e incentivar a cooperação internacional em matéria educacional, em particular a fim de contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo em todo o mundo". Ao mesmo tempo, o Artigo 23 deu sua aprovação aos direitos da criança com deficiência mental ou física e exigiu que "a assistência prestada [...] deve ter como objetivo assegurar que a criança com deficiência tenha acesso efetivo à educação, treinamento, serviços de saúde,
Esses acontecimentos específicos, mas não únicos, ratificaram no final do século XX o forte impulso que a perspectiva baseada nos direitos humanos havia adquirido na educação a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Apesar da existência de precursores históricos, artigo 26 deste instrumento regulou o surgimento de um novo diálogo e intersecção entre educação e direito.
Uma relação que vai adquirindo um peso cada vez mais relevante desde então a ponto de situar que "a educação formal básica como direito fundamental implica uma mudança radical na forma como se concebe a relação entre as crianças - como sujeitos ativos da educação - e os Estado-sujeito endereçado- "(Scioscioli, 2015, p. 222). No mesmo sentido, Abramovich argumenta que:
Tenta-se mudar a lógica da relação entre o Estado e aqueles que serão beneficiados com as políticas. Não se trata apenas de pessoas carentes, que recebem benefícios previdenciários ou decorrentes da discrição, mas também de titulares de direitos que têm o poder jurídico e social de exigir do Estado determinadas condutas. (Abramovich, 2004, p.10).

Nesse sentido, Sciocioli encontra obstáculos para colocar a educação como um bem econômico, ou como um serviço público; ambas as opções são rejeitadas, respectivamente, pela inadequação e incompletude de sua formulação: a nova perspectiva de uma educação baseada na abordagem dos direitos fundamentais implicaria na superação de sua concepção. O impacto na educação decorrente de sua estruturação como direito fundamental reconhecerá uma mudança que:

Inverte a perspectiva de que se analisam as condições de prestação dos serviços educacionais [...] o direito à educação como direito fundamental impõe muito mais do que o estabelecimento de meros mandatos objetivos. A subjetivação presente na noção de direito fundamental varre o caráter discricionário da prestação do serviço educativo. Além disso, coloca a pessoa ou grupos de pessoas como sujeitos ativos, titulares de direitos, no centro da cena. (Sciocioli, 2015, p. 208).

Em outras palavras, dito processo de subjetivação não só permitiria estabelecer o conteúdo do direito à educação como poder ou atributo exigido pelos sujeitos, mas também instaria aos Estados a salvaguardar seu cumprimento mediante a composição de um ordenamento jurídico pertinente e eficaz.
Sob essa crescente valorização doutrinária, a integração educacional começou a encontrar fortes rachaduras e limitações no reconhecimento dos direitos de outras crianças desfavorecidas. Da mesma forma, tornou in-

suficiente a participação dos Estados como garantidores do direito à educação: a extensão da proteção dos direitos deve ser promovida para atingir não só as crianças com necessidades educacionais especiais, mas também todos os grupos em situação de deficiência.

O foco das estruturas internacionais também deve incluir crianças pobres e desfavorecidas, minorias étnicas e linguísticas, pessoas afetadas por conflitos e doenças, entre outros. (UNESCO, 2005).

Essa mudança conceitual e prática em questões educacionais é rapidamente recebida, por exemplo, na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em 2006. Seu artigo 24 reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação e estabelece que "com vistas a para tornar este direito efetivo sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo "(Artigo 24, parágrafo 1).

Dessa forma, a abordagem atual proposta estabelece uma nova racionalidade baseada no respeito à diversidade dos alunos. As escolas são convidadas a adaptar a sua oferta educativa e os seus métodos de ensino às particularidades das salas de aula e aos contextos em que se inserem. Em suas formas mais radicais, a filosofia da inclusão defende uma transformação do sistema educacional como um todo e estabelece a personalização da educação como uma necessidade. A resposta positiva à heterogeneidade dos alunos e à concepção das diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades de enriquecimento da aprendizagem, implicam o acesso a oportunidades de aprendizagem em igualdade de condições (UNESCO, 2005).

RUMO A UMA DELIMITAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Conforme mencionado anteriormente, a abordagem dos direitos foi adquirindo uma adesão e importância cada vez maiores no discurso e na prática educacional a partir de 1948. Esse marco abriu um período de novas possibilidades de acesso à educação para vários grupos da população infantil que há muito existiam, discriminados e excluídos. Embora os critérios mínimos de exequibilidade tenham sido estabelecidos, os Estados Partes foram constrangidos a assegurar e garantir uma base universal e indispensável para todos os indivíduos, independentemente de suas qualidades ou atributos. Dessa forma, foi reconhecida oficialmente a multiplicidade de adversidades pelas quais uma infinidade de pessoas teve que passar para usufruir efetivamente de seus direitos (re) negados, e medidas concretas - como políticas públicas - tomaram lugar.

Esse processo de integração dos alunos levou ao surgimento de novos dilemas e incógnitas: era preciso responder à grande diversidade que as salas de aula começavam a se manifestar. Conforme mencionado anteriormente, a integração educacional foi inicialmente associada à atenção dos alunos com necessidades educacionais especiais, com destaque para os rotulados como portadores de deficiência. A partir dessa abordagem, a adaptação curricular foi levantada como estratégia para superar as dificuldades que dificultavam a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de alcançar a normalização da criança com deficiência.

Nas últimas décadas, no entanto, o movimento da filosofia da educação inclusiva começou a ganhar impulso ao substituir o conceito de necessidades educacionais especiais por outro mais adequado ao modelo social da deficiência: barreiras à aprendizagem e à participação. A partir daí os impedimentos à aprendizagem e à participação são concebidos por meio da interação entre os alunos e seu contexto, os professores e suas práticas, as políticas públicas, as instituições, as culturas e as circunstâncias sociais e econômicas que afetam suas vidas. Ou seja, a complexidade do processo nos obrigou a transcender o mero conceito de integração para outro mais amplo e ambicioso, conhecido como inclusão. A composição heterogênea do corpo discente será não apenas defendida, mas também incentivada e promovida.

Nesse contexto, a produção acadêmica ofereceu um estudo e análise do fenômeno educacional da educação inclusiva sob múl-

tiplos pontos de vista. Para tanto, é possível destacar a compilação feita por Moriña Díez de trabalhos e pesquisas que abordaram "o estudo de centros que iniciaram e colocaram em prática processos de melhoria para responder à diversidade" (Moriña Díez, 2004, p. 55). Para isso, este autor faz um agrupamento conforme sejam publicações de estudos teóricos ou revisões de pesquisas sobre escolas com orientação inclusiva. Da mesma forma, identifica os dois grupos com base na ênfase dada a "três aspectos que podem ser considerados no desenvolvimento de processos de melhoria ou práticas de inclusão que abordem a diversidade nas escolas" (Moriña Díez, 2004, p. 54): as características internas da sala de aula, aquelas internas ao centro e aquelas externas ao centro. Por exemplo, a pesquisa desenvolvida por Porter (1995) sobre política inclusiva no Canadá é citada como um caso de estudo teórico que reúne elementos internos da sala de aula para análise (ensino multinível, currículo comum e estratégias que incentivam a participação de todos os alunos). Os alunos e os professores se engajam no planejamento de variações que atendam às necessidades individuais dos alunos), internos ao centro (mudança de função para o professor de educação especial, desenvolvimento profissional e colaboração do professor) e externos a ele (financiamento, liderança visionária de administradores e educacionais política).

Sem prejuízo de expor um sincretismo desordenado, a compilação bibliográfica sobre educação inclusiva de Moriña Díez não deixa de expressar e enfatizar a mudança ocorrida da perspectiva integrativa para a perspectiva inclusiva. O trecho está amparado nos seguintes argumentos, os quais serão abordados simultânea ou sucessivamente pelos autores envolvidos na produção acadêmica da educação inclusiva de acordo com a ênfase e o direcionamento que pretendem dar às suas respectivas pesquisas:

1. Mudança de perspectiva: do paradigma normalizador à abordagem dos direitos humanos
2. Nível de escopo: da atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais à visibilidade de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências
3. O princípio da equidade em vez da igualdade: embora a igualdade de tratamento não seja suficiente, é recomendado que cada aluno receba apoio adequado para desenvolver seu potencial
4. Mudança do foco de atenção: de uma resposta individual focada nos déficits dos alunos para uma ampla estrutura de reestruturação da instituição e da comunidade
5. A transmutação de modelos exclusivamente educacionais e médicos de deficiência em modelos sociológicos de interpretação da deficiência
6. Nova conceituação da proposta pedagógica oferecida: da diferenciação curricular - via adaptação curricular - ao currículo comum, abrangente e diverso
7. Expansão das áreas de compromisso: da responsabilidade exclusiva dos profissionais de apoio à resposta compartilhada de todos os profissionais da educação
8. Resultado esperado: da integração como inovação educacional à inclusão como reforma educacional

Por outro lado, é pertinente destacar uma semelhança estrutural que grande parte dessas obras não deixa de ignorar: uma nova forma de conceituar a prática educativa desliza com uma retórica semelhante à delineada nos instrumentos internacionais de Direitos Humanos. Em outras palavras, essas elaborações teóricas parecem ser coloridas por um léxico e uma gramática peculiar e muito próxima daquela proposta pelos referidos instrumentos internacionais como forma de embasar suas propostas pedagógicas, sua ética educacional e seu posicionamento filosófico.

Dessa forma, estabelece-se um discurso que não só toma emprestados termos e definições do Direito, mas também incorpora suas proposições e premissas para consolidar a nova abordagem educacional e, assim, legitimar e ratificar, sua atuação por meio da formulação e implementação de diversas políticas educacionais. Por exemplo, Anijovich estabelece que "educação é aquela que deve se adaptar à diversidade das disciplinas que pretende educar - e não fingir a conhecida dinâmica inversa - para poder, desta forma, garantir oportunidades iguais para todos, reconhecendo as diferenças iniciais "(Anijovich, 2014, p. 40).

Por sua vez, López Melero afirma que "a educação de pessoas excepcionais na escola comum é o caminho mais curto para a escola pública cumprir seu compromisso público de ser uma instituição ao serviço da Cultura da Diversidade e no cumprimento dos Direitos Humanos" (López Melero, 2004, p. 273). Da mesma forma, Falvey argumenta que "a educação inclusiva tenta abraçar a todos,

Essas observações isoladas ilustram essa mudança da forma de argumentação jurídica para o raciocínio pedagógico que, por sua vez, permitiria explicar a abundância de elaborações e concepções prescritivas sobre o que a educação inclusiva deve ser e modificar para garantir um alcance massivo e equitativo a todos alunos. Em última instância, a singularidade humana só é reconhecida por meio da atenção à diversidade e como forma de garantir o respeito e o exercício dos direitos humanos.

A consolidação da educação inclusiva está profundamente vinculada à expansão e ao fortalecimento dos direitos humanos no campo educacional. Desde que a inclusão passou a ocupar espaço central nas discussões sobre políticas públicas, tornou-se evidente a necessidade de repensar as fronteiras, os significados e as responsabilidades atribuídas às instituições escolares. Delimitar a educação inclusiva, nesse sentido, não significa restringi-la, mas esclarecer seus princípios, seus alcances e seus limites para que sua efetivação esteja em consonância com a noção de dignidade humana.

O ponto de partida desse debate é o reconhecimento de que o direito à educação é universal e inalienável. No entanto, a universalidade não pode ser confundida com homogeneização. O compromisso com os direitos humanos exige que a escola assegure condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem, reconhecendo as singularidades de cada estudante e garantindo meios para que todos participem de maneira plena. A educação inclusiva emerge justamente como uma resposta histórica a longos períodos de exclusão, segregação e invisibilidade vividos por pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras condições que impactam sua participação social.

Contudo, avançar rumo a uma delimitação mais precisa da educação inclusiva implica discutir o papel da escola na promoção dos direitos humanos, bem como identificar os desafios que emergem na prática. Isso inclui refletir sobre como a instituição escolar compreende as diferenças, como organiza suas estratégias pedagógicas e como articula suas ações com outras políticas intersetoriais — especialmente nas áreas da saúde, assistência social e direitos das crianças e adolescentes. Essa delimitação também demanda superar visões reducionistas que associam inclusão apenas à presença física na sala de aula, deixando de lado a necessidade de promover participação efetiva, interação significativa e construção de trajetórias de aprendizagem reais.

Além disso, ao aproximar a educação inclusiva do campo dos direitos humanos, torna-se indispensável problematizar a tendência contemporânea de medicalização da aprendizagem e do comportamento. Em muitos contextos, a obtenção de diagnósticos clínicos passa a funcionar como requisito para o acesso a recursos educacionais, o que cria tensões entre o direito de aprender e o direito à saúde. Assim, delimitar a educação inclusiva também envolve definir até que ponto o sistema educacional deve depender de pareceres clínicos e qual é o limite ético para que tais diagnósticos orientem — mas não determinem — as práticas pedagógicas. Nesse processo, a escola precisa reafirmar sua autonomia enquanto espaço pedagógico, reconhecendo o valor do conhecimento clínico sem submeter a ele a totalidade de suas ações. Os direitos humanos, como fundamento da inclusão, apontam para a necessidade de garantir que cada estudante seja visto antes de tudo como sujeito de direitos, e não como portador de rótulos, limitações ou categorias classificatórias. Isso implica práticas que considerem sua história, suas relações e suas potencialidades, deslocando o foco do déficit para as possibilidades.

Rumo a uma delimitação madura, crítica e comprometida com a justiça social, a educação inclusiva deve ser compreendida como um projeto coletivo que atravessa toda a comunidade escolar. Ela requer políticas estruturadas, formação qualificada, ambientes acessíveis e relações pautadas pelo respeito às diferenças. Delimitar a educação inclusi-

va, portanto, é fortalecer os direitos humanos na escola, garantindo que seu sentido não se perca nem seja reduzido a procedimentos burocráticos, mas permaneça orientado à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, solidária e plural.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO DIREITO

A menção repetida nas seções anteriores tanto de regulamentos internacionais quanto de várias declarações organizadas por organizações supranacionais não deve ser considerada o resultado de um evento fortuito ou fortuito. A sua menção obrigatória responde não só às relações inerentes que se estabelecem entre o direito e a educação inclusiva, mas também a um fenómeno com crescente expressão nas últimas décadas: os processos de internalização do direito. Nesse sentido, Gordillo afirma que as relações entre o direito interno e o direito internacional têm tomado um rumo surpreendente e novo que faz com que seja frequente que "o estudante de direito local encontre dificuldades para aceitar o fundamento da supremacia aqui postulada do direito supranacional convencional sobre o direito constitucional interno "(Gordillo, 2007, p.111).

O avanço na regulação internacional tem espalhado seu alcance e consequências para a maioria dos países ocidentais, tanto quanto tem favorecido a instalação de um debate crescente sobre o direito à educação no quadro delineado acima. Consequentemente, os Estados adaptaram suas políticas públicas aos princípios internacionais vigentes sob pena de incorrer em responsabilidade internacional. Pela natureza vinculativa dos regulamentos, procuram fazer os seus próprios postulados para desenvolver e acompanhar as referidas transformações. Nosso país não ficou de fora desse processo, por isso teve que promover uma série de prerrogativas e garantias para efetivar o direito das pessoas à educação.

A estreita relação que se estabelece entre o discurso pedagógico e a abordagem dos direitos na elaboração conceitual da educação inclusiva tem permitido um considerável desenvolvimento de emendas ao sistema educacional para receber alunos anteriormente estigmatizados e excluídos. Políticas públicas inovadoras invadiram a sala de aula e modificaram tanto o cenário tradicional de atuação docente quanto a composição de seu repertório de acordo com as características dos novos destinatários. A relação entre os dois campos do conhecimento consolidou o lançamento de um movimento que, graças ao princípio da não regressão, alcançou benefícios inconcebíveis há muito tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da filosofia inclusiva como forma de efetivar os referenciais normativos nacionais e internacionais anteriormente mencionados tem levado a um questionamento dos limites tradicionalmente estabelecidos entre a educação normal e a educação especial. Neste ponto, é difícil ignorar a grande influência que a Psicologia teve nessa divisão em conjunto com outras disciplinas. No entanto, o paradigma da educação inclusiva obriga a repensar uma nova abordagem: as contribuições que ela é capaz de oferecer devem contribuir para a consolidação de uma real igualdade de oportunidades sem deixar de reivindicar as brechas de subjetividade de crianças e adolescentes no processo de constituição e desenvolvimento.

As leis inevitavelmente criam distinções sobre como as diferentes pessoas são tratadas. Portanto, é preciso analisar quais deles praticam discriminação intolerável e construir classes suspeitas que, por não encontrarem justificativa suficiente, podem levar à discriminação perversa.

A capacidade do outro ser educado é posta em jogo na própria relação educativa, não anteriormente no sujeito da aprendizagem, ou seja, essa capacidade é fruto de uma construção no quadro de uma relação pedagógica, que tem uma historicidade e decisões que a estruturam. Assim, as performances subjetivas, mesmo quando expressas na performance individual, constituem o culminar de um desenvolvimento cultural e único, típico de cada um, ou seja, o desdobramento das condições de sucesso ou fracasso não é propriedade exclusiva dos sujeitos, mas, em qualquer caso, efeito da relação de características subjetivas e sua história de desenvolvimento, juntamente

com as propriedades da situação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, V. Uma Abordagem da Abordagem de Direitos nas Estratégias e Políticas de Desenvolvimento da América Latina. Documento elaborado para "Direitos e Desenvolvimento na América Latina: Uma reunião de trabalho. Santiago do Chile. 2004.

ANIJOVICH, R. Gerenciando uma escola com salas de aula heterogêneas: ensinar e aprender na diversidade. Buenos Aires: Paidós. 2014.

CORWIN, E. A Constituição dos Estados Unidos e seu significado atual. Nova York: Fraterna. 1987.

DANIEL, H. e GARTNER, P. Educação inclusiva. Londres: Kogan Page. 1998.

DUSSEL, I. e SOUTHWELL, M. Escola e igualdade: renovar a aposta. Disponível em: http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm. Acesso em 5 de agosto de 2021.

LÓPEZ, Melero, M. Construindo uma escola sem exclusões. Málaga: Edições Aljibe. 2004.

MORINA Díez, A. Teoria e prática da educação inclusiva. Málaga: Edições Aljibe. 2004.

PORTER, G. Organização da escolaridade: acesso e qualidade por meio da inclusão. Montreal: Perspectivas. 1995.

UNESCO. Declaração de Princípios, Política e Práticas de Salamanca para Necessidades Educacionais Especiais. Paris: UNESCO. 1990.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Nova York: UNESCO. 1990.

UNESCO. Diretrizes para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Paris: UNESCO. 2005.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A PRÁTICA DA DIVERSIDADE

ROSÂNGELA FREIRES SILVA

RESUMO
O presente trabalho visa a importância da inclusão das crianças especiais nas escolas regulares de ensino. A inclusão no Brasil é recente, em 1994 com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, o Brasil opta por um ensino de inclusão. Algumas mudanças ocorrem, porém longe da efetiva prática de inclusão. Atualmente tem-se refletido sobre uma escola mais democrática, mais inclusiva, embora toda criança tenha direito ao acesso à escola, não quer dizer que ela e acolhida e incluída nos espaços educacionais. Apresentamos a ludicidade como uma pratica fundamental para o aprendizado de qualquer criança, a brincadeira é um recurso onde a criança, além de desenvolver suas capacidades criativas, tem a oportunidade de socialização e interação com o outro, tornando a escola um espaço ideal para diversidade. Nessa pesquisa bibliográfica, apresentamos propostas e medidas visando à progressão educacional do aluno de inclusão, citaremos teorias de renomados autores como Vygostky (1984), Piaget (1990), Mantoam (2003) entre outros.
PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; diversidade; Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira abriu as portas para inclusão, as mudanças nas politicas públicas amparam a inserção de alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Revela-se que o aluno especial carrega consigo potencialidades e habilidades como qualquer outro.

Nesse sentido, a convivência escolar em situações de inclusão cria um campo vasto de aprendizagens, onde as crianças crescem, desenvolvendo habilidades tais como respeito ao outro, aceitação para toda vida.

No Brasil, o projeto de integração escolar surgiu na década de 90, com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.349 de 1996, sinaliza como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais as escolas do ensino regular, institui-se as diretrizes para a educação especial na Educação Básica. A experiência brasileira não se assentou sobre uma iniciativa de pais, familiares e escolas, mas sim foi articulado por estudiosos da área e técnicos de secretarias.

Assim, quando as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva foram definidas, muito pouco de história concretas nas escolas, entre as famílias e educadores, havia sido feita. O resultado é que a realidade educacional brasileira encontra-se numa situação de vulnerabilidade e descompasso diante desse projeto.

Atualmente a escola inclusiva tem um caminho longo, onde exige recursos humanos, pedagógicos e de estrutura e espaço físico na grande maioria das escolas. A escola ideal que pretende-se requer amplo planejamento desde conscientização na comunidade, como também escola e família para que juntos possam superar as dificuldades da exclusão.

A presente pesquisa visa compreender esses aspectos teóricos da educação inclusiva a partir de dados bibliográficos sobre o assunto. Na questão prática, o processo da educação inclusiva no Brasil é lento, onde o professor apresenta dificuldades em aliar a teoria à pratica, sua formação deve ser especializada em questões como adaptação de currículo, acolhimento e interação entre os colegas, o professor apresenta práticas criativas e estimulantes para os educandos, embora coma dificuldade da criança em ser aceita, acolhida e incluída, deve ser repensada.

Visa, também, contribuir com estudos sobre o desenvolvimento da criança especial na escola, acredita-se que a inclusão acontece se existe primeiramente amor para com o próximo, vontade de criar vínculos por parte do educador e uma equipe multidisciplinar

engajada na efetivação da inclusão.
Compreende-se que a pesquisa acrescenta informações sobre a educação da criança com deficiência intelectual e seus desdobramentos para a inclusão social efetiva. Apresentamos teorias de autores que, reflexões de relevância, já que o presente tema é muito discutido. Embora a inclusão no Brasil seja uma prática recente, a demanda cresceu e hoje as famílias já não escondem seus filhos em casa com vergonha de serem considerados diferentes como acontecia no passado.

O objetivo dessa pesquisa é compreender o processo de inclusão escolar do aluno com necessidades especiais, apontar dificuldades dos mesmos, compreender dados teóricos e a realidade do professor em relação a esse processo. Assim como compreender o processo de inclusão do aluno com necessidades especiais na escola.

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA

Antigamente o quadro da educação especial encontrava-se em completa exclusão, as crianças especiais eram atendidas em escolas especiais, não havia praticamente qualquer relação comum entre professores das escolas regulares com as escolas especiais.

No Brasil, o projeto de integração escolar surgiu na década de 90, com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n° 9.349 de 1996, sinaliza como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais as escolas do ensino regular, institui-se as diretrizes para a educação especial na Educação Básica. A experiência brasileira não se assentou sobre uma iniciativa de pais, familiares e escolas, mas sim foi articulado por estudiosos da área e técnicos de secretarias.

Assim, quando as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva foram definidas, muito pouco de história concretas nas escolas, entre as famílias e educadores, havia sido feita. O resultado é que a realidade educacional brasileira encontra-se numa situação de vulnerabilidade e descompasso diante desse projeto.

Ao longo da história das escolas especiais, é interessante a avaliação da contribuição dessas, elas passaram a existir porque o sistema escolar era incompleto. As escolas regulares não atendiam alunos com deficiência, contudo a solução não oferecia um atendimento adequado, eram tidas como "casas de abrigo", como explica BEYER (2013, p. 15):

Dito metaforicamente, as escolas especiais foram ou são "casas de abrigo" para alunos sem casa. Contudo, é necessário lembrar que as casas de abrigo não são espaços de moradia permanente, pelo contrário são espaços de medida paliativa e temporária As escolas especiais foram importantes historicamente, mas uma solução transitória não tem ou não deve ter caráter permanente.

Ao longo da sua existência, as escolas especiais estabeleceram a cultura de que não as crianças especiais não poderiam educar seus filhos em outro lugar a não ser nas escolas especiais. Defendiam a ideia de que a educação especial era a mais apropriada para eles.

Com o sistema educacional passando por transformações norteadas pela ideia da educação inclusiva, tais como a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, em 1998; e as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, em 2001, a escola passa a ser inclusiva, porém a presença de alunos com necessidades especiais nas classes normais não basta, é preciso garantir o seu desenvolvimento cognitivo, proporcionar aprendizado significativo.

A escola tem enfrentado ao longo dos anos muitas mudanças, no que se refere às propostas para educação das crianças com situações diversificadas de aprendizagem, confrontar-se com a diversidade é um ato

de educar, na escola, sempre pautou-se pelo estabelecimento de uniformidades. É muito difícil encontrar uma escola para todos, esperança sempre há, porém remota.

Algumas mudanças ocorreram pelos tempos, como encontros como em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e em Salamanca, na Espanha em 1994. Entretanto como, de que forma, com que meios porem movimento as ações escolares inclusivas?

Uma primeira condição para a educação inclusiva é uma nova forma de pensar, entender que as crianças são únicas na sua forma de pensar e agir. Não deve-seexigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e que ajam de maneira uniforme, o ensino deve ser organizado de forma a contemplar suas capacidades distintas. Deve-se esperar que a criança corresponda às suas próprias capacidades individuais.

Com relação às políticas públicas no Brasil, BEYER (2013, p. 56):

> Parece haver, em nosso país, um anacronismo entre as proposições vigentes nas políticas educacionais da educação especial, instauradas com maior força a partir da LDBEN/1996, e a realidade do sistema educacional brasileiro. Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e se quer, em termos de lei, e a viabilidade operacional do sistema escolar- público e particular- nos diferentes estados brasileiros. O hiato é significativo entre o ideal integracionista/inclusivista, e os recursos humanos e materiais disponíveis.

2.2 AS PRÁTICAS CRIATIVAS E LÚDICAS NA PEDAGOGIA INCLUSIVA

Nas práticas educativas atuais se faz presente a ludicidade, as crianças quando jogam e brincam são indivíduos plenos e dispostos a aprender, os recursos são muitos, porém devem ter como objetivo a socialização da criança, bem como interagir com o outro e respeitar as diferenças que se apresentam.

A escola traz novos e sérios desafios, um grande desafio é motivar os alunos, é por meio da criatividade do professor que o processo de aprendizagem terá o sucesso, a motivação vem do entusiasmo do educador em pesquisar e trazer para sala de aula novas práticas criativas para enfrentar os desafios. Oferecer novos modos de ensinar garante uma estratégia de ensino diferenciado e atenderá à diversidade presente no âmbito escolar.

O educador ao optar por uma prática criativa surpreende seus alunos experimentando novas estratégias e possibilidades novas, deve-se superar o ensino tradicional, para Mantoan (2003):

> As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. (MANTOAN, 2003, p.61)

Propõe-se refletir sobre essa temática onde entende-se que as práticas educativas devam valorizar as diferenças e respeitar os diferentes estilos de aprendizagem, objetivando uma escola mais inclusiva.

A definição de criatividade já foi considerada como divino, um dom para poucos, mas ao longo do tempo seu significado foi se modificando, apresentando novos conceitos, associa-se com o realizar, pensar e produzir, realizar criativamente.

Segundo Virgolim, Fleit e Pereira (1999) a criatividade é algo que desperta a curiosidade do homem, esse processo acompanha o homem desde o início dos tempos, um talento já há muito utilizado, sempre que nos deparamos com problemas e questões difíceis de solucionar:

> Descobrimos o fogo, construímos a cultura. Tudo isso nos permitiu sair da idade da pedra e galgar outros degraus na escala da evolução humana. De lá para cá, não paramos de criar. Somos capazes de “fazer” história porque criamos, inventamos, inovamos. (VIRGOLIM, FLETH e PEREIRA,1999, p. 17).

Os estudos sobre o criativo de Vygostky (1984) contribuíram nessa área do conhecimento, ele elaborou uma analogia entre a criatividade e a eletricidade, para o autor a eletricidade está presente em grandes tempestades como também em uma pequena lâmpada, assim como a criatividade, ela se apresenta de forma gigantesca e outros de forma suave, a energia é a mesma, a capacidade também, apenas são distribuídas de forma diferenciada.

Cabe também salientar que a criatividade apresenta-se em função do conhecimento, da imaginação e avaliação. Sendo que, quanto maior o conhecimento maior o número de combinações ou ideias que podem alcançar, portanto essa bagagem de conhecimento é fundamental.

Assim como a dedicação ao trabalho está presente em indivíduos com capacidade criadora intensa, a dedicação, disciplina, esforço e trabalho dedicado também contribuem para a criatividade em qualquer área.

Cabe ao professor ser criativo nas suas práticas usando o lúdico como uma possibilidade a ser repensada.

2.3 A LUDICIDADE

As atividades lúdicas estão presentes em várias formas, sejam individuais ou em grupo, são espontâneas assim como a criatividade, a criança se humaniza e aprende a se comportar socialmente ao brincar e jogar.

O lúdico propicia o desenvolvimento e a imaginação da criança, realiza no plano simbólico as ações do mundo adulto, é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e autonomia, auxiliando no desenvolvimento da atenção, imitação, memória, imaginação, socialização e interação.

As possibilidades de interação que a atividade lúdica proporciona são inúmeras, desperta o aluno para a atenção tão necessária para a construção de esquemas racionais, com o auxílio do professor nas tarefas o aluno buscará soluções para suas questões.

Cabe ao professor interferir pouco enquanto a criança esta em momento de exploração dando-lhe autonomia, aos poucos apresentando outras possibilidades para o brinquedo e ou jogo. O professor deve guiar para que o aluno entenda e aprenda a dinâmica do jogo.

De acordo com Piaget (1990) se referindo aos jogos de regras, apresenta um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu, o princípio de todo jogo e a vida social, a criança além de entender seu próprio eu, ela passa a se socializar, criando uma cumplicidade relativa aos seus companheiros e em relação ao respeito mútuo às regras do jogo.

A utilização de brincadeiras e jogos na escola deve ser visto como complemento para o saber, para que a aprendizagem se torne mais atrativa, ainda que essas práticas sejam inovadoras não deixam de ser ricase valem a pena serem vividas.

2.4 INCLUSÃO ESCOLAR: COMO SE APRESENTA

Atualmente tem-se refletido sobre a escola que não seja excludente, uma escola democrática, mais inclusiva, nota-se o discurso de que uma escola com qualidade pedagógica daria conta da demanda, porém esse discurso não condiz com os fatos, embora toda criança tenha o direito ao acesso à escola, não quer dizer que ela é acolhida e incluída com suas particularidades e necessidades especiais. Cita Beyer:

Não há como considerar que a criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem."

Para o autor uma escola aberta e integradora só poderá ser bem-sucedida se houver a participação que envolva o aluno, educador, equipes diretivas e pedagógicas, funcionários e gestores do projeto político-pedagógico.

Entretanto o projeto de educação inclusiva foi gerado pelos gestores do governo federal sem um tempo de preparo e conscientização por parte dos sujeitos envolvidos, sem a devida formação e conscientização o que vemos é a desinformação com consequ-

ências como fracasso do projeto da inclusão escolar.

Para Mantoan (2003) a escola se entupiu de formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares e burocracias. Ela propõe uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, sendo uma saída para que a escola possa fluir, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

Segundo Santos (1995) cita que a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, que a ideia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz, ela tem de reconhecer outras formas de entendimento.

uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender.(BEYER, 2013, p. 62)

Uma intervenção pedagógica se faz necessária, onde considere as diferentes formas de aprender, por meio dela o professor assume uma responsabilidade na superação das ações discriminatórias na escola em relação aos alunos de inclusão:

Nós, professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais.(MANTOAN, 2003, p.52)

Através de uma flexibilização da prática pedagógica significará um grande avanço no repensar o quê e como a escola pensa.

2.4 PROPOSTAS CURRICULARES:

A educação inclusiva pressupõe uma flexibilização no currículo que possibilite adaptações conforme as necessidades dos alunos, onde seria um currículo diferenciado.

Conforme Aranha (2003) o a equipe escolar deve se responsabilizar e prover a mudançaque favoreçam o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos. Devendo-se investir no próprio aluno, além dos ajustes contextuais que considerem suas características individuais de desenvolvimento e de aprendizagem, sendo o objetivo a ser alcançado pelo aluno será acessar o currículo do ano frequentado.

A flexibilização curricular seria uma sistematização de ajustes educacionais visando à progressão educacional do aluno de inclusão, essa ação deve ser amparada por toda equipe escolar: professor de sala, gestores, professores especializados e equipe pedagógica da diretoria ou secretaria de educação.

Aos professores e demais profissionais cabe repensar o significado da escola inclusiva, onde seja uma escola acolhedora, que trabalhe com a diversidade observável, com um currículo aberto para todos os alunos, que compreendam e reflitam sobre as concepções que envolvem o processo de aprendizagem e de desempenho acadêmico do aluno, superem os mitos e ajustem as práticas de ensino.

Tais práticas de ensino compreende a necessidade de realizar adaptações e que não sejam trabalhados conteúdos diferentes daqueles que estão sendo ofertados aos demais alunos, ao professor cabe essa contextualização. Para Mantoan:

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio. Além do mais, é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajuda-los a vencer os obstáculos escolares. (MANTOAN, 2003, p.70)

2.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RECRIANDO UM MODELO EDUCATIVO

Conforme Mantoan (2003), não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar, daí a necessidade de se recriar o modelo educacional vigente:

Infelizmente, ainda vigora a visão conservadora de que escolas de qualidade são as que enchem as cabeças com datas fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados. A qualidade desse ensino resulta do primado e da supervalorização do conteúdo acadêmico em todos os níveis. Persiste a ideia de que as escolas de qualidade são as que centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos, quantificando respostas-padrão. [...] São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para a próxima série a ser cursada, o nível de escolaridade posterior ou exames vestibulares. (MANTOAN, 2003, p.62)

Para a autora o sistema escolar tradicional está superado, deve-se, como educador, superar ao "que "se ensina aos alunos e ao "como" se ensina, para que cresçam indivíduos éticos, e que terão de mudar o mundo e torna-lo mais humano. O recriar tem a ver com o que entende-se como qualidade de ensino.

O modelo de ensino de qualidade a que se refere é o modelo capaz de formar pessoas para uma sociedade mais evoluída e humanitária, onde aproxima as pessoas que nos rodeiam: família, comunidade, escola e com um trabalho pedagógico que implica uma rede de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao desenvolvimento.

Quando o ensino é pautado na solidariedade e na colaboração a aprendizagem é centrada, cita a autora, as novas práticas pedagógicas os alunos tendem a se desenvolver num ambiente rico e verdadeiramente estimulador, esse novo modelo de escola são espaços onde o aluno é capaz de construir sua personalidade com autonomia, crítica, onde lhes é ensinado a valorizar as diferenças pela convivência com seus pares, escolas assim não excluem alunos de suas classes.

Portanto escolas realmente abertas às diferenças e capazes de ensinar a todos sem discriminação e sem prática de ensino especializada, e para que uma significativa transformação se faça é necessário um repensar pedagógico que advém de uma reestruturação do projeto pedagógico-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da criança com necessidades especiais está garantida pela lei LDB 9394/96 que assegura seu atendimento, assim como na Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, onde o Brasil se compromete em inclui-los na rede regular de ensino. Entretanto, essa inclusão, devido à falta de estruturação dos espaços escolares e falta de uma formação continuada na escola, não condiz com a realidade. Nota-se que a educação infantil é o primeiro passo para a integração e socialização de nossas crianças, portanto espaço privilegiado para ocorrer a pratica da inclusão. É por meio da brincadeira que todas as crianças praticam de fato a inclusão, nas práticas educativas o indivíduo é pleno e disposto a aprender. A escola traz novos e sérios desafios. No presente estudo compreende-se a importância da intervenção do educador, onde o grande desafio é motivar seu educando. Cabe ao professor buscar atividades criativas e adaptáveis para o grupo, quanto maior o conhecimento, maior será as chances de sucesso com o aluno incluso. Outro fator que auxilia no sucesso se referente ao currículo escolar, flexibilizá-lo e adequá-lo para a criança é essencial, já a autora Mantoam (2003) cita a importância de uma ruptura da base curricular e burocrática no ensino, para a fluidez da escola. Para a autora o sistema escolar tradicional esta ultrapassado. É preciso que os profissionais recriem suas práticas a fim de promover qualidade de ensino. Essa pesquisa é o passo inicial para uma investigação mais aprofundada em posterior curso de especialização. Consideramos que ao ampliarmos nossas pesquisas com outros estudos, poderemos acrescentar novos saberes que favoreçam não somente a inclusão, mas também quanto ao sistema educacional vigente e sua organização.

BIBLIOGRAFIA

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades especiais. Porto Alegre: Editora Mediação. 2013.

CUNHA, Eugenio. Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. Rio de Janeiro: Wak editora. 2012.
FREIRE, Paulo. Conscientização teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1980.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér, (2003). Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna.
PIAGET. Henry. A Formação do símbolo na criança. 3. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990
SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos. (On line).Disponível: http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven.1.htm,1995.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: INTERAÇÕES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NEURODESENVOLVIMENTO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

SAMARA SOUZA ARAÚJO

RESUMO
O desenvolvimento da linguagem na primeira infância constitui um dos principais alicerces do desenvolvimento humano, influenciando diretamente os processos cognitivos, socioemocionais e educacionais da criança. Evidências científicas apontam que desigualdades linguísticas têm origem precoce e estão fortemente relacionadas à qualidade das interações vivenciadas desde os primeiros anos de vida. Este artigo, de natureza teórico–empírico-reflexiva, tem como objetivo analisar o papel da leitura compartilhada e das interações linguísticas no desenvolvimento da linguagem de crianças desde o nascimento até a fase final da Educação Infantil. Fundamentado em estudos nacionais e internacionais, em documentos normativos brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, e na experiência profissional da autora como psicopedagoga e professora da Educação Infantil, o texto discute práticas pedagógicas intencionais — leitura desde o berçário, rodas de conversa, cantigas, narrativas orais e mediação familiar — como estratégias centrais para a ampliação do repertório linguístico e para a prevenção de desigualdades educacionais. O artigo também problematiza os impactos do uso excessivo de telas e da redução das interações sociais no desenvolvimento da linguagem e no neurodesenvolvimento infantil. Conclui-se que a promoção de ambientes linguísticos ricos, baseados em interações humanas significativas, constitui estratégia essencial para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de trajetórias educacionais mais equitativas desde a primeira infância.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; desenvolvimento da linguagem; leitura compartilhada; neurodesenvolvimento; psicopedagogia.

1 Introdução

Os primeiros cinco anos de vida constituem um período decisivo para o desenvolvimento humano, caracterizado por intensas transformações neurológicas, cognitivas, emocionais, sociais e linguísticas. A linguagem, nesse contexto, não se restringe à comunicação verbal, mas organiza o pensamento, estrutura a compreensão do mundo e sustenta as interações sociais ao longo da vida. As experiências linguísticas vivenciadas desde o nascimento exercem influência direta sobre a aprendizagem, a participação social e o desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, ocupa um lugar estratégico na promoção dessas experiências. É nesse período que se estabelecem as bases da linguagem oral, da consciência linguística e das habilidades precursoras da alfabetização. Pesquisas na área do desenvolvimento infantil indicam que desigualdades linguísticas emergem precocemente e tendem a se ampliar ao longo da infância, impactando o desempenho escolar, a participação social e as trajetórias educacionais (HART; RISLEY, 1995; GREENWOOD et al., 2017).

No cotidiano da Educação Infantil, enquanto psicopedagoga e professora da rede pública municipal de São Paulo, observa-se que as oportunidades de interação verbal oferecidas às crianças são profundamente desiguais. Algumas crianças chegam à escola com amplo repertório linguístico, habituadas a ouvir histórias, participar de conversas dialogadas, cantar cantigas e vivenciar práticas de leitura em seus contextos familiares. Outras, entretanto, apresentam vocabulário restrito, pouca iniciativa comunicativa e dificuldades na organização da fala, reflexo de contextos marcados pela ausência de práticas leitoras, pela escassez de diálogo e pela substituição das interações humanas pelo uso excessivo de dispositivos digitais.

Estudos recentes têm demonstrado que crianças que crescem em ambientes caracterizados por pouca conversa, linguagem predominantemente diretiva ou negativa, rotinas pouco previsíveis e ausência de leitura compartilhada acumulam desvantagens linguísticas desde muito cedo, as quais tendem a se intensificar ao longo da escolarização (GREENWOOD et al., 2017). Esses

achados reforçam a compreensão de que dificuldades relacionadas à linguagem e à alfabetização não surgem de forma abrupta no início do Ensino Fundamental, mas são construídas gradativamente ao longo da primeira infância.

Nesse contexto, a leitura compartilhada, as cantigas, as rodas de conversa, as narrativas orais e as interações linguísticas intencionais assumem papel central na promoção do desenvolvimento da linguagem e na prevenção de desigualdades educacionais. Tais práticas, quando mediadas de forma consciente e planejada, favorecem a ampliação do repertório linguístico, o desenvolvimento da oralidade, a construção da consciência fonológica e o fortalecimento do vínculo entre criança e adulto.

Paralelamente, torna-se necessário problematizar os desafios contemporâneos da infância, especialmente no que se refere ao uso excessivo de telas e à redução das interações sociais. Pesquisas têm apontado que a substituição do diálogo, da brincadeira e da leitura por estímulos digitais compromete experiências fundamentais para o desenvolvimento neural e linguístico, podendo resultar em atrasos na fala, dificuldades de atenção e prejuízos na interação social (CHRISTAKIS et al., 2018).

Diante desse cenário, o presente artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre o papel da leitura e das interações linguísticas no desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, articulando contribuições da neurociência, da psicopedagogia e das políticas públicas educacionais brasileiras. Ao considerar tanto evidências científicas quanto a experiência empírica da autora, busca-se compreender como práticas pedagógicas intencionais podem promover ambientes linguísticos ricos e favorecer o desenvolvimento integral da criança desde os primeiros anos de vida.

2 O desenvolvimento da linguagem do nascimento aos cinco anos

O desenvolvimento da linguagem inicia-se desde o nascimento, antes mesmo da produção das primeiras palavras. Bebês demonstram sensibilidade à voz humana, à entonação e ao ritmo da fala, estabelecendo as bases das habilidades pré-linguísticas, como o balbucio, a atenção conjunta e a alternância de turnos comunicativos. Essas habilidades iniciais são fortemente influenciadas pela qualidade das interações estabelecidas entre o bebê e os adultos responsáveis por seus cuidados.

Durante os primeiros meses de vida, a comunicação ocorre predominantemente por meio de expressões faciais, gestos, vocalizações e respostas afetivas. A responsividade do adulto — isto é, a capacidade de perceber, interpretar e responder de forma adequada às manifestações da criança — exerce papel fundamental nesse processo. Bebês que recebem respostas contingentes, escuta sensível e estímulos verbais frequentes tendem a desenvolver com maior rapidez as bases da comunicação e da linguagem oral.

Entre um e três anos de idade, observa-se uma rápida expansão do vocabulário e o início da organização sintática da fala. A criança passa a nomear objetos, pessoas e ações, formando progressivamente frases mais complexas. Nesse período, as interações verbais frequentes, as narrativas, as brincadeiras simbólicas e as experiências sonoras tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da oralidade. A qualidade das interações, mais do que a simples exposição à linguagem, revela-se determinante para a ampliação do repertório linguístico.

Dos três aos cinco anos, a criança amplia significativamente suas habilidades narrativas, sua consciência dos sons da fala e sua capacidade de utilizar a linguagem de forma mais elaborada. Passa a relatar experiências, recontar histórias, formular perguntas e expressar opiniões, preparando-se para o processo de alfabetização. Essas conquistas linguísticas estão diretamente relacionadas às oportunidades de interação social, ao diálogo com adultos e pares e às práticas pedagógicas intencionais desenvolvidas na Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a linguagem como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, destacando as interações e as brincadeiras como fundamentos das aprendizagens na Educação Infantil. O Currículo da Cidade de São Paulo, em consonância com a BNCC, reforça a centralidade das práticas de linguagem desde o berçário, valorizando a escuta, a fala, a leitura e

a expressão como dimensões indissociáveis do desenvolvimento da criança.

2.1 Marcos do desenvolvimento infantil de zero a cinco anos

Os marcos do desenvolvimento infantil constituem um conjunto de habilidades que a maioria das crianças atinge em determinadas faixas etárias, servindo como referência para o acompanhamento do desenvolvimento global. Embora o desenvolvimento infantil respeite diferentes ritmos, esses marcos permitem identificar possíveis atrasos e orientar intervenções precoces.

Do nascimento aos doze meses, predominam comportamentos comunicativos iniciais, como o sorriso social, os arrulhos, os balbucios e a atenção à voz humana. Entre um e dois anos, ocorre o surgimento das primeiras palavras e a ampliação do vocabulário. Dos três aos cinco anos, observa-se o desenvolvimento das habilidades narrativas, da consciência fonológica e da linguagem simbólica.

A observação sistemática desses marcos é fundamental para a identificação precoce de dificuldades no desenvolvimento. Estudos indicam que intervenções realizadas nos primeiros anos de vida apresentam maior eficácia, devido à elevada plasticidade cerebral característica desse período.

2.2 Neurodesenvolvimento na primeira infância

Os primeiros cinco anos de vida correspondem a um período de intensa plasticidade cerebral, no qual ocorre a formação de milhões de conexões neurais influenciadas pelas experiências vividas no ambiente. Aproximadamente 85% a 90% do cérebro humano se desenvolve nesse intervalo, tornando a infância particularmente sensível aos estímulos externos.

A linguagem desempenha papel central nesse processo, pois as interações verbais, a leitura compartilhada e as experiências sonoras contribuem para a organização dos circuitos neurais responsáveis pela comunicação, pela atenção e pela memória. Ambientes linguisticamente ricos favorecem o desenvolvimento cerebral saudável, enquanto contextos marcados por privação linguística podem comprometer esse desenvolvimento.

2.3 Desenvolvimento cerebral e capacidades cognitivas na primeira infância

O desenvolvimento cerebral na primeira infância constitui a base estrutural e funcional para a aquisição da linguagem, da cognição e das habilidades socioemocionais. Do nascimento aos cinco anos de idade, o cérebro humano apresenta elevada plasticidade, caracterizada pela intensa formação e reorganização de conexões neurais, processo fortemente influenciado pelas experiências vividas no ambiente. Nesse período, as interações sociais, a linguagem dirigida à criança, a leitura compartilhada e as experiências sensoriais exercem papel decisivo na organização do funcionamento cerebral.

Estudos da neurociência indicam que aproximadamente 85% a 90% do desenvolvimento cerebral ocorre nos primeiros cinco anos de vida, sendo os primeiros mil dias particularmente sensíveis aos estímulos externos. As experiências precoces não apenas ampliam ou limitam o repertório linguístico da criança, mas também estruturam capacidades cognitivas fundamentais, como atenção, memória, pensamento simbólico e funções executivas.

As capacidades cognitivas desenvolvem-se de forma integrada à linguagem. A atenção compartilhada, por exemplo, surge a partir das interações iniciais entre adulto e bebê, quando ambos direcionam o olhar e o interesse para um mesmo objeto ou situação. Essa habilidade constitui um dos pilares para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem, pois permite à criança compreender intenções comunicativas, ampliar o vocabulário e construir significados.

A memória, especialmente a memória de trabalho, também se desenvolve intensamente na primeira infância e está diretamente relacionada às experiências linguísticas. Crianças expostas a narrativas, cantigas, histórias e conversas frequentes demonstram maior capacidade de retenção de informações, organização do pensamento e evocação de experiências. Essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral e, posteriormente, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Outro aspecto central do desenvolvimento cognitivo diz respeito às funções executivas, conjunto de habilidades que envolve

controle inibitório, flexibilidade cognitiva e planejamento. Essas funções começam a se estruturar ainda na Educação Infantil e são profundamente influenciadas pela qualidade das interações sociais e das práticas pedagógicas. Ambientes educativos que favorecem o diálogo, a escuta, a resolução de problemas e a brincadeira simbólica contribuem significativamente para o fortalecimento dessas capacidades.

O pensamento simbólico, que emerge de forma mais evidente a partir dos dois anos de idade, permite à criança representar o mundo por meio da linguagem, do faz de conta e das narrativas. Ao brincar simbolicamente, ouvir histórias e participar de rodas de conversa, a criança organiza o pensamento, amplia sua capacidade de abstração e desenvolve competências cognitivas essenciais para a aprendizagem escolar.

Nesse contexto, a linguagem assume papel organizador do pensamento e mediador das funções cognitivas. A criança não apenas se comunica por meio da linguagem, mas pensa, planeja e regula suas ações a partir dela. A ausência de interações linguísticas significativas pode comprometer esse processo, resultando em dificuldades cognitivas, comunicativas e socioemocionais ao longo do desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece essa integração entre linguagem, cognição e desenvolvimento ao enfatizar que as aprendizagens na Educação Infantil devem ocorrer por meio de interações e brincadeiras significativas. O Currículo da Cidade de São Paulo reforça essa perspectiva ao valorizar práticas pedagógicas que promovam a escuta, a fala, a imaginação e a expressão como elementos centrais do desenvolvimento infantil.

Do ponto de vista psicopedagógico, compreender o desenvolvimento cerebral e as capacidades cognitivas na primeira infância permite uma leitura mais ampla do processo de aprendizagem da criança. Dificuldades na linguagem, na atenção ou na memória não devem ser analisadas de forma isolada, mas como parte de um sistema integrado, fortemente influenciado pelas experiências vividas nos primeiros anos de vida.

Assim, investir em práticas pedagógicas intencionais que promovam a leitura compartilhada, as cantigas, as narrativas orais e as interações sociais de qualidade constitui não apenas uma estratégia para o desenvolvimento da linguagem, mas uma ação fundamental para a consolidação das capacidades cognitivas e para a promoção do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

3 Leitura compartilhada como prática pedagógica

A leitura compartilhada configura-se como uma das práticas pedagógicas mais potentes para o desenvolvimento da linguagem na primeira infância. Trata-se de uma experiência interativa e dialógica, na qual a criança participa ativamente da construção de sentidos, ampliando seu repertório linguístico e simbólico.

A BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo orientam que a leitura esteja presente desde o berçário, mediada de forma intencional pelo educador. Estudos indicam que a leitura em voz alta favorece a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da oralidade e o interesse pela linguagem escrita.

Autores como Ferreiro e Teberosky destacam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas experiências sociais com os textos, mesmo antes da alfabetização formal.

4 Cantigas, histórias e conversas no cotidiano da Educação Infantil

As cantigas, as histórias narradas oralmente e as conversas cotidianas constituem práticas fundamentais para o desenvolvimento da linguagem. As cantigas favorecem o ritmo, a memória verbal e a consciência fonológica, enquanto as histórias ampliam o repertório simbólico e a capacidade narrativa.

As conversas mediadas de forma intencional pelo educador ampliam significativamente as oportunidades de aprendizagem linguística, especialmente quando envolvem perguntas abertas, escuta ativa e valorização da fala da criança.

5 Família, interações sociais e ampliação do repertório linguístico

A família desempenha papel central no desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos de vida, período em que a criança estabelece suas primeiras experiências afetivas, sociais e linguísticas. Desde o nascimento, é no contexto familiar que a

criança vivencia as interações mais significativas, construindo vínculos de segurança emocional que servem de base para a exploração do mundo, para a aprendizagem e para o desenvolvimento da linguagem.

Observa-se, na prática cotidiana e em estudos científicos, que crianças cujas famílias mantêm rotinas de interação, diálogo e leitura demonstram maior repertório linguístico, maior iniciativa comunicativa e maior segurança para se expressar. A presença afetiva dos adultos, marcada por escuta sensível, contato visual, responsividade e disponibilidade emocional, favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também o desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Não se trata de coincidência o fato de muitas crianças apresentarem avanços significativos em sua comunicação, comportamento e aprendizagem em contextos nos quais a família se faz presente de maneira ativa. Quando a criança se sente acolhida, protegida e emocionalmente segura, ela se arrisca mais, experimenta novas sensações, comunica-se com maior liberdade e aprende com mais facilidade. A segurança emocional oferecida pela família constitui, portanto, um dos pilares do desenvolvimento infantil.

A literatura aponta que os adultos representam modelos fundamentais para as crianças, funcionando como referências para a construção de comportamentos, atitudes e formas de comunicação. Quando pais e cuidadores demonstram interesse, afeto e envolvimento nas experiências da criança, esta se sente valorizada e encorajada a explorar o ambiente, interagir socialmente e desenvolver sua linguagem. Pequenos gestos cotidianos, como conversar, nomear objetos, cantar, contar histórias e ler para a criança, exercem impacto significativo no desenvolvimento linguístico e cognitivo.

As interações estabelecidas principalmente pela figura materna, ou por quem exerce esse papel de cuidado primário, são essenciais para a construção dos primeiros vínculos afetivos e para a organização emocional da criança. Momentos de amamentação, troca de fraldas, contato físico, olhar atento e fala direcionada ao bebê constituem experiências ricas em estímulos linguísticos e emocionais. Essas interações favorecem a construção da confiança, da comunicação e da capacidade da criança de se relacionar com o ambiente de forma segura.

Entretanto, o desenvolvimento infantil não se restringe à atuação materna. A presença de figuras paternas ou de outros adultos significativos exerce influência relevante no desenvolvimento da criança. Pesquisas indicam que a participação ativa do pai ou de uma figura masculina contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional, uma vez que essas interações costumam estimular a exploração, a autonomia e a resolução de desafios. A diversidade de estilos interacionais enriquece as experiências da criança e amplia seu repertório de aprendizagem.

A leitura compartilhada no ambiente familiar destaca-se como uma das práticas mais eficazes para o desenvolvimento da linguagem e das capacidades cognitivas. Estudos apontam que dedicar um tempo diário para ler com a criança, desde os primeiros meses de vida, favorece o desenvolvimento da atenção, da memória, da linguagem, da resolução de problemas e das habilidades sociais. No entanto, os benefícios dessa prática estão diretamente relacionados à qualidade da interação, sendo fundamental que a leitura ocorra de forma afetiva, dialogada e prazerosa.

Ressalta-se que as crianças são sensíveis à intencionalidade dos adultos. Práticas realizadas de forma mecânica ou forçada tendem a perder seu potencial educativo. Quando o adulto se entrega verdadeiramente à interação, demonstrando interesse genuíno, afeto e disponibilidade, a criança percebe esse envolvimento e responde de forma mais positiva, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No contexto contemporâneo, observa-se que o tempo dedicado às interações familiares tem sido reduzido, muitas vezes substituído pelo uso excessivo de dispositivos digitais. Essa substituição compromete oportunidades fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que a linguagem se constrói nas trocas humanas, no diálogo, na escuta e na interação social. A redução desses momentos pode impactar

negativamente o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional da criança.
Nesse cenário, a escola assume papel complementar e, em muitos casos, compensatório. A Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado para a ampliação das experiências linguísticas, oferecendo oportunidades de interação, leitura compartilhada, rodas de conversa, cantigas e narrativas orais. Contudo, a atuação da escola não substitui o papel da família, mas deve estabelecer uma parceria, orientando e apoiando as famílias na promoção de práticas simples e eficazes de estímulo ao desenvolvimento da linguagem.
Assim, família e escola, em colaboração, constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento infantil. A ampliação do repertório linguístico da criança depende da qualidade das interações vivenciadas em ambos os contextos, reforçando a importância de ambientes afetivos, dialógicos e linguisticamente ricos desde os primeiros anos de vida.

6 O papel do pedagogo, do psicopedagogo e da família no desenvolvimento da linguagem na primeira infância

O desenvolvimento da linguagem na primeira infância é um processo complexo, que envolve fatores biológicos, cognitivos, emocionais e sociais, sendo profundamente influenciado pelas interações estabelecidas nos contextos familiar e escolar. Nesse cenário, o papel do pedagogo, do psicopedagogo e da família revela-se fundamental para a promoção do desenvolvimento integral da criança e para a prevenção de dificuldades relacionadas à linguagem e à aprendizagem.
O pedagogo, enquanto profissional que atua diretamente no cotidiano da Educação Infantil, exerce papel central na mediação das interações linguísticas. O modo como o educador se comunica com a criança influencia diretamente o desenvolvimento da linguagem, uma vez que a criança aprende a falar, escutar e se expressar por meio das trocas sociais. Estilos linguísticos mais responsivos, dialógicos e acolhedores — caracterizados pela escuta atenta, pelo uso de perguntas abertas, pela reformulação da fala da criança e pela ampliação de suas produções verbais — favorecem interações mais ricas e eficazes, promovendo o desenvolvimento da oralidade e da comunicação.
Em contrapartida, estilos linguísticos excessivamente diretivos, nos quais o adulto controla a interação e limita os turnos de fala da criança, tendem a restringir as oportunidades de participação e expressão, podendo impactar negativamente o desenvolvimento da linguagem. A postura do pedagogo como mediador sensível, que valoriza a fala da criança e cria contextos significativos de interação, constitui, portanto, um elemento essencial na Educação Infantil.
Além disso, o pedagogo desempenha papel estratégico na observação cotidiana do desenvolvimento infantil. Por estar em contato constante com as crianças, esse profissional é capaz de identificar sinais iniciais de dificuldades na linguagem, na comunicação, na atenção ou na interação social. Essa observação atenta permite que intervenções pedagógicas sejam planejadas de forma precoce, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança e evitando a cristalização de dificuldades ao longo da escolarização.
Nesse contexto, o psicopedagogo assume função complementar e especializada, contribuindo para a compreensão dos processos de aprendizagem e para a análise das dificuldades que podem emergir na primeira infância. A atuação psicopedagógica não se restringe à intervenção em dificuldades já instaladas, mas envolve ações preventivas, voltadas à promoção do desenvolvimento saudável da linguagem, da cognição e das habilidades socioemocionais.
O psicopedagogo atua de forma integrada, considerando a criança em sua totalidade e analisando os fatores que interferem em seu processo de aprendizagem. Na primeira infância, essa atuação é particularmente relevante, uma vez que intervenções realizadas nos primeiros anos de vida apresentam maior eficácia devido à elevada plasticidade cerebral. Ao identificar precocemente dificuldades na linguagem, na atenção ou na interação social, o psicopedagogo pode orientar práticas pedagógicas e familiares que favoreçam o desenvolvimento infantil.
A parceria entre pedagogo e psicopedagogo possibilita a construção de estratégias mais eficazes de apoio à criança, promovendo

práticas educativas intencionais e ajustadas às suas necessidades. Essa atuação articulada contribui para evitar encaminhamentos precipitados ou diagnósticos equivocados, especialmente em um contexto no qual dificuldades decorrentes de privação de interações, uso excessivo de telas ou estímulos inadequados podem ser confundidas com transtornos do neurodesenvolvimento.

A família, por sua vez, constitui o primeiro e mais significativo contexto de desenvolvimento da criança. As experiências vivenciadas no ambiente familiar exercem influência direta sobre o desenvolvimento da linguagem, da cognição e da afetividade. Quando a família estabelece rotinas de diálogo, leitura compartilhada, escuta sensível e interação afetiva, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento linguístico e emocional da criança.

O envolvimento da família no processo educativo é essencial para potencializar as ações desenvolvidas pela escola e pelo psicopedagogo. A orientação às famílias sobre práticas simples, como conversar com a criança, nomear objetos, contar histórias, cantar cantigas e limitar o uso de telas, contribui significativamente para a ampliação do repertório linguístico e para a prevenção de dificuldades no desenvolvimento.

Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem na primeira infância não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva da escola ou da família, mas como resultado de uma atuação integrada entre pedagogo, psicopedagogo e família. Essa parceria fortalece o desenvolvimento infantil, promove intervenções precoces e contribui para a construção de trajetórias educacionais mais equitativas e inclusivas desde os primeiros anos de vida.

7 Uso excessivo de telas e impactos no desenvolvimento infantil

O uso excessivo de telas na primeira infância tem sido associado a uma série de consequências negativas para o desenvolvimento da criança, de natureza linguística, cognitiva, comportamental e social. Estudos epidemiológicos e longitudinais têm mostrado que maiores níveis de exposição a dispositivos digitais estão correlacionados com atrasos no desenvolvimento da linguagem, dificuldades de atenção, déficits cognitivos e manifestações comportamentais que se assemelham a sintomas de transtornos do neurodesenvolvimento.

Pesquisas sugerem que, quanto mais tempo as crianças pequenas passam diante de telas, maior a probabilidade de apresentarem atrasos em habilidades de comunicação e de resolução de problemas nos anos subsequentes. Por exemplo, um estudo envolvendo mais de 7.000 crianças encontrou que aqueles expostos a quatro ou mais horas diárias de tela aos 1 ano de idade apresentaram risco significativamente maior de atrasos em comunicação e habilidades de resolução de problemas aos 2 e aos 4 anos de idade, quando comparados a crianças com exposição menor. JAMA Network

Além disso, diversos estudos observacionais documentam que cada adicional de tempo de tela está associado a maior probabilidade de atraso na linguagem expressiva e receptiva. Uma análise descobriu que cada 30 minutos extras por dia de uso de mídia digital estava ligado a maiores chances de atraso no desenvolvimento da fala em crianças pequenas. PMC

A literatura também tem relatado associações preocupantes entre altas quantidades de tela e sintomas comportamentais semelhantes aos observados em transtornos como TDAH e comportamentos autistas. Crianças com maior tempo de exposição a telas na primeira infância tendem a apresentar maior impulsividade, menor capacidade de manter a atenção e aumento de comportamentos estereotipados ou pouco responsivos socialmente, características que podem ser confundidas com diagnósticos de transtornos do neurodesenvolvimento. PMC+1

É importante destacar que, embora não exista consenso científico de que as telas causam transtorno do espectro autista (TEA), investigações indicam que a exposição excessiva a telas pode estar associada a sintomas que imitam características do TEA, interferindo no desenvolvimento social e comunicativo de crianças pequenas. Em alguns casos, isso pode levar a diagnósticos equivocados ou a uma agravamento de sinais que já poderiam estar emergindo, dificultando a diferenciação clínica correta. JAMA Network+1

Esse impacto negativo se explica em parte porque a exposição a telas substitui experiências de interação face a face, que são fundamentais para a aquisição da linguagem, a aprendizagem social e a construção de repertório cognitivo. Um estudo identificou que, em crianças pequenas, cada minuto adicional de exposição a telas estava associado a uma redução significativa no número de palavras proferidas pela criança, no número de palavras ouvidas e no número de conversas espontâneas entre criança e adulto. Esses efeitos cumulativos podem reduzir de forma substancial a quantidade de estímulos linguísticos ricos aos quais a criança normalmente seria exposta em interações humanas diretas. The Guardian

Organizações internacionais de saúde, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), recomendam que crianças menores de 2 anos não sejam expostas a telas e que, entre 2 e 5 anos, o tempo de uso não ultrapasse 1 hora por dia, sob supervisão de um adulto, justamente para proteger o desenvolvimento do cérebro e da linguagem. Revista de Implantologia e Saúde

Dessa forma, o uso excessivo de telas na primeira infância representa não apenas um desafio à aquisição da linguagem e às capacidades cognitivas emergentes, mas também um fator de risco significativo para o desenvolvimento saudável da criança. A substituição de interações humanas por estímulos digitais compromete experiências fundamentais que deveriam ser mediadas por adultos, como o diálogo, a leitura compartilhada, o jogo simbólico e a exploração sensorial do ambiente — práticas essenciais para a construção de estruturas neurais que sustentam a linguagem, a atenção, a memória e a autorregulação emocional.

9 Considerações finais

As evidências científicas analisadas ao longo deste artigo, aliadas à prática pedagógica vivenciada na Educação Infantil, convergem ao indicar que o desenvolvimento da linguagem na primeira infância se constrói fundamentalmente nas interações humanas. Desde os primeiros meses de vida, é por meio do diálogo, da escuta sensível, da leitura compartilhada, das cantigas e das narrativas que a criança organiza o pensamento, amplia seu repertório linguístico e constrói significados sobre o mundo que a cerca.

A análise dos estudos e documentos normativos evidencia que a linguagem não pode ser compreendida como um processo isolado ou exclusivamente individual, mas como um fenômeno social, cultural e afetivo, profundamente influenciado pela qualidade das interações vivenciadas nos contextos familiar e escolar. Ambientes linguisticamente ricos, marcados por interações dialógicas e afetivas, favorecem não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também das capacidades cognitivas, socioemocionais e das funções executivas, fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida.

Ao longo da discussão, destacou-se o papel estratégico da Educação Infantil como espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral da criança e para a prevenção de desigualdades educacionais. Práticas pedagógicas intencionais, como a leitura desde o berçário, as rodas de conversa, as cantigas e as narrativas orais, quando mediadas por educadores sensíveis e conscientes de seu papel linguístico, contribuem significativamente para a ampliação do repertório comunicativo das crianças, especialmente daquelas que não dispõem de ambientes estimulantes em seus contextos familiares.

Evidenciou-se, ainda, que os desafios contemporâneos, como o uso excessivo de telas e a redução das interações humanas, têm impactado negativamente o desenvolvimento da linguagem e do neurodesenvolvimento infantil. Esses fatores reforçam a necessidade de uma atuação preventiva e integrada entre escola, família e profissionais especializados, evitando a medicalização precoce e diagnósticos equivocados de dificuldades que, muitas vezes, decorrem de privação de experiências interacionais significativas.

Nesse contexto, o papel do pedagogo, do psicopedagogo e da família mostrou-se fundamental. A atuação articulada desses agentes possibilita a observação atenta dos marcos do desenvolvimento infantil, a identificação precoce de possíveis dificuldades e a construção de estratégias educativas que respeitem o ritmo e as singularidades da criança. A psicopedagogia, ao contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem

desde a primeira infância, amplia as possibilidades de intervenção precoce e de promoção do desenvolvimento saudável.

Conclui-se que investir na qualidade das interações, na valorização da linguagem e na construção de ambientes afetivos, dialógicos e culturalmente ricos na Educação Infantil constitui uma estratégia essencial para o desenvolvimento pleno da criança. Ao reconhecer a linguagem como eixo estruturante da aprendizagem e da constituição subjetiva, reafirma-se a importância de políticas públicas, práticas pedagógicas e ações familiares comprometidas com a infância, garantindo às crianças o direito de se desenvolverem integralmente desde os primeiros anos de vida.

Referencias Bibliográfica

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

BUS, A. G.; VAN IJZENDOORN, M. H.; PELLEGRINI, A. D. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research, Washington, v. 65, n. 1, p. 1–21, 1995.

CHRISTAKIS, D. A.; RAMASUBBU, K.; RAMAN, S. Associations between media use and language development in young children. JAMA Pediatrics, Chicago, v. 172, n. 11, p. 1077–1083, 2018.

DAMASCENO, C. S.; DAMASCENO, A. C. S.; LIMA, E. S.; COSTA, M. R. N. Aquisição da linguagem na Educação Infantil: uma análise das práticas pedagógicas de acordo com os campos de experiências da BNCC. In: CONBRALE – Alfabetização, Linguagens e Letramentos. Anais... 2022. DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.000.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1993.

GREENWOOD, C. R.; THOMAS, K.; WALKER, D.; CARTER, D. Conceptualizing a public health prevention intervention for bridging the 30 million word gap. Clinical Child and Family Psychology Review, New York, v. 20, n. 1, p. 3–24, 2017.

HART, B.; RISLEY, T. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1995.

MADIGAN, S.; MCKEEVER, R.; RACINE, N.; BROWNE, D.; POIRIER, M.; TOUGH, S. Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. JAMA Pediatrics, Chicago, v. 173, n. 3, p. 244–250, 2019.

OLIVEIRA, K. R. S.; BRAZ-AQUINO, F. S.; SALOMÃO, N. M. R. Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. Avances en Psicología Latinoamericana, Bogotá, v. 34, n. 3, p. 473–487, 2016. DOI: 10.12804/apl34.3.2016.0.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: WHO, 2019.

SANTOS, M. E. A.; QUINTÃO, N. T.; ALMEIDA, R. X. Avaliação dos marcos do desenvolvimento infantil segundo a estratégia da atenção integrada às doenças prevalentes na infância. Escola Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 591–598, 2010.

SÃO PAULO (SP). Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. (org.). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, DC: National Academy Press, 2000.

UNICEF. Early childhood development. New York: United Nations Children's Fund, 2017.

UNICEF. The first 1,000 days of life. New York: United Nations Children's Fund, 2020.

INCLUSÃO E DIVERSIDADE

SANDRA REGINA ALVES DE PAULA

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

Nas escolas, por exemplo, o tema da inclusão ganha importância central. O ambiente educacional é um dos principais espaços de formação cidadã e deve refletir os valores de respeito e equidade. A educação inclusiva parte do princípio de que todos podem aprender, mas cada um aprende de maneira diferente. Cabe à escola adaptar-se às necessidades de seus alunos, e não o contrário.

Isso exige uma mudança de mentalidade, pois a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também humana e social. Quando a escola é inclusiva, ela ensina muito mais do que conteúdos: ensina empatia, solidariedade e respeito às diferenças.

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

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

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

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

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

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

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

Em síntese, o tema da inclusão e da diversidade nos convida a uma profunda reflexão

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

DESENVOLVIMENTO

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

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

No contexto educacional, a inclusão tem um papel essencial. A escola é o primeiro espaço social fora da família, e nela se constroem valores, identidades e relações. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece e acolhe as diferenças, adaptando-se às necessidades de seus alunos e oferecendo condições para que todos aprendam e se desenvolvam. Isso implica repensar práticas pedagógicas, currículos e posturas. A inclusão escolar não é apenas integrar alunos com deficiência ou necessidades específicas, mas garantir que cada estudante, com suas particularidades, sinta-se parte do processo educativo. Ensinar a diversidade é, antes de tudo, ensinar a convivência.

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

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

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

sociedade mais plural e justa.

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

A arte também tem sido um poderoso instrumento de inclusão e conscientização. Através da música, do cinema, da literatura e das artes visuais, muitos artistas têm abordado temas relacionados à diversidade, dando visibilidade a histórias e vivências muitas vezes marginalizadas. A arte emociona, questiona e sensibiliza. Ela é capaz de tocar lugares onde o discurso racional não chega, despertando consciência e empatia. Quando uma canção fala de igualdade, quando um filme mostra a vida de pessoas com deficiência, ou quando uma peça de teatro discute o racismo, estamos diante de uma forma de resistência e de transformação social. A arte, nesse sentido, é também um espaço de inclusão.

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

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

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

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

O papel das novas gerações é fundamental nesse processo. Jovens têm se mostrado cada vez mais engajados nas pautas da diversidade e da inclusão, seja nas redes sociais, nas universidades ou nos movimentos sociais. Eles representam uma força transformadora, que não aceita mais o silêncio diante da discriminação. Essa postura é sinal de uma mudança cultural significativa. A juventude, ao lutar por um mundo mais diverso, ensina

que ser diferente não é um problema, mas uma potência. A inclusão é um movimento vivo, que se renova com cada nova voz que se levanta contra o preconceito.

A espiritualidade e os valores éticos também podem ser aliados da inclusão. Muitas tradições religiosas pregam o amor, a compaixão e o respeito ao próximo, mas, em algumas situações, esses princípios foram distorcidos para justificar exclusões. Resgatar o verdadeiro sentido da espiritualidade — aquele que valoriza a dignidade e a fraternidade — é essencial para construir uma sociedade mais humana. Quando compreendemos que todos pertencemos à mesma condição humana, as diferenças deixam de nos afastar e passam a nos enriquecer.

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

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

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

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

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

A tecnologia também tem desempenhado um papel importante na promoção da inclusão. Recursos digitais, softwares educativos, audiolivros, legendas automáticas e leitores de tela têm possibilitado o acesso de pessoas com deficiência à educação e à cultura de maneira mais ampla. A chamada "tecnologia assistiva" é uma aliada poderosa na construção de uma sociedade mais acessível. Contudo, é necessário garantir que esses recursos cheguem a todos, especialmente às comunidades mais vulneráveis, onde a exclusão digital ainda é uma realidade. A inclusão digital é, hoje, uma das novas fronteiras da igualdade social.

No campo do trabalho, o desafio não é apenas contratar pessoas diversas, mas garantir que elas sejam respeitadas e valorizadas dentro das organizações. A diversidade precisa ser vista como uma vantagem compe-

titiva, não como uma obrigação legal. Ambientes de trabalho inclusivos são mais ricos em ideias, mais inovadores e mais capazes de compreender as necessidades de diferentes públicos. Mas para que isso aconteça, é preciso promover uma cultura organizacional baseada no respeito, na escuta e na colaboração. A inclusão não deve ser apenas uma meta de recursos humanos, e sim um valor que guia as relações dentro e fora da empresa.

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

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

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

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

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

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

Os movimentos sociais têm desempenhado papel essencial na ampliação das discussões sobre inclusão e diversidade. Eles são a voz das minorias, a força que pressiona o poder público e sensibiliza a sociedade. Graças a esses movimentos, leis foram criadas, espaços foram conquistados e consciências foram

despertas. No entanto, o ativismo não deve ser visto como uma luta isolada. A responsabilidade pela inclusão é de todos. Cada pessoa pode ser um agente de transformação, seja na escola, no trabalho, na vizinhança ou nas redes sociais. A inclusão começa onde há disposição para ouvir e aprender.

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

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

Outro aspecto essencial é o papel da empatia como base das relações humanas. Sem empatia, a inclusão é apenas uma formalidade. Incluir exige sentir, compreender e agir. A empatia é o que nos permite reconhecer a dor do outro como legítima e desejar que ele também seja feliz. Ela transforma o olhar: em vez de enxergar limitações, passamos a ver possibilidades. Quando aprendemos a olhar o outro com respeito e compaixão, criamos espaços onde todos podem florescer. A empatia, mais do que uma virtude, é uma ferramenta de convivência e transformação social.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

A inclusão, por sua vez, é o caminho que torna essa diversidade real e acessível. Incluir significa garantir que todas as pessoas — in-

dependentemente de suas características, condições ou origens — tenham oportunidades iguais de participar, aprender e contribuir. É transformar o discurso da igualdade em prática concreta. Uma sociedade inclusiva é aquela que não apenas abre espaço, mas que se transforma para acolher quem chega. É aquela que enxerga o potencial de cada ser humano e entende que todos têm algo a oferecer. A inclusão não é caridade, é justiça.

Os espaços de educação são, sem dúvida, o berço dessa transformação. É na escola que se plantam as sementes do respeito, da empatia e da convivência com o outro. Quando a educação é inclusiva, ela ensina mais do que conteúdos: ensina a olhar, a ouvir e a compreender. Ensina que a diferença não é uma ameaça, mas uma oportunidade de crescimento. A inclusão escolar forma cidadãos conscientes, preparados para viver em uma sociedade plural e comprometidos com o bem coletivo. Cada aluno que aprende a respeitar o outro carrega consigo o poder de mudar o mundo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FUNDAMENTO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SANDRA REGINA PAULINO SAMPAIO

RESUMO:
A educação inclusiva se estabeleceu como princípio diretor das políticas educacionais atuais e, principalmente, no campo da educação básica, ao defender os direitos de todos à escolarização em condições de equidade, participação e aprendizagem. Entretanto, no contexto brasileiro, a efetivação desse paradigma tem se dado em meio a tensões conceituais, políticas e pedagógicas, que se refletem no cotidiano da prática docente e na qualidade educacional. O artigo propõe-se a analisar a formação docente como sendo a ancoragem para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da educação básica, problematizando os desafios impostos pelas políticas de educação especial, pelas condições de trabalho do docente e por concepções restritivas acerca da qualidade educacional. Metodologicamente, a pesquisa tem caráter teórico, sendo de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de revisão e análise bibliográfica das produções acadêmicas mais recentes (2022-2025), que tratam educação inclusiva, formação de professores, políticas educacionais e qualidade da educação básica. A análise revela que a confusão conceitual entre acesso, acessibilidade e inclusão contribui para o esvaziamento do sentido político da inclusão escolar e que as disputas no seio das políticas de educação especial tornam vulnerável a implementação da inclusão no cotidiano escolar. Além disso, a centralidade das avaliações em larga escala reduz a qualidade educacional a índices quantitativos, em detrimento das condições concretas de ensino, aprendizagem e trabalho docente. A conclusão apontada é a de que a consolidação da educação inclusiva depende de uma articulação entre políticas públicas consistentes, processos formativos críticos e condições institucionais que valorizem o trabalho docente, entendendo a diversidade como constitutiva da escola pública e da qualidade da educação básica.
PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Formação docente; Trabalho docente; Políticas educacionais; Qualidade educação básica.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se estabelece como um dos principais princípios básicos das políticas educacionais atuais, especialmente a educação básica, ao afirmar o direito de todos à escolarização em condições de equidade e participação. No Brasil, o debate ganhou destaque a partir de marcos normativos que passaram a considerar a diversidade como característica constitutiva da escola pública, deslocando o foco entre práticas segregadoras e práticas constitutivas de ambientes educacionais que possam acolher diferentes sujeitos e modos de aprender (Brasil, 2008; Freitas, 2023). Entretanto, a implantação desse paradigma ainda é marcada por tensões políticas, institucionais e pedagógicas, que obstaculizam sua efetivação nas ações escolares do cotidiano.

Apesar das evoluções jurídicas, a inclusão escolar continua frequentemente restringida à ampliação do acesso ou à disponibilização de recursos especiais, ignorando seu lado político e pedagógico mais amplo. A literatura mais recente afirma que a apropriação indiscriminada dos conceitos: acesso, acessibilidade e inclusão contribuem para o desmonte do sentido de transformação de educação inclusiva, ao encobrir a exigência de reestruturar o projeto pedagógico da escola e o fazer pedagógico (Freitas, 2023). Neste sentido, a inclusão tende a ser interpretada como responsabilidade individual do professor ou como ação pontual, dissociada das condições estruturais e políticas educacionais que a sustentam.

As políticas de educação especial, neste sentido, constituem um campo de disputas por diferentes concepções de escolarização que se confrontam. Enquanto a perspectiva inclusiva encontra reconhecimento formal, estudos indicam a continuidade de discursos que sustentam lógicas conservadoras e integracionistas dentro dos sistemas de ensino, com impactos para a organização deles e para a própria garantia do direito à educação (Política de Educação Especial no Brasil,

2022; Freitas, 2023). Tais disputas nos informa que a inclusão escolar não é um processo linear, sendo, ao contrário, um processo historicamente construído, de avanços e retrocessos, de resistências.

Nessa conjuntura, a formação desse docente surge como um aspecto central para a ênfase em uma educação inclusiva da educação básica. O campo educacional tem apontado que a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas depende da preparação teórica, pedagógica e ética dos professores, tanto na formação inicial quanto na continua (Freitas, 2023; Educação Digital e Reconfiguração do Trabalho Docente, 2023). Entretanto, ainda existem lacunas formativas e condições de trabalho adversas em que o professorado opera, que contribuem para reforçar práticas pedagógicas homogeneizadoras e menos sensíveis à diversidade.

A questão da qualidade da educação básica também se articula neste debate, ainda mais quando reduzida a indicadores de resultados e avaliações em larga escala. Por seu vício de considerar os resultados quantitativos, essas políticas tendem a invisibilizar as condições reais de realização do ensino e da aprendizagem, bem como os desafios experimentados pelos professores na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Por isso, é preciso entender a qualidade educacional como um conceito multidimensional que contemple o trabalho docente, as condições institucionais e a questão da equidade.

Diante desse panorama, este artigo objetiva o exame da formação docente enquanto propulsora da constituição e consolidação das práticas pedagógicas inclusivas na educação básica, problematizando os limites e as possibilidades das políticas educativas e das condições de trabalho docente. Essa pesquisa caracteriza-se como de natureza teórica e por um viés qualitativo, sendo desenvolvida a partir da análise das produções acadêmicas recentes de natureza bibliográfica que tratam da educação inclusiva, formação docente, políticas educacionais para a educação especial e qualidade da educação básica.

Para atingir tal finalidade, o texto está estruturado em quatro partes principais. Inicialmente, aborda-se a educação inclusiva em sua tessitura da educação básica, realçando os traços conceituais e políticos. Em seguida, analisa-se a educação especial e as políticas para lidar com os desafios contemporâneos da inclusão escolar no Brasil. Na terceira parte, examinam-se a formação do professor e sua relação com as práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando as contribuições teoréticas críticas. Finalmente, aborda-se a relação do trabalho do professor com a qualidade da educação básica, ilustrando os limites de uma avaliação restritiva, bem como a centralidade do professor na efetivação do direito à educação.

Ainda que se tenha avançado normativamente e que se reconheça a educação como prática educativa, na sua forma inclusiva, como um direito, a concretização de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica ainda é obstada por fatores estruturais, pedagógicos e políticos. Temos a formação docente, que tem se constituído num item imprescindível, pois atravessada por vazios conceituais, tensionada pelas políticas educacionais com impacto nas condições de trabalho que encontram influência direta na qualidade da educação e da inclusão, que se impõe como um desses desafios. Diante do contexto, a questão de pesquisa se estruturou como: De que forma a formação docente é o fundamento das práticas inclusivas, atuantes dentro da educação básica brasileira?

Dessa forma, tem-se como objetivo em analisar a formação docente como fundamento para a construção e a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. Os objetivos específicos buscam a) debater os fundamentos teóricos da educação inclusiva, tendo em vista a educação básica; b) analisar o papel da formação docente na concretização de práticas educativas inclusivas; c) investigar os desafios impostos por políticas educacionais e condições materiais do trabalho docente à inclusão escolar; d) refletir sobre a ligação entre qualidade na educação básica e práticas educativas inclusivas; e) evidenciar a formação docente como eixo estratégico para garantia do direito à educação inclusiva.

A importância deste estudo se relaciona à necessidade de continuar discutindo a formação docente como um aspecto crucial para a implementação da inclusão na educação básica. Embora o discurso de inclusão

possa ser considerado um consenso nas políticas educacionais brasileiras, o seu funcionamento quotidiano, no espaço escolar, ainda apresenta entraves em relação à organização das políticas públicas, às condições de trabalho do professorado e a própria noção conceitual de educar de forma inclusiva. Sob uma perspectiva acadêmica, o artigo se insere no debate contemporâneo sobre a educação inclusiva, acionando conversas de produções recentes que problematizam a qualidade da educação básica, as políticas da educação especial e a reconfiguração do trabalho docente.

2. No plano social e educacional, a justificativa do estudo reside em reforçar a centralidade da formação de professores como condição não apenas suficiente, mas sim indispensável para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com equidade, justiça social e o direito à educação.

O referido artigo efetua-se como pesquisa de natureza teórica, de abordagem qualitativa e, portanto, com objetivos exploratórios e analíticos. O estudo foi realizado a partir de levantamento e análise bibliográfica, refletindo a opinião de artigos científicos publicados em periódicos de reconhecida qualidade acadêmica, especialmente em relação aos mais recentes, documentos e produções teóricas que abordam formação docente, educação inclusiva, qualidade da educação básica e políticas educacionais. A análise do material selecionado foi guiada a partir da construção de eixos temáticos, interagindo criticamente entre as vozes dos autores e permitindo, assim, a sistematização das principais contribuições teóricas sobre a questão investigada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E POLÍTICOS

Na última meia dúzia de anos, a educação inclusiva se estabeleceu como o principal princípio das políticas e das práticas educacionais, no âmbito da educação básica. Sustentada no princípio do direito universal à educação, a educação inclusiva concebe a escola como um espaço de acolhimento da diversidade humana, revertendo as práticas seletivas, excludentes ou segregadoras historicamente associadas aos processos de escolarização (Freitas, 2023; Brasil, 2008). A educação inclusiva, portanto, não se estende apenas ao ensino básico, para que os alunos fisicamente na escola regular, mas sim à construção de condições pedagógicas, políticas e institucionais que garantam a participação, a aprendizagem e o eletrodo de todos.

No plano teórico, um dos maiores obstáculos da educação inclusiva é o uso indistinto dos conceitos de acesso, acessibilidade e inclusão. Embora usados com frequência como sinônimos nos discursos educacionais, cada um desses conceitos denota dimensões diferentes do processo de escolarização e carrega implicações epistemológicas, pedagógicas e políticas próprias (Freitas, 2023). O acesso diz respeito à garantia da matrícula e da permanência na escola; a acessibilidade se refere à eliminação de barreiras do tipo físico, comunicacional e atitudinal; e inclusão pressupõe a reorganização do projeto pedagógico da escola para que todos os sujeitos aprendam juntos, respeitando suas singularidades.

A aceitação da inclusão como uma categoria política alarga o debate além dos ajustes momentâneos ou dos serviços especializados, mas sim, dá um salto em direção à transformação estrutural da escola e de suas práticas . Sob esta abordagem, a educação inclusiva se torna uma bandeira de defesa de uma escola pública, a escola da inclusão, voltada para a justiça social, para a equidade e para o combate das desigualdades educacionais historicamente produzidas (Freitas, 2023).

As políticas de educação especial delineadas pela óptica da educação inclusiva, notadamente após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, reafirmaram a primordialidade desse debate no contexto educacional brasileiro. Ao reconhecer a educação especial como uma modalidade transversal, essas políticas almejam a superação dos modelos segregadores, defendendo a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial nas classes de ensino comum do ensino regular, com suporte

do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). No entanto, a materialização desse projeto apresenta tensões e disputas que interferem diretamente na sua efetividade na prática cotidiana da escola.

Nesse aspecto, a educação inclusiva deve ser interpretada como um processo vivo repleto de contradições políticas, sociais e pedagógicas. Estudos mostram que, não obstante os avanços normativos, ainda há práticas que reduzem a inclusão a mera oferta de recursos ou à responsabilização individual do professor, cujas condições estruturais e institucionais para sua efetivação são desconsideradas (Freitas, 2023; Barcelos; Garcia; Lorenzini, 2022). Essa visão simplista e reducionista tende a esvaziar o próprio sentido da inclusão, transformando-a em um discurso destituído de sua força transformadora.

O que a educação inclusiva pede, do ponto de vista pedagógico, é romper com os modelos tradicionais de ensino, caracterizados pela homogeneização dos sujeitos e pela centralidade dos resultados padronizados das capacidades cognitivas. Ao propor outra escola, ecossistema inclusivo, a literatura contemporânea enfatiza a urgência de práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e contextualizadas, orientadas pela capacidade de reconhecer os diversos modos de aprender e participar da vida escolar (Freitas, 2023). Esta concepção aproxima o tema da inclusão aqui tratado da qualidade da educação e do sentido social da escola pública.

Desta forma, ao considerar a educação inclusiva como conceito fundamental e político na educação básica, este artigo reconhece que a sua realização requer a articulação entre políticas de Estado, práticas pedagógicas e processos formativos. A inclusão, como programa educacional, requer não apenas dispositivos legais, mas a adesão crítica dos sujeitos do processo educativo, em particular dos professores cuja formação e trabalho tornam-se centrais para a consolidação do paradigma (Freire, 1979; Freitas, 2023).

2.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

As políticas de educação especial no Brasil têm um papel central para a fundamentação da educação inclusiva, pois orientam a constituição dos sistemas de ensino, a definição das responsabilidades institucionais e a definição de onde são alocados os recursos humanos e pedagógicos. A partir da década de 2000, no campo das políticas de educação especial, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pode-se observar um esforço normativo de superação dos modelos segregadores, afirmando a escola para os estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns da educação básica (Brasil, 2008). Esse marco trouxe um avanço significativo por reposicionar a educação especial como área transversal e articulada ao ensino regular.

No entanto, pesquisas recentes mostram que a execução dessas políticas foi permeada por embates éticos e políticos diretamente influentes na implementação da inclusão escolar. A convivência de falas inclusivas com posturas conservadoras revela as tensões entre diferentes projetos educacionais, nos quais a defesa da inclusão convive com tentativas de reatualização de processos integradores ou segregadores (Freitas, 2023). Tais conflitos evidenciam que a inclusão é um consenso não consolidado, mas um espaço de luta pelas políticas públicas.

Têm se fortalecido, no contexto atual, discursos que transportam a responsabilidade da inclusão do Estado para o indivíduo ou a família, enfraquecendo o dever de o Estado garantir o direito à educação. Essa lógica se revela na valorização do individualismo, no incentivo à escolarização em espaços especializados e na redução da inclusão a uma escolha e não a um direito de acordo com a Constituição (Brasil, 2008). Esse movimento atenta contra o princípio da educação inclusiva, fragmentando, assim, o sistema educacional e acentuando desigualdades de longa data.

Além disso, as políticas educacionais recentes revelam uma tensão entre a expansão do acesso e a manutenção da qualidade da educação básica. A centralidade das avaliações em larga escala e dos indicadores quantitativos de desempenho tende a ocultar as condições efetivas em que acontece a escolarização dos estudantes com deficiência e de outros segmentos historicamente excluídos.

Nesse quadro, corre-se o risco de a inclusão tornar-se mera retórica, dissociada das condições concretas de ensino e aprendizagem presentes nas escolas públicas.

Outro desafio importante diz respeito à articulação entre as políticas de educação especial e as políticas de formação de professores. A literatura indica, no entanto, que a formação inicial e continuada de professores para a efetivação da inclusão tem sido tratada como uma dimensão secundária ou segmentada, apesar de a legislação reconhecê-la (Freitas, 2023). A ausência de um quadro político consistente compromete a resposta dos professores aos desafios da diversidade da escola, reforçando práticas pedagógicas excludentes ou pouco inclusivas.

Assim, a análise das políticas de educação especial mostrará que os desafios da inclusão escolar não têm a ver apenas com a elaboração de marcos legais, mas estão profundamente conectados às condições de efetivação da inclusão no cotidiano escolar. A escassez de recursos, a precarização do trabalho docente e a fragilidade dos processos formativos constituem obstáculos estruturais que obstaculizam a realização da educação inclusiva, enquanto projeto pedagógico e político (Freitas, 2023).

Desse modo, reconhecer as políticas educacionais de educação especial como um espaço de disputas e tensões permite entender a inclusão escolar como um processo construído históricas e socialmente, pelos avanços e retrocessos de sua trajetória. A construção de uma educação inclusiva na educação básica brasileira não necessita apenas de defesa normativa desse princípio, mas do fortalecimento de políticas públicas que se comprometam com a qualidade da educação, a valorização do trabalho dos docentes e a garantia de condições institucionais que sustentem práticas pedagógicas efetivamente inclusivas (Brasil, 2008; Freitas, 2023).

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A formação dos professores é um elemento estratégico na efetivação da educação inclusiva, visto que é na prática pedagógica cotidiana que as diretrizes normativas se concretizam ou são esvaziadas. A literatura educacional mais recente tem mostrado que a inclusão escolar não se sustenta apenas em marcos legais, mas depende, entre outros fatores, da preparação teórica, pedagógica e ética dos professores para atuar em contextos de diversidade (Freitas, 2023; Brasil, 2008). Portanto, a formação dos professores é toda ela um eixo estruturante para as práticas pedagógicas inclusivas na educação básica.

No âmbito da formação inicial, persistem limites relacionados à fragmentação curricular e à abordagem superficial das temáticas relacionadas à educação inclusiva. Estudos indicam que, em muitos cursos de formação de professores, a inclusão aparece como uma discussão periférica, à parte das questões acerca do currículo, avaliação e práticas de ensino, dificultando a construção de uma prática pedagógica que se comprometa com a diversidade (Freitas, 2023). Essa fragilidade formação pode reforçar concepções reducionistas da inclusão, ligadas frequentemente apenas ao atendimento de estudantes com deficiência, sendo desconsiderado seu caráter amplo e político.

A formação continuada tem, portanto, um papel central para a ressignificação das práticas docentes, especialmente diante das transformações sociais, políticas e institucionais que atravessam a escola contemporânea. Contudo, a literatura mostra que as políticas de formação continuada no Brasil têm se caracterizado por ações pontuais, desconectadas das necessidades reais das escolas e das condições materiais do trabalho docente. Tal cenário limita o potencial de formação dessas ações e compromete a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas.

Sob a ótica pedagógica, a educação inclusiva requer que o professor desenvolva práticas flexíveis, que possibilitem a mediação entre os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e formas de participação dos estudantes. Essa orientação requer superar modelos tradicionais de ensino, centrados na homogeneização dos sujeitos e na uniformização dos resultados, frequentemente reforçados pelas políticas de avaliação em larga escala. Com isso, a formação docente inclusiva implica construir saberes pedagógicos que valorizem a diferença como elemento cons-

titutivo do processo educativo.
A contribuição de Paulo Freire continua a ter importância para a compreensão crítica da formação docente para a inclusão. Ao acolher a educação como prática de liberdade, Freire propõe uma pedagogia da dialogicidade, da problematização da realidade e do reconhecimento dos sujeitos como agentes do processo educativo (Freire, 1979). Esta perspectiva freiriana confronta a prática pedagógica autoritária e excludente, podendo oferecer referências teóricas para construção de uma atuação docente que se compromete com a emancipação e a justiça social.
Atualizações contemporâneas da pedagogia freiriana acentuam sua relevância ao ligá- la às exigências da educação básica contemporânea, em particular no que se refere à inclusão e à qualidade do ensino. Ao privilegiarem a conscientização crítica e a dimensão política da prática pedagógica, tais obras demonstram que a formação de educadores não deve ser apenas a aprendizagem de um conjunto de técnicas, mas que ela deve, antes, potenciar a reflexão crítica sobre as condições sociais, institucionais e políticas que atravessam o trabalho educativo (Majola; Rangana; Geduld, 2025).
Neste contexto, a formação de professores inclusiva está diretamente relacionada às condições de trabalho dos docentes. A intensificação do trabalho, a precarização dos vínculos trabalhistas e o agravamento das exigências da instituição têm impactado negativamente a competência dos professores de implementar práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas. Esses fatores mostram que a formação do professor precisa ser acompanhada de políticas de valorização do trabalho do professor e melhoria das condições de trabalho para que sejam eficazes.
Logo, a análise da formação docente como base das práticas pedagógicas inclusivas revela que a inclusão escolar não ocorre por meio de ações pontuais ou mediante a individualização da responsabilidade do docente. Trata-se de um processo coletivo e institucional, que requer a existência de políticas públicas efetivas, de processos formativos críticos e de condições estruturais propícias. A centralidade da formação docente, assim, reafirma-se como elemento imprescindível à edificação de uma educação básica inclusiva, democrática e referenciada socialmente (Brasil, 2008; Freitas, 2023).

2.4 TRABALHO DOCENTE E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O debate sobre a qualidade da educação básica tem se tornado, no presente, o protagonismo do debate educacional, associado comumente a indicadores de desempenho e a resultados das avaliações em larga escala, no entanto, a literatura crítica aponta que a redução da qualidade educacional às métricas quantitativas obscurece dimensões essenciais do processo educativo, particularmente as respeitantes às condições de trabalho docente e às reais possibilidades de inclusão escolar. Deste modo, compreender a qualidade da educação refere- se a analisar o trabalho docente como elemento estruturante da prática pedagógica e da garantia do direito à educação.
No contexto da educação básica, o trabalho docente vem sendo atravessado por processos de intensificação, precarização e ampliação das demandas institucionais. Pesquisas recentes apontam que a multiplicação de tarefas administrativas, a lógica da responsabilidade gerencial em relação aos resultados mensuráveis e a instabilidade das políticas educacionais refletem-se na atuação dos professores e limitam um desenvolvimento mais criativo e reflexivo de práticas pedagógicas inclusivas, o que impacta não somente o desempenho profissional, mas também o sentido atribuído ao trabalho educativo.
A centralidade das avaliações externas como referencial de qualidade gera impactos relevantes sobre o cotidiano escolar. Ao priorizar os resultados padronizados, essas políticas tendem a reforçar práticas pedagógicas homogeneizadoras, em prejuízo de valorizar a diversidade e as demandas específicas dos estudantes. Essa lógica é oposta aos princípios da Educação Inclusiva, pois ignora que a aprendizagem ocorre de modo desigual e que a equidade educacional requer uma pedagógica diferenciada.
Nessa situação, a relação entre trabalho docente e qualidade da educação básica é marcada por contradições. Os professores são frequentemente responsabilizados pelos resultados educacionais, enquanto as con-

dições objetivas do trabalho e da formação para efetivar práticas inclusivas ainda são insuficientes (Freitas, 2023). Essa responsabilidade individual tende a ocultar os determinantes estruturais que condicionam o trabalho docente, transferindo o debate sobre qualidade.

A educação inclusiva, por exigir práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e contextualizadas, introduzir desafios adicionais ao trabalho docente. A falta de políticas articuladas de valorização profissional e a precarização das condições de trabalho dificultam o atendimento dos professores às demandas da diversidade das escolas públicas. Portanto, a qualidade da educação básica não deve ser dissociada das condições em que o trabalho docente ocorre.

Em uma ótica crítica, a qualidade da educação básica deve ser entendida como um conceito multidimensional, abrangente não apenas de resultados de aprendizagem, como também a garantia de condições pedagógicas, institucionais e humanas adequadas para a realização do processo educativo. Essa concepção do conceito de qualidade amplia o debate sobre este assunto, associando-o com a valorização do trabalho docente, a formação continuada e a construção de práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a inclusão e a justiça social (Freitas, 2023).

Dessa forma, ao relacionar o trabalho do professor e a qualidade da educação básica, o presente artigo reafirma que a concretização da educação inclusiva depende da superação dos modelos de avaliação restritos e da implementação de políticas públicas que reconheçam o docente como sujeito central do processo educativo. A valorização do trabalho docente associada a condições dignas para a atuação e a processos formativos críticos é elemento indispensável à construção de uma educação básica de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises apresentadas neste artigo possibilitaram compreender a educação inclusiva como um projeto político-pedagógico que vai além da ampliação do acesso à escola, exigindo a reordenação das práticas educativas, das políticas públicas e das condições institucionais que garantem o processo de escolarização da educação básica. Ao um exame dos fundamentos conceituais da inclusão, ficou evidenciada a utilização indiscriminada das categorias acesso, acessibilidade e inclusão, que contribui para a perda do sentido transformador desse paradigma e ilude sua característica estrutural e política (Freitas, 2023).

A reflexão sobre as políticas de educação especial no Brasil revelou que, apesar dos significativos avanços normativos, a efetivação da inclusão escolar permanece marcada por disputas e tensionamentos que afetam diretamente o cotidiano das escolas. A coexistência de discursos inclusivos com práticas conservadoras sugere que a inclusão não foi consolidada como consenso no campo educacional, sendo atravessada, constantemente, por retrocessos e reinterpretações que fragilizam a garantia do direito à educação (Brasil, 2008). Esses elementos reafirmam a exigência de se fazer políticas públicas que investem na educação inclusiva como lugar estruturante do sistema de ensino.

Nesse contexto, a formação dos professores se destacava como eixo central para a construção das práticas pedagógicas inclusivas. A literatura estudada indica que a formação inicial e continuada dos professores ainda possui lacunas consideráveis, seja pela formação fragmentada, seja pela falta de políticas de formação articuladas aos problemas reais das escolas (Freitas, 2023). Além disso, as contribuições com a pedagogia crítica, em particular a partir das releituras contemporâneas de Paulo Freire, reafirmam a necessidade de uma formação docente orientada pelo diálogo, crítica reflexiva e compromisso ético com a transformação social (Freire, 1979; Majola; Rangana; Geduld, 2025).

A discussão em torno do trabalho docente e da qualidade da educação básica revelou que a ênfase nas avaliações em larga escala, bem como a utilização dos índices quantitativos em educação, tende a ocultar as condições reais em que se desenvolvem o ensino e a aprendizagem. Ao responsabilizar os professores pelos resultados educacionais alcançados, essas visões ignoram os determinantes estruturais que condicionam o trabalho docente e limitam a efetivação das

práticas pedagógicas inclusivas. Assim sendo, a qualidade da educação básica deve ser percebida como um conceito multidimensional, que não se dissocia da valorização do trabalho docente, das condições institucionais e do comprometimento com a equidade.

Frente a essas considerações, repete-se que a efetivação da educação inclusiva na educação básica brasileira é fruto do entrelaçamento de políticas educativas bem formuladas, em processos formativos críticos e de condições dignas de trabalho do professor. A inclusão escolar não pode ser considerada como uma ação isolada e muito menos uma responsabilidade do professor, mas um projeto de todos, aliada a políticas públicas que reconheçam a importância da escola pública na luta pela justiça social.

Ademais, o presente estudo contribui com o debate educacional ao demonstrar que a formação docente é condição zine que non para a produção de práticas pedagógicas inclusivas e para a consecução da qualidade da educação básica. Ao problematizar os limites e as possibilidades das políticas educacionais contemporâneas, este artigo reafirma a necessidade de reforçar a educação inclusiva como princípio orientador da escola pública, comprometida com o direito à educação, a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. DOI: 10.1590/1980531410084. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/VqdK7vhZtZMDtp6j5gLbfwv/. Acesso em: 23 dez. 2025.

MAJOLA, Ezekiel; RANGANA, Noluvo; GEDULD, Deidre. Rethinking Paulo Freire's critical pedagogy: challenges and relevance in South Africa's TVET sector. Educational Research for Social Change, v. 14, n. 1, p. 26-42, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15311357. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.15311357. Acesso em: 23 dez. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA, Fábio Hoffmann; LIMA, Licínio Carlos. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Marcia Denise Pletsch de; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 53, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

SOUZA, Marcia Denise Pletsch de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política de educação especial no Brasil: disputas e conservadorismo. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 29, eXXXXXX, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/. Acesso em: 23 dez. 2025.

O TERRITÓRIO COMO ESPAÇO VIVO DE APRENDIZAGEM

SIMONE CREPALDI DE VASCONCELOS

RESUMO
O território como espaço vivo de aprendizagem é uma ideia que valoriza o lugar onde vivemos, estudamos e convivemos como parte essencial do processo educativo. Mais do que um simples espaço físico, o território é entendido como um ambiente dinâmico, cheio de histórias, saberes, culturas e relações que influenciam diretamente o aprendizado. Quando a escola se conecta com o território, ela amplia suas fronteiras e passa a reconhecer os conhecimentos que existem nas comunidades, nas tradições e nas experiências das pessoas. Essa abordagem incentiva o estudante a observar, investigar e compreender o mundo ao seu redor, tornando o aprendizado mais significativo e concreto. O território, portanto, se transforma em uma sala de aula viva, onde cada rua, praça ou espaço público pode ensinar algo. Além disso, essa perspectiva valoriza a diversidade e promove a cidadania, pois desperta o sentimento de pertencimento e responsabilidade com o lugar onde se vive. Assim, aprender deixa de ser algo restrito aos livros e passa a ser um processo construído coletivamente, em diálogo com o ambiente e com as pessoas. O território como espaço vivo de aprendizagem é, portanto, um caminho para formar sujeitos críticos, conscientes e ativos em sua realidade.
PALAVRAS-CHAVE Cidade educadora; Território; Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O território é mais do que um simples recorte geográfico marcado por fronteiras, ruas e construções. Ele é, acima de tudo, um espaço vivo, cheio de significados, memórias, relações e experiências humanas. Cada canto, cada rua, cada espaço ocupado pela comunidade guarda histórias, modos de viver e formas de aprender. Quando olhamos para o território como um espaço vivo de aprendizagem, passamos a enxergar que o conhecimento não está limitado às paredes da escola, mas se espalha por todos os lugares onde há convivência, troca e construção coletiva de saberes.

Aprender a partir do território é uma forma de reconhecer que a educação está presente em todos os momentos da vida. O território oferece possibilidades infinitas de descoberta e de reflexão. Ele é um grande laboratório a céu aberto, onde a realidade local se transforma em conteúdo, e o cotidiano das pessoas se torna uma fonte inesgotável de conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser algo distante e abstrato, e passa a ter um sentido concreto, real, enraizado na vivência das pessoas.

A ideia de território como espaço educativo surge da necessidade de aproximar o ensino da vida real. Muitas vezes, o ambiente escolar é visto como um lugar isolado, desconectado da comunidade e das questões que fazem parte do dia a dia dos alunos. No entanto, quando a escola se abre para o território, ela passa a dialogar com o entorno e a reconhecer a riqueza cultural, social e ambiental que existe ali. Essa aproximação transforma a relação entre educadores, estudantes e comunidade, fortalecendo os laços e dando novo significado ao ato de aprender.

O território é também um espaço de identidades. É nele que as pessoas se reconhecem como parte de um coletivo, constroem pertencimento e desenvolvem valores de solidariedade e cidadania. Quando o território é valorizado como espaço educativo, o aluno passa a compreender melhor sua própria história, sua cultura e as dinâmicas que moldam sua realidade. Esse processo desperta a consciência crítica, pois o estudante aprende a olhar para o seu contexto e perceber como ele é influenciado por fatores sociais, econômicos, políticos e ambientais.

Além disso, o território como espaço vivo de aprendizagem favorece uma educação mais participativa e transformadora. Ele estimula a curiosidade, o protagonismo e a autonomia dos alunos. Ao sair da sala de aula para explorar o bairro, o parque, o rio ou a feira local, o estudante vivencia situações reais que o fazem pensar, questionar e criar. Essa forma de aprender desperta o interesse e torna o processo educativo mais prazeroso

e significativo, pois o conhecimento passa a ter relação direta com a vida do aluno e com os desafios de sua comunidade.

Ao mesmo tempo, o território oferece oportunidades para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Ele permite que diferentes áreas do conhecimento se encontrem de maneira natural. Uma simples observação do ambiente pode envolver geografia, história, ciências, arte e até matemática. Essa abordagem integrada enriquece o aprendizado e mostra que o conhecimento é um todo conectado, não algo fragmentado em disciplinas isoladas.

Outro ponto importante é que o território é um espaço de diversidade. Em cada comunidade, convivem pessoas de diferentes origens, costumes e saberes. Essa pluralidade é uma fonte poderosa de aprendizado, pois ensina o respeito às diferenças e a valorização das várias formas de conhecimento — tanto o científico quanto o popular. Quando a escola reconhece e acolhe essa diversidade, ela se torna mais inclusiva e democrática, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

O território também é um campo de experiências sensoriais e afetivas. Ele desperta memórias, emoções e vínculos. O som das crianças brincando na praça, o cheiro da comida caseira, o toque da terra, o ritmo da feira livre — tudo isso faz parte da vivência do território e pode se transformar em aprendizagem. Essa dimensão sensível e emocional do espaço contribui para que o processo educativo seja mais humano e integral, considerando não apenas o intelecto, mas também os sentimentos e as relações que construímos com o lugar.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar o território como espaço vivo de aprendizagem significa romper com práticas tradicionais e estáticas. É propor uma educação que convida à observação, à pesquisa, à curiosidade e à ação. O professor, nesse contexto, deixa de ser o único detentor do saber e passa a atuar como mediador, alguém que instiga o aluno a descobrir, investigar e refletir sobre o que o cerca. Essa mudança de postura contribui para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

Além de enriquecer o ensino, essa abordagem fortalece o vínculo entre escola e comunidade. Quando a escola se abre para o território, ela reconhece o valor do saber local e cria pontes com diferentes atores sociais: famílias, associações, lideranças comunitárias e instituições públicas. Esse diálogo favorece ações conjuntas que beneficiam não apenas o processo educativo, mas também o desenvolvimento da própria comunidade. A escola deixa de ser um espaço isolado e se torna parte viva do território, aprendendo e ensinando junto com ele.

O território como espaço de aprendizagem também convida à reflexão sobre sustentabilidade e cuidado com o meio ambiente. Ao conhecer melhor o lugar onde vive, o aluno percebe a importância de preservar os recursos naturais, de valorizar o patrimônio histórico e de cuidar dos espaços coletivos. Esse tipo de aprendizado desperta uma consciência ambiental e social que vai muito além dos conteúdos escolares, formando cidadãos mais responsáveis e engajados com o futuro do planeta.

Por fim, pensar o território como espaço vivo de aprendizagem é reconhecer que o conhecimento não está pronto nem fechado em livros ou currículos. Ele é construído de forma contínua, no diálogo entre as pessoas e na relação com o mundo. Essa perspectiva amplia o sentido da educação e mostra que aprender é um ato de viver, de participar e de transformar. O território, com toda sua riqueza e complexidade, é o cenário perfeito para que essa aprendizagem aconteça de forma verdadeira, significativa e humana.

DESENVOLVIMENTO

O território, quando entendido como espaço vivo de aprendizagem, nos convida a olhar para além das paredes da escola e enxergar o conhecimento que pulsa em cada canto da comunidade. Ele não é apenas o espaço físico onde vivemos, mas também o conjunto de relações, memórias, saberes e experiências que dão sentido à vida cotidiana. Cada bairro, rua, praça ou mercado carrega histórias e práticas culturais que refletem a identidade de um povo, e é justamente nesse emaranhado de vivências que o aprendizado ganha vida e significado. Quando o aluno passa a observar o lugar onde vive como uma fonte

de conhecimento, o processo educativo se torna mais autêntico, pois se conecta com a realidade concreta e desperta o interesse genuíno em compreender o mundo.

O território é um livro aberto, cheio de capítulos escritos pela própria comunidade. As pessoas que vivem nele são personagens fundamentais nesse processo de aprendizagem: o agricultor que entende os ciclos da natureza, o artesão que domina técnicas passadas de geração em geração, a parteira que carrega saberes sobre o corpo e o cuidado, o pescador que conhece o comportamento do rio, e o idoso que guarda a memória das transformações locais. Todos esses saberes, muitas vezes invisibilizados pelo ensino tradicional, ganham espaço quando o território é valorizado como espaço educativo. Assim, o conhecimento deixa de ser visto apenas como algo que vem da escola e passa a ser reconhecido como algo construído socialmente, de forma coletiva e compartilhada.

Essa visão amplia o papel da escola, que deixa de ser uma instituição isolada e se torna parte integrante do território. A escola pode se abrir para o entorno, dialogando com a comunidade e utilizando o que existe ao redor como instrumento pedagógico. O território oferece possibilidades infinitas: ele pode ser o ponto de partida para estudos sobre meio ambiente, história local, economia, cultura, urbanização, arte e cidadania. A partir desse olhar, o aprendizado se torna contextualizado, e o aluno passa a entender que os conteúdos escolares não são apenas teorias abstratas, mas reflexos diretos da vida em sociedade.

Aprender com o território é também uma forma de construir pertencimento. Quando o estudante reconhece o valor do lugar onde vive, ele desenvolve respeito e cuidado com seu ambiente. Essa conexão emocional e afetiva com o espaço fortalece a identidade e desperta o senso de responsabilidade social. O aprendizado, então, vai além da memorização de conteúdos e se transforma em uma experiência de formação integral, que envolve o pensar, o sentir e o agir. O território ensina sobre solidariedade, diversidade, empatia e coletividade, valores fundamentais para a convivência humana.

Outro aspecto importante é a interdisciplinaridade que o território possibilita. Ao olhar para o entorno, é possível integrar diferentes áreas do conhecimento de forma natural. Um simples passeio pelo bairro pode envolver noções de geografia, matemática, ciências, história e arte. Por exemplo, ao estudar o rio que corta a cidade, o aluno pode compreender fenômenos naturais, calcular medidas de vazão, conhecer a história do lugar e até criar expressões artísticas inspiradas nessa vivência. Essa integração de saberes torna o aprendizado mais significativo e mostra que o conhecimento está interligado, não dividido em disciplinas isoladas.

Além de ser fonte de conhecimento, o território é também espaço de transformação. Ele revela problemas sociais, ambientais e culturais que afetam a comunidade, e pode inspirar ações de mudança. Quando a escola se envolve com o território, ela não apenas aprende com ele, mas também atua para melhorá-lo. Projetos de revitalização de praças, hortas comunitárias, campanhas de conscientização ambiental ou registros da memória local são exemplos de como o aprendizado pode se transformar em prática cidadã. Essa postura ativa estimula o protagonismo dos estudantes e os forma como sujeitos críticos, capazes de intervir positivamente na realidade.

O professor, nesse contexto, assume um papel de mediador, alguém que orienta o olhar do aluno e desperta sua curiosidade. Ele deixa de ser o centro do conhecimento e passa a construir o aprendizado junto com a turma, a partir das experiências e descobertas vividas no território. Essa mudança de postura exige sensibilidade, escuta e criatividade, pois é necessário reconhecer que cada comunidade tem suas próprias riquezas e desafios. O educador torna-se, então, um pesquisador do próprio território, alguém disposto a aprender também, junto com seus alunos.

O uso do território como espaço educativo rompe com a ideia de que o aprendizado acontece apenas em lugares formais. Ele nos faz perceber que a educação está presente em todo lugar — na rua, na feira, no campo, na praia, nas conversas com os vizinhos, nas tradições culturais e até nas dificuldades enfrentadas pela comunidade. Essa percepção amplia o conceito de escola, tornando-a par-

te viva do cotidiano e da experiência humana. O aprendizado deixa de ser uma atividade passiva e passa a ser uma vivência ativa, ligada à realidade e ao tempo presente.

Outro ponto essencial é a valorização da diversidade cultural e social presente nos territórios. Cada comunidade tem seus próprios costumes, ritmos, expressões e formas de viver. Quando esses elementos entram no processo educativo, o aprendizado se torna mais inclusivo e respeitoso. Os alunos passam a se reconhecer naquilo que aprendem, o que aumenta sua autoestima e o sentimento de pertencimento. Ao mesmo tempo, aprendem a respeitar as diferenças, entendendo que cada território carrega uma sabedoria única que merece ser valorizada.

O território também é um lugar de memória. Ele guarda as marcas do passado, as histórias das famílias, os acontecimentos que moldaram o presente. Ao investigar essas memórias, os estudantes compreendem melhor as transformações sociais e culturais da sua região, desenvolvendo um olhar histórico e crítico sobre o mundo. Essa dimensão histórica do território reforça a importância de preservá-lo, não apenas fisicamente, mas também simbolicamente, como espaço de identidade coletiva.

No campo ambiental, o território é um professor silencioso e sábio. Ele ensina sobre os ciclos da natureza, o equilíbrio dos ecossistemas e a importância da sustentabilidade. Ao observar o solo, as plantas, as águas e os animais, o aluno aprende a respeitar a vida em todas as suas formas. Esse tipo de aprendizado desperta a consciência ecológica e incentiva atitudes de cuidado e preservação. Assim, o território se torna um espaço de educação ambiental, onde teoria e prática se encontram de forma harmônica e inspiradora.

Ao mesmo tempo, o território é também um espaço político. Ele reflete as desigualdades, os conflitos e as disputas que marcam a sociedade. Enxergá-lo como espaço vivo de aprendizagem é também uma forma de compreender as relações de poder, as questões sociais e as lutas por direitos que acontecem no cotidiano. Esse olhar crítico ajuda os alunos a se tornarem cidadãos mais conscientes e participativos, capazes de questionar, propor e agir diante dos desafios de sua realidade.

Em síntese, o território é um cenário múltiplo, cheio de vozes, cores, saberes e possibilidades. Ele ensina sem precisar de um quadro negro, porque suas lições estão nas ruas, nas pessoas, na natureza e nas histórias que o compõem. Quando a escola reconhece essa riqueza e a transforma em aprendizado, ela se renova e se aproxima da vida real. O território, então, deixa de ser apenas o lugar onde a escola está e passa a ser parte dela, um espaço vivo onde ensinar e aprender se misturam de maneira natural. Mais do que um conceito pedagógico, enxergar o território como espaço de aprendizagem é um modo de repensar a educação e o papel da escola na sociedade. É acreditar que o conhecimento nasce da vida e volta para ela, transformando realidades, fortalecendo vínculos e despertando o desejo de aprender continuamente. O território é o ponto de encontro entre o saber e o viver — um espaço onde o aprendizado floresce em cada experiência, em cada gesto, em cada história compartilhada.

Compreender o território como um espaço vivo de aprendizagem é também entender que ele está em constante transformação. Nenhum território é estático: ele muda com o tempo, com as pessoas, com as relações sociais e com as condições ambientais. Essa dinâmica faz com que o aprendizado também seja algo em movimento, sempre se renovando a partir das novas experiências e desafios que surgem no cotidiano. O estudante, ao observar essas transformações, passa a perceber que o conhecimento não é algo fixo, mas um processo contínuo de descoberta e reflexão.

Quando a escola utiliza o território como fonte de aprendizagem, ela cria oportunidades de vivências reais, que despertam o olhar investigativo e o senso crítico dos alunos. Por exemplo, uma simples caminhada pela comunidade pode se tornar uma aula rica em observações, perguntas e reflexões sobre o ambiente, o trânsito, a arquitetura, a limpeza urbana, a presença de áreas verdes, os comércios locais e até os sons e cheiros do lugar. Cada detalhe pode gerar discussões, pesquisas e novas compreensões sobre o mundo. Essa forma de aprender dá vida aos conteúdos e estimula a curiosidade,

transformando o território em um verdadeiro laboratório de experiências.
Além disso, trabalhar com o território promove a valorização dos saberes locais e populares. Muitas vezes, as práticas e conhecimentos da comunidade são deixados de lado por não se encaixarem na lógica escolar tradicional. No entanto, quando esses saberes são reconhecidos e trazidos para o contexto educacional, eles fortalecem o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento vivido. Essa integração é poderosa, pois mostra aos alunos que aprender não é apenas decorar informações, mas também compreender, questionar e relacionar o que se aprende na escola com o que se vive na realidade.
O território também ensina sobre cooperação e coletividade. Ele é um espaço compartilhado, onde o bem-estar de um depende das atitudes de todos. Quando o aprendizado se desenvolve a partir dessa percepção, o aluno começa a entender o valor da convivência, do respeito e da responsabilidade social. Projetos realizados em grupo, ações comunitárias, mutirões e atividades colaborativas fortalecem o sentimento de pertencimento e a noção de que cada pessoa tem um papel importante na construção de um ambiente melhor para todos.
Outro aspecto fundamental é a relação afetiva que se estabelece entre o estudante e o território. O aprendizado se torna mais profundo quando envolve emoção e vínculo. Ao conhecer melhor o lugar onde vive, o aluno cria uma ligação emocional com ele, sente orgulho da sua cultura, das pessoas e das tradições que o cercam. Esse sentimento de pertencimento é essencial para o desenvolvimento da identidade e da autoestima. Quando o estudante se reconhece como parte do território, ele também passa a cuidar dele, valorizando seus espaços e lutando por melhorias.
O trabalho com o território também contribui para uma educação mais democrática e participativa. Ao envolver a comunidade, os professores, os pais e os estudantes em atividades que exploram o espaço local, cria-se uma rede de aprendizagem colaborativa. Todos aprendem juntos, trocam experiências e constroem conhecimento de forma coletiva. Essa troca de saberes gera um ambiente de respeito e valorização das diferenças, fortalecendo a cidadania e o espírito comunitário.
Além disso, o território favorece uma aprendizagem ativa e significativa. O aluno deixa de ser um espectador e passa a ser protagonista do próprio aprendizado. Ele observa, pesquisa, faz perguntas, propõe soluções e compartilha descobertas. Essa postura ativa estimula a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade. A aprendizagem, assim, se torna uma experiência viva, ligada ao real, onde o erro também é parte do processo de crescimento e reflexão.
Por fim, compreender o território como espaço vivo de aprendizagem é reconhecer que cada lugar é uma fonte inesgotável de saberes. Seja na zona urbana ou rural, em grandes cidades ou pequenas comunidades, há sempre algo a ser aprendido e compartilhado. O importante é que a escola e os educadores estejam abertos a escutar, observar e valorizar o que o território tem a ensinar. Essa abertura transforma o processo educativo em uma jornada de descobertas, onde o aprendizado ganha sentido, o conhecimento se humaniza e o ato de aprender se torna uma experiência plena de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre o território como espaço vivo de aprendizagem nos convidam a refletir sobre o verdadeiro sentido da educação e o papel que ela desempenha na formação humana. Ao longo dessa reflexão, fica claro que o território não é apenas um pano de fundo onde a vida acontece, mas um espaço cheio de histórias, relações, saberes e possibilidades educativas. Cada território é único, carrega a identidade de seu povo e se transforma constantemente conforme as pessoas que nele vivem e atuam. É nesse movimento dinâmico que se constrói um processo de aprendizagem vivo, contínuo e profundamente conectado à realidade.
Pensar o território como espaço de aprendizagem significa compreender que o conhecimento não se limita aos livros, às salas de aula ou às tecnologias digitais. Ele nasce da vida em comunidade, das experiências cotidianas, das observações, das memórias e dos encontros. Quando a escola se abre

para o território, ela se torna um espaço mais humano e significativo, capaz de dialogar com o contexto dos alunos e de valorizar os saberes locais. Esse diálogo entre escola e território rompe com a visão tradicional de ensino, centrada apenas na transmissão de conteúdos, e propõe uma educação mais participativa, sensível e transformadora.

O território, nesse sentido, se apresenta como um grande educador. Ele ensina de forma natural, por meio da convivência, das paisagens, das tradições, dos desafios e das possibilidades que oferece. Aprender com o território é um exercício de observação e pertencimento: o estudante passa a enxergar o lugar onde vive com outros olhos, reconhecendo nele uma fonte de conhecimento e uma extensão do ambiente escolar. Esse olhar curioso e investigativo é o que desperta o desejo de aprender e a vontade de transformar a própria realidade.

As experiências de aprendizagem que acontecem no território aproximam o aluno da vida real. Quando o estudante sai da sala de aula e se conecta com o espaço que o cerca, ele entende melhor os conteúdos, pois passa a vivenciá-los concretamente. A geografia ganha sentido nas ruas, a história se revela nas memórias locais, a biologia se manifesta na natureza ao redor e a matemática aparece nas construções, nos comércios e até nas rotinas da comunidade. O aprendizado, assim, deixa de ser abstrato e se torna palpável, vivido, construído a partir do que é próximo e significativo.

Além de ser fonte de conhecimento, o território é também espaço de transformação social. Ao reconhecê-lo como lugar de aprendizado, a escola passa a atuar de forma mais ativa na comunidade, contribuindo para melhorias coletivas e fortalecendo o senso de cidadania. Quando alunos e professores participam de projetos que envolvem o cuidado com o ambiente, a valorização cultural e o diálogo com a população, a educação ultrapassa os muros da escola e se transforma em ação concreta. Dessa forma, o território deixa de ser apenas o cenário da aprendizagem e passa a ser também seu protagonista.

Outro ponto essencial é a dimensão afetiva do território. Aprender envolve emoção, vínculo e identidade. Quando o aluno se reconhece no lugar onde vive, ele desenvolve uma relação de pertencimento que o motiva a aprender e a cuidar do que é seu. Esse sentimento fortalece a autoestima e estimula o engajamento nas questões coletivas. A educação, assim, deixa de ser um processo distante e se torna parte da vida do estudante, algo que faz sentido porque está enraizado em sua própria história.

As considerações sobre o território como espaço de aprendizagem também nos levam a pensar sobre o papel do professor. O educador deixa de ser apenas o transmissor de conteúdos e se transforma em um mediador, um guia que ajuda o aluno a interpretar o mundo e a construir o conhecimento a partir da realidade. O professor passa a aprender junto com os estudantes, descobrindo o território, valorizando os saberes da comunidade e criando pontes entre o conhecimento científico e o popular. Essa postura de abertura e escuta é o que torna o processo educativo verdadeiramente humano.

O território, quando utilizado como recurso pedagógico, promove uma educação integral, que une razão, emoção, sensibilidade e prática. Ele oferece oportunidades para desenvolver a curiosidade, o pensamento crítico, a criatividade e o senso de responsabilidade. Mais do que ensinar conteúdos, essa abordagem ensina a olhar o mundo com atenção, respeito e empatia. O aprendizado, assim, se torna uma forma de construir relações mais justas e conscientes entre as pessoas e o meio em que vivem.

As escolas que reconhecem o território como espaço vivo de aprendizagem assumem um papel transformador dentro da sociedade. Elas se tornam centros de convivência, cultura e inovação, capazes de gerar mudanças positivas nas comunidades em que estão inseridas. Ao envolver os alunos em atividades que exploram o entorno, essas escolas ajudam a formar cidadãos que compreendem a importância de sua atuação no mundo, que valorizam suas origens e que têm consciência do impacto de suas ações.

Em um tempo em que a educação muitas vezes se distancia da realidade dos alunos, o território surge como um caminho para reaproximar o ensino da vida. Ele devolve à escola seu sentido humano, social e comunitário. Aprender passa a ser um ato de viver,

de interagir e de transformar. O território ensina a olhar, a escutar e a sentir o mundo — e essa sensibilidade é o que torna o aprendizado mais profundo e verdadeiro.

Por fim, compreender o território como espaço vivo de aprendizagem é reconhecer que a educação acontece em todos os lugares, em todos os momentos e em todas as relações. Cada espaço habitado é um campo fértil para o conhecimento, e cada pessoa carrega em si um saber que pode ser compartilhado. Quando a escola se abre a essa visão ampla, ela se torna mais inclusiva, democrática e humana. O território, então, deixa de ser apenas o "onde" e passa a ser o "como" e o "porquê" da aprendizagem.

Aprender com o território é, em última análise, aprender com a vida. É perceber que o conhecimento nasce da experiência, cresce no diálogo e floresce na ação. É entender que o mundo ao nosso redor é o maior e mais rico livro que existe — e que, ao lê-lo com sensibilidade e curiosidade, podemos não apenas compreender melhor o que nos cerca, mas também transformar a nós mesmos e o lugar onde vivemos. O território é, portanto, o espaço onde a educação se torna viva, pulsante e profundamente humana.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

LIMA, Maria Helena et al. Educação infantil e território: experiências de aprendizagem fora da escola. São Paulo: Cortez, 2020.

LOPES, Carla; SILVA, Renata. Cidade educadora: políticas públicas e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: fundamentos filosóficos e sociológicos da educação. Campinas: Autores Associados, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE DE ARAÚJO DOS SANTOS

RESUMO:
A ludicidade é amplamente reconhecida como um elemento essencial para o desenvolvimento infantil, promovendo a aprendizagem de maneira dinâmica e significativa. Na educação infantil, as práticas lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças, tornando o ambiente escolar mais inclusivo e estimulante. No entanto, a implementação efetiva do lúdico ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos docentes, infraestrutura insuficiente e a resistência de algumas instituições. O objetivo deste estudo foi analisar a importância do lúdico na educação infantil, destacando seus impactos no desenvolvimento das crianças e os obstáculos para sua inserção no currículo escolar. A pesquisa utilizou metodologia baseada em revisão bibliográfica, consultando artigos científicos e documentos relevantes. Os resultados apontaram que a ludicidade melhora significativamente o desempenho acadêmico, estimula a criatividade e fortalece habilidades socioemocionais. Apesar disso, a formação insuficiente dos professores e a carência de materiais lúdicos ainda dificultam sua aplicação plena. Conclui-se que a ludicidade deve ser incorporada de forma planejada ao currículo da educação infantil, exigindo investimentos em capacitação docente, políticas públicas de incentivo e maior engajamento da comunidade escolar. O reconhecimento do brincar como um direito da criança e como uma metodologia pedagógica eficaz é fundamental para garantir uma educação mais inovadora, acessível e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ludicidade; Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil; Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância do lúdico na educação infantil. A ludicidade tem sido cada vez mais reconhecida como um elemento essencial no desenvolvimento da criança, especialmente no contexto escolar. O ato de brincar, além de ser uma necessidade inerente à infância, constitui um meio fundamental para a construção do conhecimento, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores.

Quando inserido no ambiente escolar, o lúdico permite que as crianças explorem o mundo de forma espontânea e prazerosa, tornando o aprendizado mais significativo e motivador. Apesar de sua relevância, ainda existem desafios para sua implementação efetiva, decorrentes da falta de recursos, da formação insuficiente de professores ou da compreensão limitada sobre o impacto do brincar no processo de ensino- aprendizagem.

A relevância desta pesquisa está em reforçar o papel do lúdico como elemento central da educação infantil, contribuindo para práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e eficazes. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica de artigos científicos e documentos especializados.

A questão central deste estudo foi: De que forma o lúdico contribui para o desenvolvimento infantil e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil?

A pesquisa buscou compreender os principais impactos do brincar na formação das crianças e investigar maneiras de integrar a ludicidade de forma mais eficiente ao currículo escolar. Espera-se que os resultados obtidos contribuam para uma maior valorização do lúdico nas escolas, incentivando práticas pedagógicas que respeitem a infância e promovam um aprendizado mais significativo.

2. LÚDICO

De acordo com Santos (2012), a palavra “lúdico” tem origem no latim ludus e significa brincar. A autora aponta que a atividade lúdica surgiu como uma forma de abordar o conhecimento de diferentes maneiras, favo-

recendo a interdisciplinaridade e promovendo o desenvolvimento de habilidades, especialmente a percepção da criança (Santos, 2012, p.3).

No campo da educação, o lúdico adquire um significado mais amplo: refere-se a um modo de experienciar e construir conhecimento por meio de ações simbólicas, criativas, expressivas e prazerosas. As atividades lúdicas incluem brincadeiras, jogos, cantigas, narrativas orais, dramatizações, dinâmicas interativas e experiências sensoriais, que constituem a forma mais genuína pela qual as crianças pequenas aprendem e se relacionam com o mundo.

Piaget (1970) enfatiza que "a atividade lúdica é a mais espontânea forma de expressão da criança" (p. 52). Para o autor, o brincar é uma ferramenta central na construção do conhecimento, permitindo que a criança assimile a realidade, reorganize estruturas cognitivas e desenvolva capacidades simbólicas. Ao brincar, a criança interage com o meio, experimenta, formula hipóteses, erra, acerta e recomeça, tudo em um contexto seguro e afetivamente significativo.

Segundo a teoria da equilibração de Piaget, a aprendizagem ocorre quando o sujeito é desafiado a reorganizar cognitivamente estruturas prévias, e o brincar oferece o contexto ideal para que esses desequilíbrios cognitivos aconteçam naturalmente.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1998) aponta que o brincar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, linguagem e pensamento abstrato. Na atividade lúdica, a criança atua simbolicamente, representa papéis sociais, negocia regras e constrói significados compartilhados, ampliando sua zona de desenvolvimento proximal e internalizando funções mentais ainda não dominadas sozinha. Nesse sentido, o brincar atua como ponte entre o mundo externo e a elaboração interna do conhecimento, integrando ação concreta e abstração simbólica.

A ludicidade na educação infantil não se limita a atividades espontâneas. Ela deve ser planejada e mediada pelo professor, respeitando os interesses, ritmos e particularidades de cada criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece o brincar como um direito fundamental da criança e enfatiza sua centralidade no currículo da educação infantil, destacando que a ludicidade permite o desenvolvimento de competências essenciais, como criatividade, curiosidade, cooperação e autorregulação emocional. Ao brincar, a criança aprende sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, integrando emoção e cognição de forma inseparável.

Freire (1996) afirma que "ensinar exige compreender que a educação é um ato de amor, de coragem, e de comprometimento com a realidade dos educandos" (p. 25). Assim, o professor que reconhece a ludicidade como linguagem legítima da infância não apenas acolhe a maneira de ser e aprender da criança, mas constrói um espaço de diálogo, escuta e criação coletiva de significados. A mediação docente é, portanto, indispensável para que a experiência lúdica transcenda a mera diversão e se transforme em aprendizagem significativa e socialmente relevante.

Além das brincadeiras, a ludicidade se manifesta em atividades como leitura literária, desenho, música, dança, contação de histórias e faz-de-conta, promovendo desenvolvimento da linguagem, empatia, escuta ativa e sensibilidade estética. Tais práticas também fortalecem a coordenação motora e psicomotora, especialmente em contextos escolares com escassez de espaços adequados. O brincar deve ser entendido como forma legítima de acesso ao conhecimento, e não como intervalo entre momentos considerados "sérios" do currículo.

Kishimoto (1994) destaca que o lúdico é também uma forma de resistência pedagógica, ao valorizar criatividade, afeto, expressão simbólica e escuta, desafiando a rigidez e a homogeneização do ensino. Brincar na escola afirma a infância como tempo de potência, e não apenas como preparação para o futuro. O lúdico permite contato com diferentes repertórios simbólicos, narrativas, linguagens e visões de mundo, desenvolvendo respeito às diferenças, empatia, pensamento crítico e abertura para o novo. Freire (2003) reforça que "a educação deve ser um ato de liberdade, e não de domesticação" (p. 75).

Conforme demonstrado, a ludicidade não pode ser tratada como recursoopcional. Ela constitui um dos pilares da formação infan-

til, fortalecendo relações interpessoais, autonomia e aprendizagem significativa. Ao integrar o brincar à prática pedagógica cotidiana, a escola reconhece a infância em sua especificidade, potencializando o processo educativo de forma sensível, plural e humanizada (Freire 2003, p. 75).

Educadores, gestores e formuladores de políticas públicas têm o compromisso ético e político de garantir o direito ao brincar, assegurando que o lúdico seja uma dimensão central do ato educativo. O brincar não é apenas um meio de ensinar é uma forma de existir, criar e se relacionar com o mundo. Brincando, a criança aprende, e ao aprender, transforma-se e transforma seu entorno.

2.1. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Souza e França (2021, p. 937), o termo "lúdico" tem origem no latim ludus, que significa "jogo". Inicialmente, a palavra estava relacionada apenas ao ato de jogar, brincar e ao movimento espontâneo da criança. Entretanto, com o avanço das pesquisas em Psicomotricidade e em estudos sobre o lúdico, o conceito evoluiu, deixando de ser apenas sinônimo de jogo e passando a ser reconhecido como um elemento essencial da psicofisiologia do comportamento humano, refletindo sua importância no desenvolvimento integral da criança.

Assim, o brincar "não indica unicamente entreter, porém sim desenvolver-se completamente" proporcionando às crianças "expandir campos da personalidade tais como afetividade, mobilidade, intelecto, imaginação, além de habilidades essenciais como concentração, memória, a reprodução e a inventividade" (Souza e França, 2021, p. 937).

Historicamente, as atividades lúdicas foram percebidas no ambiente escolar como ações de menor relevância, muitas vezes encaradas apenas como distração para a criança das atividades "sérias" da escola. Martins e Abreu (2021, p. 550) relatam que,
"Qualquer iniciativa da criança para brincar na sala de aula" era frequentemente "bloqueada pela repressão da professora: 'Fique quieto, faça suas tarefas, você está aqui para aprender, não para brincar'" (Martins; Abreu 2021, p. 550).

Com o passar do tempo, essa visão foi se transformando, e o caráter lúdico das atividades na educação infantil passou a ser valorizado como parte essencial do processo educativo. Santos e Menezes (2021) enfatizam que "as brincadeiras são, sem dúvida, a forma mais natural de atrair na criança a atenção para uma atividade", pois constituem ações criativas que desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil. Silva e Araújo (2021) destacam que,

O brincar permite à criança explorar o ambiente, adquirir informações, exercitar atividades motoras e o sistema nervoso, além de estimular o crescimento da amígdala, promover o desenvolvimento do córtex pré-frontal e aumentar a capacidade de decisão, liberando fatores neurotróficos que favorecem o crescimento dos neurônios (Silva, Araújo 2021, p. 1660).
Barros e Menezes (2021, p. 479) reforçam que,

Por meio das atividades lúdicas, a criança consegue "interagir tanto com os outros quanto consigo mesma, além de explorar o mundo ao seu redor", sendo essencial "explorar a importância do lúdico no trabalho com as crianças" para "tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, objetivando que a criança aprenda de forma prazerosa, através do uso de jogos" (Barros e Menezes, 2021, p. 479).

Do ponto de vista cognitivo, a ludicidade contribui para o desenvolvimento de capacidades fundamentais, como atenção, memória, raciocínio lógico, criatividade e resolução de problemas. Durante o jogo, a criança formula hipóteses, testa estratégias, lida com regras, elabora narrativas e mobiliza estruturas mentais em constante reorganização.
Piaget (1976) sustenta que o conhecimento resulta de um processo dinâmico de assimilação e acomodação, e que as brincadeiras, ao criarem situações de desequilíbrio cogni-

tivo, favorecem a construção do pensamento. Para o autor, "a atividade lúdica é a mais espontânea forma de expressão da crianças sendo condição essencial para o surgimento de operações mentais complexas.

Na dimensão motora, o brincar desenvolve coordenação ampla e fina, lateralidade, equilíbrio e percepção espacial. Atividades que envolvem correr, pular, desenhar, construir ou manipular objetos não apenas promovem o domínio corporal, mas também fortalecem o esquema corporal integrado, condição essencial para a autorregulação e participação nas práticas culturais escolares (Piaget, 1970, p. 52).

Do ponto de vista emocional, a ludicidade é uma linguagem através da qual a criança expressa desejos, medos, afetos e angústias. O jogo simbólico possibilita elaborar experiências, ressignificar situações e representar conflitos internos de forma segura e criativa. Vygotsky (1998, p. 126) afirma que "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos". Nesse contexto, a brincadeira favorece o autocontrole emocional e a internalização de regras, valores e limites.

Socialmente, o brincar representa o espaço da alteridade, da construção de vínculos e da aprendizagem da convivência. Ao participar de jogos e dramatizações coletivas, a criança negocia papéis, escuta diferentes perspectivas, compartilha espaços e aprende a cooperar. A ludicidade, assim, atua como instrumento de formação ética, promovendo empatia, solidariedade e senso de pertencimento.

Essas múltiplas dimensões mostram que as atividades lúdicas devem ser compreendidas como instrumentos pedagógicos essenciais. Quando planejadas intencionalmente, elas fortalecem o protagonismo infantil, ampliam os espaços de escuta e acolhimento e tornam o ambiente escolar sensível às singularidades do desenvolvimento da criança. Freire (1996, p. 47) reforça que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção", o que evidencia a necessidade de o educador compreender o universo infantil para construir experiências educativas significativas.

2Portanto, a ludicidade na educação infantil não é mero recurso complementar ou intervalo entre atividades "sérias". Kishimoto (1994) destaca que o lúdico constitui uma linguagem que integra razão e emoção, corpo e mente, sujeito e cultura. Brincar é, assim, um processo educativo em si: ao brincar, a criança aprende, interage e transforma seu conhecimento e seu entorno.

2.2. LUDICIDADE E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Segundo Kishimoto (1994), o brinquedo não deve ser compreendido apenas como entretenimento, mas como instrumento de mediação pedagógica entre o mundo real e o simbólico. Ele permite que a criança construa significados, internalize normas sociais e desenvolva suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais. A atividade lúdica, quando orientada pelo professor, transforma-se em um espaço de aprendizado ativo, onde a criança não apenas reproduz informações, mas participa da construção do conhecimento por meio da experiência concreta e da experimentação simbólica.

Dessa forma, o papel do educador é fundamental: ele deve planejar, mediar e avaliar as atividades lúdicas, garantindo que cada jogo ou brincadeira tenha objetivos pedagógicos claros e esteja alinhado às necessidades e interesses das crianças. Como destaca Silva e Araújo (2021, p. 1659), o processo lúdico deve priorizar "os jogos e as interações com professores como intermediadores nesse processo", evitando que o brincar se torne uma atividade descontextualizada ou sem intencionalidade educativa.

Souza e França (2021, p. 7) reforçam que a escolha de um jogo ou atividade deve considerar "o alcance de um objetivo principal e, em qualquer caso, ser apropriada a um conhecimento pedagógico", garantindo que a prática não apenas envolva a criança, mas promova o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, enriquecendo a formação integral dos educandos.

Portanto, a ludicidade planejada e mediada

não é apenas recreação: ela constitui uma ferramenta estratégica de aprendizagem, capaz de integrar teoria e prática, autonomia e mediação docente, diversão e construção do conhecimento. Ao reconhecer o brincar como parte essencial do currículo, a escola valoriza a infância em sua plenitude, respeitando ritmos individuais e promovendo experiências significativas e inclusivas.

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tios de realidade presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social (Kishimoto, 1994, p. 108-109).

Ao envolver-se em brincadeiras, a criança tende a reproduzir, de forma simbólica, situações vivenciadas em seu cotidiano, o que lhe permite interpretar, reconstruir e atribuir novos sentidos ao mundo que a cerca. Esse processo favorece uma aprendizagem ativa, na qual a criança elabora compreensões sobre pessoas, lugares, objetos e dinâmicas sociais por meio da própria experiência. As atividades lúdicas promovem o desenvolvimento integrado das dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais, ao passo que estimulam a linguagem, a imaginação, a autonomia e a capacidade de estabelecer vínculos afetivos (Kishimoto, 1994).

O ato de brincar, ainda que aparentemente simples, constitui uma prática complexa que fortalece a comunicação, amplia o repertório simbólico e favorece o desenvolvimento da identidade. Por meio da simulação e do faz-de-conta, a criança compreende e incorpora normas sociais, aprende a lidar com frustrações e desenvolve estratégias para a resolução de problemas cotidianos.

O brincar revela-se como um caminho espontâneo, prazeroso e profundamente eficaz para a construção de saberes, consolidando-se como uma das formas mais autênticas e significativas de aprendizagem na infância (Bringel, Ferreira e Teixeira, 2023, p. 476).

Diversos exemplos de atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento infantil. Entre eles estão desenho, mímica, jogo da memória, pega-varetas e amarelinha, cada uma com objetivos pedagógicos específicos. Souza e França (2021, p. 938) citam ainda bichos de pelúcia, bolas, quebra-cabeças e colares como instrumentos que estimulam a imaginação, coordenação, percepção e autoestima da criança.

Silva e Araújo (2021, p. 1662) destacam que tais atividades são “instrumentos pedagógicos importantes, mais do que apenas divertimento”, evidenciando que a ludicidade vai muito além da diversão, constituindo uma estratégia de construção de conhecimento.

Segundo Santos e Menezes (2021), a prática pedagógica deve se fundamentar em metodologias que priorizem a ludicidade, utilizando jogos, brincadeiras, música, teatro e dança, proporcionando aulas prazerosas que desenvolvam raciocínio, coordenação e aprendizagem de forma integrada. Souza e França (2021, p. 8) alertam,

Que a implementação efetiva dessas atividades exige tempo adequado e recursos suficientes, o que nem sempre ocorre nas instituições de ensino, limitando a potencialidade da prática lúdica (Souza; França 2021, p. 8).

A ação lúdica planejada oferece “um imenso leque de possibilidades para o desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social, pois envolve brincadeiras livres, cantadas, cantigas de roda e jogos” (Martins e Abreu, 2021, p. 17). A música e as cantigas de roda, em particular, são ressaltadas por trazerem saberes, magia e encantamento, favorecendo a expressão cultural, a leitura, a comunicação e a interação entre as crianças.

Outra estratégia relevante é a contação de histórias, considerada por Lima e Neto (2023) como recurso metodológico essencial na Educação Infantil. Ao mergulhar no faz-de-conta proporcionado pela narrativa, a criança desenvolve imaginação, julgamento crítico e compreensão de papéis sociais e valores. A literatura, portanto, integra o lúdico à prática pedagógica, estimulando a aprendizagem de forma prazerosa e significativa.

Dessa forma, evidencia-se que a ludicidade

na educação infantil não apenas potencializa o desenvolvimento das habilidades pessoais, cognitivas e sociais das crianças, mas também é fundamental para uma prática pedagógica inclusiva, motivadora e significativa.

A organização intencional das atividades lúdicas, mediadas pelo professor, garante que o brincar seja uma ferramenta de aprendizagem, permitindo que a criança construa conhecimento, desenvolva competências e se torne protagonista de seu processo educativo (Souza e França, 2021, p. 936; Silva e Araújo, 2021, p. 1662).

Quando o professor planeja e orienta intencionalmente as atividades lúdicas, o brincar deixa de ser apenas diversão e se transforma em um recurso pedagógico. Assim, as brincadeiras passam a favorecer a aprendizagem, permitindo que a criança construa conhecimentos, desenvolva diferentes competências e participe ativamente do próprio processo educativo, tornando-se protagonista (Souza e França, 2021).
Quando as atividades lúdicas são organizadas com intencionalidade pedagógica, o brincar assume um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Isso significa que o professor não escolhe as brincadeiras ao acaso: ele planeja cada atividade considerando os objetivos de aprendizagem, as necessidades da turma e o desenvolvimento de cada criança (Souza e França, 2021).
Nessa perspectiva, o brincar torna-se um meio para explorar conceitos, resolver problemas, expressar emoções e interagir socialmente. Além disso, a mediação do professor é essencial, pois ele observa, faz perguntas, provoca reflexões e oferece novos desafios que ampliam o repertório infantil. Dessa forma, a criança aprende de maneira ativa, criativa e significativa, desenvolvendo competências cognitivas, sociais, motoras e emocionais. Ao participar das brincadeiras com autonomia e curiosidade, ela passa a ser protagonista do próprio processo educativo, construindo conhecimento enquanto brinca e descobrindo o mundo por meio de experiências concretas(Souza e França, 2021)..
Quando o brincar é planejado e mediado com intencionalidade, ele se transforma em um elo essencial entre a experiência infantil e os objetivos educacionais. Isso acontece porque, ao brincar, a criança envolve-se espontaneamente em ações que estimulam sua imaginação, iniciativa e capacidade de resolver problemas. O professor, por sua vez, cria ambientes ricos em possibilidades, com materiais variados, desafios adequados e propostas que despertam curiosidade, e acompanha a criança durante a atividade, ajudando-a a ampliar suas descobertas (Souza e França, 2021).
Nessa dinâmica, o brincar deixa de ser visto apenas como um momento de descontração e passa a ser reconhecido como um processo formativo, capaz de desenvolver habilidades como comunicação, cooperação, autonomia, pensamento crítico e criatividade. Além disso, a ludicidade contribui para que a criança compreenda o mundo de forma mais concreta, explorando situações reais e simbólicas que fortalecem sua aprendizagem (Souza e França, 2021).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidencia a centralidade das atividades lúdicas no contexto da educação infantil, reconhecendo o brincar não apenas como prática espontânea, mas como um eixo estruturante do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. As brincadeiras, os jogos simbólicos e as atividades criativas funcionam como dispositivos de mediação entre a subjetividade da criança e o mundo social, mobilizando processos cognitivos, afetivos, motores e sociais de forma integrada.
A importância do lúdico na educação infantil está diretamente relacionada ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, motoras e cognitivas das crianças. Ao brincar, a criança experimenta diferentes papéis sociais, aprende a resolver conflitos, expressa emoções e desenvolve sua autonomia e identidade, aspectos fundamentais para a formação do indivíduo. Estudos indicam que crianças que têm mais oportunidades de brincar na primeira infância apresentam um desenvolvimento mais equilibrado e uma

melhor adaptação ao ambiente escolar.
Dessa forma, é fundamental que educadores e gestores escolares compreendam o valor do lúdico e busquem formas de incorporá-lo de maneira planejada e intencional no currículo educacional. A ludicidade na educação infantil pode se manifestar de diversas formas, incluindo jogos, contação de histórias, dramatizações, músicas, atividades sensoriais, exploração de espaços ao ar livre e materiais não estruturados. Cada uma dessas atividades proporciona experiências únicas, permitindo à criança construir conhecimentos de maneira ativa e significativa.
Além disso, a prática lúdica está associada ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação, visto que, ao brincar, a criança aprimora suas habilidades verbais e não verbais, aprende a argumentar, negociar e interagir com os outros de maneira mais eficaz. Ao integrar a ludicidade de forma intencional na prática pedagógica, a escola garante não apenas momentos de diversão, mas também experiências de aprendizagem profundas, que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. C. E MENEZES, A. M. DE C. Educação Infantil: o uso do lúdico no processo de aprendizagem. Id on Line Revista de Psicologia, v. 15, n. 58, p. 475-484,
22 de novembro /2025.Disponível em https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3339/5224 Acesso em 01/02/2024.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2011.

LIMA, D. D. R. S. E NETO, S. A. B. S. Reflexões sobre as concepções do lúdico nos artigos científicos da Capes e Scielo (2017-2021). Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 5, p. 1014-1034, 2023. Disponível em:
https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9844. Acesso em: 24 nov. 2025.
MARTINS, M. A. N. S. E ABREU, T. C. D. O lúdico na formação de professores de educação infantil: tecendo diálogos, aprendendo com as cantigas de roda. Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/172 42/ 9326 Acesso em 23 de nov. 2025.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Disponível em
<https://pt.scribd.com/archive/plans?doc=697707199&doc_id=697707199&metadata=%7B%22context%22%3A%22archive_view_restricted%22%2C%22page%22%3A%22read%22%2C%22action%22%3A%22download%22%2C%22logged_in%22%3Atrue%2C%22platform%22%3A%22web%22%7D>. Acesso em: 24 de nov. 2025.
PIAGET, Jean. Science of education and the psychology of the child. Trans. D. Coltman. 1970.
SANTOS, T. S. E MENEZES, A. M. DE C. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Id on line Revista de Psicologia, v. 15, n. 58, p. 660-668, dez. 2021. Disponível em https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3353/5263 Acesso em 21 de nov. 2025.
SANTOS, J. S: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IV FIPED. 2012. Disponível em: https: //www.editorarealize.com.br Acesso em 21 de nov. 2025.
SILVA, T. V. E ARAÚJO, L. C. N. Brincar é coisa séria: contribuições no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 7, n. 12, dez. 2021. Disponível em https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3623/1434 Acesso em 23 de nov. 2025.

SOUZA, D. S. E FRANÇA, A. P. A ludicidade na educação infantil: processos de ensino e aprendizagens como forma de educar. Id on line: Revista de Psicologia, v. 15,
n. 57, p. 934-943, out. 2021. Disponível em https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3262/5189 Acesso em 24 de nov. 2025.
VYGOTSKY, Lev S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

SIMONE MOLINA DA PAIXÃO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, apresentar as diversas metodologias de ensino de língua estrangeira através de pesquisa bibliográfica, enfatizando a abordagem comunicativa como um meio eficaz e dinâmico de aprendizagem, e mostrar como esta abordagem pode despertar nos alunos um maior interesse em aprender a Língua Inglesa, como utilizá-lo através de interações, jogos e atividades que envolvam uma aprendizagem real e prazerosa. Diferentemente dos métodos tradicionais, centrados na memorização de estruturas gramaticais e na tradução literal, a abordagem comunicativa privilegia o uso da língua em contextos reais de interação, enfatizando a construção de significado e a competência comunicativa. Nesse sentido, o ensino de inglês passa a acontecer não apenas como transmissão de regras linguísticas, mas como um processo dinâmico, em que o aluno é colocado em situações que simulam práticas sociais autênticas. O papel do professor, por sua vez, muda de transmissor de conhecimento para a de mediador, responsável por criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação ativa, a colaboração e a autonomia dos alunos. Essa metodologia pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência linguística e para a formação de sujeitos capazes de interagir de forma crítica e significativa em uma sociedade globalizada.

Palavras- chave: Metodologias de Ensino; Abordagem Comunicativa; Atividades Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu da necessidade de se criar alternativas para o ensino de Língua Inglesa e como motivar os professores acostumados a métodos antigos, a inovar suas aulas criando uma atmosfera de integração com os alunos gerando um aprendizado eficaz. Será então explorada a Abordagem Comunicativa, onde o professor deixa de ser o detentor de todo o saber e passa a ser o facilitador do saber, como um conselheiro, e a interagir de igual modo com seus alunos, envolvendo-os em situações que lhes proporcione uma maior liberdade de expressão e fluência no idioma. Para tanto serão exemplificadas algumas atividades tais como: o uso de jogos educativos, diferentes gêneros textuais, imagens, músicas, filmes, enfim um material bem diversificado, voltado ao aprimoramento do ensino e do aprendizado. Estas são atividades dinâmicas que podem ser utilizadas para uma aula mais produtiva, e dessa forma estimular nos alunos suas habilidades e inteligências. Contrapondo-se as outras metodologias que utilizam repetições e traduções.

Em tempos passados, o ensino de Língua Inglesa foi considerado de pouca importância, mas atualmente, com a globalização, onde tudo gira em torno desse idioma, e tendo em vista que o ensino de Língua Inglesa se tornou obrigatório desde o Ensino Fundamental, surge então à necessidade de aprimorar o ensino de forma eficaz, e através da Abordagem Comunicativa, que é a mais atual (sociocultural), é desenvolvida a competência linguística, através da comunicação, e troca de experiências. Esta abordagem que é defendida pelos PCNs, enfatiza situações reais relacionadas ao uso da segunda língua, colocando o aluno em contato direto na vivência do idioma que nada mais é do que saber se comunicar em qualquer situação, por mais simples que ela seja, este é o clímax do estudo de todo idioma. Porém nesse contexto o professor que acostumado a se utilizar de outras metodologias das quais traduz a todo tempo ou faz o aluno repetir centenas de vezes para que possa decorar, agora vê um grande desafio à sua frente. Desafio esse que, se encarado com garra, trará resultados significativos e recompensadores.

1. O ENSINO DE LÍNGUAS

Desde os primórdios o ser humano tem a necessidade de se comunicar oralmente, e sempre houve a preocupação que a comunicação nas relações sociais fosse no mínimo

compreensível. Segundo Rappaport, (2008, p.63),

Apesar de todos os estudos científicos já realizados, ninguém sabe até hoje exatamente como as pessoas aprendem uma língua, mas sabe-se que a evidente necessidade de estabelecer uma comunicação mais sistemática, em que a emissão de sons isolados ou em certas combinações e as variações de entonação passassem a ter significados próprios e adequados a cada situação, favoreceu o desenvolvimento da linguagem oral, a busca pela transmissão de seus conhecimentos e a transmissão dos mesmos. Consequentemente, cresceu a curiosidade, e o espírito científico de um grande número de pessoas interessadas em descobrir e desenvolver técnicas e teorias que auxiliassem no entendimento do processo de aprendizagem do meio que possibilita tal atividade: a aprendizagem de uma língua.

1.1 METODOLOGIAS E ABORDAGENS DO ENSINO DE LÍNGUAS

Nos próximos itens abordaremos as diversas metodologias e abordagens do ensino de línguas, porém temos que entender como esclarece Rapaport, (2008, p.63),

[...] o surgimento de cada novo método não implicou no total banimento do sistema de ensino anterior. Isso seria uma visão muito simplista e inverídica, uma vez que todos estão presentes em nossas vidas, modificados (certamente), para suprir as necessidades do ensino-aprendizagem conforme a realidade em que aluno e professor se encontram inseridos e/ou a percepção da maior ou menor facilidade de ambos.

1.1.1 MÉTODO DE TRADUÇÃO GRAMATICAL

O chamado Grammar-translation method, ou método de tradução gramatical, foi o mais difundido na Europa e na maioria dos continentes. Este método vigorou no período de 1840 a 1940, e basicamente provia ao estudante regras gramaticais e listas com vocabulário em L2 com a tradução na língua materna, que deveriam ser memorizados pelos alunos para posterior avaliação das regras e tradução das palavras. Outra característica deste método consistia em apresentar uma frase em inglês e pedir aos alunos que identificassem na frase as características gramaticais.

Um fator relevante deste método era a tradução de frases descontextualizadas de L1 para L2 e vice-versa. As explicações e orientações na aula eram basicamente passadas em L1, a leitura e a escrita eram limitadas e não havia exercícios de compreensão auditiva e produção oral. “Durante muitos anos era o recurso mais eficaz para o seu aprendizado”. (Smith, 2000 p.136).

Nesta metodologia, o profundo conhecimento das regras gramaticais era o que mais importava na avaliação do professor. Podemos destacar como desvantagem deste método as complicadas explicações que eram dadas pelo professor ao qual o aluno devia ter um conhecimento sobre as nomenclaturas gramaticais tais como: pronome, advérbio, sujeito, preposição, tempo verbal entre outros, para poder assimilar o conteúdo, contando assim com mais informações a serem decoradas.

Não havia quase nenhuma interação aluno/professor, pois o professor representava a autoridade que detinha o saber. O controle era rígido e não era permitido errar. Pode se dizer que as traduções feitas nesse contexto eram insatisfatórias.

Porém com o passar do tempo os objetivos para se aprender um novo idioma foram mudando, pois a Europa no século XIX visou oportunidades que necessitavam de uma maior fluência em L2. Essa necessidade resultou em um método diferente, que veremos no próximo item.

1.1.2 MÉTODO DIRETO

O Direct Method, método direto, também chamado de método oral ou método natural, foi criado por Berlitz e se opunha diretamente ao método da tradução gramatical, apesar desse ter sido utilizado desde a Roma antiga, como referência da educação daqueles dias.

Maximilian Delphinius Berlitz observou um grupo de alunos de um amigo seu que, em apenas seis semanas demonstraram proficiência em L2, sem utilizar traduções, apenas com gestos, entonação de voz e expressões faciais.

Berlitz então funda a Escola de Idiomas Berlitz com seu novo método de ensinar, contrapondo-se ao antigo, para que agora os

alunos tivessem a oportunidade de aprender uma L2 de forma mais natural e espontânea.
Nesta nova metodologia, não havia livros nos primeiros estágios, o professor era um modelo a ser seguido, e o que ele transmitia em L2 eram sentenças cotidianas, vocabulário e algumas estruturas que se faziam de fácil entendimento através de imagens ou mímicas. O uso de L1 em sala de aula era totalmente proibido. Porém o que era ensinado não seguia uma ordem sistemática de grau de dificuldade das estruturas da linguagem.
O foco deste método era a pronúncia perfeita, para tanto os professores eram sempre nativos, por se achar que estes eram irrepreensíveis na L2. Os professores estimulavam a participação de seus alunos através da atividade de perguntas e respostas, porém não havia uma fundamentação coerente a ser seguida, somente se acreditava que a aquisição de L2 se daria da mesma forma que uma criança adquire sua L1. Como cita Rappaport, (2008, p.68),
Um grande número de linguistas criticou este método por sua falta de embasamento teórico e, então, passou a tentar identificar uma teoria da natureza da língua e da natureza do processo de aprendizagem de uma língua, o que atribuiria uma base "científica" ao ensino de idiomas. Dois métodos surgiram dessa busca: o audiolingual, nos Estados Unidos; e o

estrutural-situacional, na Inglaterra. Apesar de divergirem entre si em alguns aspectos, ambos recorrem à teoria estruturalista da língua e à teoria da aprendizagem behaviorista ou (comportamentalista).

1.1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL

O audiolingual method ou método áudiolingual foi elaborado em 1950 nos Estados Unidos, com a teoria estruturalista da linguagem. A L2 era basicamente oral e não escrita, acreditava-se que a fala era o essencial no ensino de um idioma. Então foram criados diálogos modelos para introduzir estruturas gramaticais. Este método era baseado na teoria comportamentalista (behaviorista), aonde o aprendizado viria a partir da criação de hábitos e que os erros só eram cometidos por maus hábitos decorrentes da L1.
Este método tinha um conteúdo programático e bem-organizado por nível de complexidade e dificuldade do aluno em face de seus hábitos linguístico de L1. A pronúncia e as estruturas eram mais trabalhadas dando-se menor importância ao vocabulário. Foram criadas atividades de repetição chamadas Drills, onde algumas palavras de vocabulário são substituídas a cada nova ordem do professor. As sentenças não eram contextualizadas e o aluno ficava estritamente limitado às repetições e substituições ordenadas por seu professor, e isto no intuito de produzir uma pronúncia correta e um comportamento linguístico impecável.
Segundo Richards e Rogers (2001),

[...] o professor era a fonte primordial que fornecia a língua, o ensino e também era responsável pela apresentação e prática controlada da mesma, alem de monitorar e corrigir os eventuais erros. Essa prática atribuía a incapacidade do aluno de obter resultados tão somente à aplicação incorreta do método.

Neste período foram criados laboratórios de línguas com uso de toca fitas, desta forma os alunos podiam treinar sequencias de frases com substituições, no mesmo padrão com que seus professores faziam. A mesma frase era reproduzida de 3 a 4 vezes para que ficasse bem fixado na memória e para confirmar se o aluno havia acertado e se este não houvesse acertado teria mais chances de corrigir seu erro.
Porém em 1950, este método começou a ser questionado por um linguista americano, pois afirmava que não era a criação de hábitos que explicaria como a pessoa compreende e produz uma língua.
Mediante a rejeição das teorias do método Audiolingual, outros métodos e abordagens foram sendo desenvolvidos, os quais são baseados em teorias do processo de

aquisição de L1 e do processo de aquisição de L2, visando condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça.

2. MÉTODO OU ABORDAGEM

Richards e Rodgers (2002) definem abordagem, método, e técnica de forma clara e pre-

cisa:
Abordagem é um conjunto de pressupostos sobre o que está envolvido no ensino e na aprendizagem de uma língua, é a forma que um professor escolhe para ensinar algo. Método é um plano sistemático de ensino que está baseado na combinação de determinada abordagem e de uma gama de técnicas a serem aplicadas. Técnica é o termo mais estreito, significando um único procedimento.
Então nós podemos entender que um professor pode se utilizar de várias técnicas coordenadas especificamente às quais compõem um método. A abordagem escolhida pelo professor demonstra a variação de métodos e técnicas que foram escolhidas para ensinar os alunos em determinadas áreas da língua alvo.
O método tende a ser focado nos papéis e atitudes de alunos e professores, como também em conteúdo e materiais. E a abordagem se foca na aplicabilidade da língua em contextos pedagógicos.

2.1 MÉTODOS HUMANISTAS

Com o passar do tempo surgiram alguns outros métodos e abordagens com algumas mudanças de comportamento tanto por parte dos alunos como por parte dos professores.
Podemos citar os seguintes métodos humanistas:

- Community Language Learning (Comunidade de Aprendizagem)

Neste método não há conteúdo programático, e a responsabilidade que deve ser atribuída ao professor é transferida totalmente para o aluno, pois é um método de aprendizagem e não de ensino, e segundo Rappaport (2008, p.80),[...] "esta abordagem parte da tese de que os princípios de Aconselhamento são igualmente úteis e aplicáveis ao aprendizado de uma língua". Porém muito criticada pelos renomados linguistas Richards e Rodgers, pois os mesmos questionam a questão do aconselhamento psicológico feito por professores que não foram preparados para isso e podem trazer mais resultados negativos do que positivos.

- The Silent Way (O Método Silencioso)

Neste método o professor permanece em silêncio a maior parte do tempo para que os alunos possam descobrir por si mesmos as regras gramaticais. Como no método de Comunidade de Aprendizagem, este também dá total independência ao aluno. O silêncio do professor proporciona um ambiente seguro e livre de pressões, o tempo utilizado pelo professor é mínimo com algumas explicações e os alunos se auto- avaliam, tanto na pronúncia como na estrutura. E muito se assemelha ao método audiolingual pelos recursos visuais e materiais de apoio utilizados.

- Suggestopedia (A Sugestologia)

Criado pelo educador e psicólogo búlgaro Georgi Lozanov, a Sugestologia propõe que o aluno deve estar em um ambiente confortável e tranquilo com cores claras e que um aprendizado eficaz se faz memorizando um grande número de vocabulário. Para isso, o estado mental dos alunos deve ser preparado, para que esteja no estado ideal para receber as informações. As aulas começam com atividades de respiração da ioga e música ao fundo, com a leitura pelo professor de frases e diálogos. O conteúdo de vocabulário e regras gramaticais, muito se parecesse com o método tradicionalista.

- Total Physical Response (Resposta Física Total)

Criado pelo psicólogo James Asher, que acreditava que assim como uma criança aprende L1 de forma natural, ouvindo os comandos e respondendo fisicamente, assim também seria a aquisição de L2. Defendia que o ouvir devia vir antes do falar. Como os métodos e abordagens humanísticas é dada ênfase a importância do estado mental do aluno, que deve estar livre de ansiedades para uma aprendizagem eficaz. O conteúdo dos métodos também é tradicional, com atividades de repetição acompanhadas de ações físicas. Rappaport (2008, p85), afirma que "o professor pode ser visto como um diretor de cena e os alunos como os atores".

- Lexical Approach (Abordagem Lexical)

A fim de aprimorar a competência comunicativa do aluno, a abordagem lexical se focou na proficiência e no domínio do léxico, das combinações de palavras. Uma parte significativa na aquisição de L2 é a compreensão de produção de frases lexicais. Para tanto, técnicas diferentes são aplicadas aos alunos de nível inicial, intermediário e avançado. E

as atividades abrem um leque bem maior na escolha de vocabulário e incentiva o entendimento de metáfora, ironia, e expressões entre outros.

- Task-based Learnig – TBL (Aprendizado baseado em tarefas)

Neste sistema de aprendizagem as atividades são desenvolvidas passo a passo para obter um resultado maior, ou seja, a finalização de uma tarefa. A tarefa aqui significa o planejamento da construção do conhecimento. O planejamento é dividido em etapas: pré-atividade, atividade, planejamento, relato, análise e prática. A L2 é usada com propósitos claros, definidos e reais, as quatro habilidades são trabalhadas e vocabulário e estruturas linguísticas estão de acordo com o contexto e as necessidades do aluno.

3. ABORDAGEM COMUNICATIVA

Este capítulo será dedicado à definição e explicação da Abordagem Comunicativa na sua totalidade.

O método comunicativo surgiu, pois havia uma grande insatisfação com os métodos estruturalistas da época e porque a Europa estava vivenciando um aumento considerável de adultos que tinham interesses em aprender uma língua estrangeira. Frente à insatisfação com os métodos estruturalistas, aos quais vimos anteriormente, este método adotou uma teoria comunicativa, pois a habilidade de se comunicar em outro idioma vai muito além de simplesmente ter conhecimento das estruturas gramaticais.

Segundo Almeida Filho, (1998, p.36),

O foco está no sentido, no significado e na interação entre sujeitos na LE. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em atividades relevantes e tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Nesta abordagem a língua é analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos e baseia-se na competência comunicativa, que encara a realidade linguística como algo formalmente possível, e adequado ao contexto. A abordagem comunicativa procura em seu enfoque não ser extremista, e embora não seja o seu foco, não descarta o uso de explicações gramaticais. Uma grande preocupação é com o uso da linguagem apropriada nas situações reais de fala.

Segundo Richards e Rodgers (2002),

Qualquer método de ensino deve levar em consideração o potencial comunicativo das estruturas. A relação entre certas estruturas e seus potenciais significados deve ser ensinada para que os alunos sejam capazes de interagir e comunicar-se numa língua estrangeira.

O Método Comunicativo, é mais complexo do que uma lista de estruturas gramaticais, como vimos anteriormente no método audiolingual. Neste novo método a língua é categorizada em funções com seus significados comunicativos, tais como: reclamar, solicitar, convidar, agradecer, negar, oferecer, entre outros. Em noções, como frequência, movimento, sequência quantidade, localização etc. “O método comunicativo procura equilibrar sistematicamente os aspectos estruturais e semânticos (de função e de noção) da língua”. (Littlewood, 1984).

O principal objetivo desse método é a competência comunicativa, ou seja, ter conhecimento suficiente para usar o idioma e alcançar uma comunicação efetiva e real. Outra característica relevante desde o princípio deste método era o ensino voltado para as necessidades do aluno. Alguns precisavam ler e escrever cartas comerciais e outros precisavam falar uma língua estrangeira em uma viagem de negócios, enfim a proposta era alcançar os objetivos respondendo as necessidades do aluno.

Richards e Rodgers como citado por (Hadley, 2001, p 117), explicam que a Abordagem Comunicativa não é derivada de uma teoria específica de aprendizagem de línguas, no entanto, é possível inferir, pelo menos, três premissas teóricas,

O princípio da comunicação: A fim de promover a aprendizagem de línguas, as atividades devem ser comunicativas por natureza. O princípio da tarefa: A conclusão das tarefas com textos autênticos ou em outras pala-

vras, as tarefas com textos reais facilitam a aprendizagem.O princípio da significação: O uso da linguagem expressiva e autêntica é o foco de engajamento para os alunos desenvolverem a segunda língua.

Seguindo por este caminho, as quatro habilidades linguísticas básicas são bem trabalhadas (audição, fala, leitura e escrita). Dando-se ênfase em uma ou outra de acordo com o grupo de alunos ou aluno individualmente. Diante do exposto, com a prática das habilidades, abriu-se um leque de diversidade de materiais que pudessem ser utilizados atendendo as necessidades comunicativas do aluno.
Surgiram várias formas de atividades, tais como jogos e representações (role plays), preenchimento de lacunas, atividades tradicionais foram modernizadas para serem significativas e comunicativas e a introdução do uso de materiais autênticos como textos de revistas e jornais.
Diferente dos métodos de tradução, o direto e o audiolingual, no método da abordagem comunicativa os alunos deveriam interagir entre si, com atividades em pares ou em grupos e pouco com o professor, pois o professor deveria agir como um

facilitador do conhecimento, incentivando o uso comunicativo do idioma por meio de materiais diversificados e adequados.
Segundo Kapler (2003, p.34),

Na Abordagem Comunicativa, o professor ao invés de assumir o papel de uma autoridade sobre a linguagem e seu uso correto, facilita e orienta os alunos através de situações de interação com os outros. Citando Rodgers(2001), rotula o professor como um analista de necessidades, desenhista de tarefas e até mesmo um colega de classe para todos. [...] o papel do professor não é ensinar gramática, e sim proporcionar atividades que estimulem a aquisição da língua através da comunicação.

Neste sistema de aprendizagem a correção gramatical e de vocabulário não é tão rígida como nos métodos anteriores, apenas se estiver prejudicando a compreensão da comunicação. E os alunos passam a trabalhar de forma a cooperar entre si, irão perceber os erros em seus colegas e uns ajudarão aos outros. Os erros são reconhecidos como crescimento da capacidade de uso da língua. O foco é o aluno, desta forma a devida atenção é dada tanto para as necessidades linguísticas, como a variáveis afetivas, por exemplo, quando um aluno é muito tímido e tem dificuldade de se relacionar, sente-se inibido e com medo de se comunicar em L2, tudo isso é detectado pelo professor que então fará os devidos ajustes em sua aula para proporcionar uma aula de acordo com o perfil do aluno.
É imprescindível que haja um clima de confiança e amizade entre aluno e professor, e este em seu papel de facilitador irá programar estratégias de aquisição de L2 baseado nas necessidades de seus alunos.
É um método interessante, dinâmico e empolgante, pois proporciona a comunicação real em pouco tempo, de forma clara e com foco nos interesses dos alunos e conta com uma flexibilidade de atividades incrivelmente vasta.

4. SÍNTESE DOS MÉTODOS E ABORDAGENS

Aqui foram apresentados muitos métodos e abordagens, com suas características e peculiaridades, cada um atende a diferentes objetivos, porém visando que a prática em sala de aula seja coerente e alcance os resultados esperados.
Segundo Richards e Rodgers (2001, p.29),

O papel de um professor pode ser determinado pelos objetivos de um método e a teoria de aprendizagem sobre o qual se baseia. O sucesso de qualquer

método depende de até que ponto o professor pode fornecer conteúdo e criar um ambiente propício para a aprendizagem bem sucedida.

Entre todos os métodos e abordagens aqui apresentados, podemos concluir que a Abordagem Comunicativa, se destaca em grau maior, por apresentar técnicas bem estruturadas, características dinâmicas, foco

no aluno, tudo voltado para uma comunicação eficaz em L2. Richards e Rodgers (1986), como citado por Hadley (2001, p. 116) diz que, "esta abordagem tende a promover idéias nocional-funcional e há uma ênfase na competência comunicativa sobre a competência gramatical".
Hadley (2001, pp 16 - 17) descreve seis princípios da Abordagem Comunicativa, de Richards e Rodgers (1986),

- Significado e contexto são importantes; - Os alunos são encorajados a começar a se comunicar desde as primeiras fases de instrução por meio da interação com outros alunos; - A linguagem é seqüenciada de acordo com o conteúdo, função e / ou significado de uma forma que os alunos vão achar estimulante; - O uso do primeiro idioma é permitido quando apropriado e a tradução também é usada quando necessário; - Atividades e estratégias para o ensino e aprendizagem são variados de acordo com as preferências e necessidades do aluno; - A competência comunicativa é o objetivo principal de instrução.

É claro que não podemos ser ingênuos e acreditar que absolutamente nada de outros métodos poderá ser utilizado ou inserido, pelo fato de estarmos defendendo uma determinada abordagem. Dificilmente um único método é utilizado sem nenhuma modificação ou inserção de outras técnicas, é recomendado adotar técnicas de diversos métodos e adaptá-lo ao estilo de ensino de cada um e a realidade que o professor e seus alunos estão inseridos. O importante é o professor ser criativo e buscar uma variedade de ações que permitam ao aluno um aprendizado interessante, divertido e acima de tudo útil.

5. O USO DE ATIVIDADES E JOGOS COM ÊNFASE NA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Como já vimos a Abordagem Comunicativa trabalha as quatro habilidades linguísticas básicas (audição, fala, leitura e escrita), e para obter sucesso, visto que o professor deve ser o facilitador do saber, e as necessidades do aluno são a prioridade, este deve trabalhar algumas técnicas para alcançar o seu objetivo, ou seja, a interação entre os alunos com atividades comunicativas. Para tanto deve haver um bom

planejamento, pois aulas que são apresentadas sem nenhum preparo por parte dos professores, podem ser frustrantes para seus alunos. Tempo e dedicação deve haver de professores comprometidos com a aprendizagem real de seus alunos, pois dessa forma irá motivá-los e sentir-se motivado e realizado com seu objetivo alcançado e cumprido.
Dornyei (1998, p. 117), afirma que,
A motivação é amplamente aceita como um dos principais determinantes da aquisição bem sucedida de uma segunda língua. De acordo com Mackey (2006, p. 448), é uma questão de senso comum que quanto mais motivados os alunos estiverem, quanto maior o grau de aquisição de sucesso. Ela acrescenta que alguns pesquisadores acreditam que a motivação é o diferencial mais importante do aluno para influenciar a aquisição de uma segunda língua.

Segundo Prescher (2010), é possível aprender uma língua e se divertir também, e o melhor meio de fazer isso é por meio de atividades e jogos pedagógicos. Também reforçado e defendido por Richards e Rodgers (1986), pois afirmam que as atividades desenvolvidas na abordagem comunicativa, são muito variadas, pois derivam até mesmo de outras metodologias, porém todas com algo em comum são interativas e participativas, devem ser realizadas em pares ou grupos, para um melhor aproveitamento de todos. Dessa forma os alunos sentem-se cada vez mais motivados.
É necessário contextualizar os conteúdos e isso se torna mais interessante através do uso de material autêntico. Para Richards, (2006, p. 20),

De acordo com esta abordagem , a função de leitura em sala de aula deve ser um espelho da leitura na vida real. Argumentos que defendem o uso de materiais autênticos são muitos. Em primeiro lugar, eles fornecem a percepção do estudante sobre a cultura da língua-alvo. Além disso, os alunos são expostos a linguagem real. Eles também podem

ser adaptados às necessidades específicas dos alunos. Por fim, eles permitem aos professores adotar uma abordagem mais criativa para a sua instrução.

Atualmente existem inúmeras fontes de pesquisa das quais os professores podem utilizar no preparo de suas aulas. Podemos citar alguns livros de renomados autores, tais como: "Grammar Games" e "More Grammar Games", de Mario Rinvolucri e Paul Davis da Cambridge University Press, outro livro muito interessante e repleto de atividades das quais os professores podem utilizar é o "Multiple Inteligences in EFL", de Herbert Puchta e Mario Rinvolucri da Helbling Languages, outro livro muito bom é o "Lessons With Laughter" de George Woolard da Thomson Heinle, com os chamados Photocopiable Lessons, incluindo uma vasta opção de pontos gramaticais, diferente gêneros textuais, jokes with grammar(piadas com gramática), material

autêntico de leitura, entre outros, estes são dedicados exclusivamente a atividades pedagógicas e aos chamados "games". Também encontramos muitos materiais na internet que possibilitam a obtenção de uma gama de opções a serem utilizadas em sala de aula, com atividades comunicativas, coerentes, contextualizadas e dinâmicas.
Para Silveira (1998, p.02),

[...]os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência.

Os jogos e atividades pedagógicas colaboram no processo de ensino aprendizagem de forma dinâmica e atrativa. Por meio de atividades lúdicas o professor pode colaborar com a elaboração de conceitos, reforçar conteúdos, promover a sociabilidade entre os alunos, trabalhar a criatividade, o espírito de competição e a cooperação. Segundo Fialho (2001),

O jogo exerce uma fascinação sobre as pessoas, que lutam pela vitória procurando entender os mecanismos dos mesmos, o que constitui de uma técnica onde os alunos aprendem brincando; no entanto, queremos deixar claro, que os jogos devem ser vistos como apoio, auxiliando no processo educativo.

5.1 OS JOGOS E AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Os jogos e atividades devem ser elaborados e planejados pelo professor visando que cada aluno aprende de formas diferentes e cada um usa diferentes inteligências para que possam aprender, o professor dedicado irá identificar as diferentes inteligências em seus alunos e dessa forma trabalhar com atividades e jogos que alcancem a capacidade de aprendizagem de todos. A ideia principal da Teoria das Inteligências Múltiplas é a de que possuímos habilidades diferenciadas para cada tipo de atividade e, portanto, possuímos mais de um tipo de inteligência, embora todos os tipos estejam interligados. Segundo Howard Gardner, que desenvolveu a teoria das Inteligências Múltiplas, são elas:

1. Lógico-matemática – Pessoas com essa inteligência mais proeminente desenvolvem mais facilmente habilidades em Matemática e em raciocínios lógico-dedutivos. 2. Linguística – Os indivíduos com amplas habilidades em escrita, leitura e em aprender idiomas, por exemplo, têm este tipo de inteligência mais desenvolvida. 3. Espacial – Este tipo de inteligência está

ligado à habilidade de lidar com objetos do concreto e sua localização.
4. Físico-cinestésica – As pessoas que têm grande aptidão para controlar os movimentos do corpo possuem este tipo de inteligência mais desenvolvida. 5. Inter e intrapessoal – Refere-se à capacidade de entender a si mesmo e ao outro, relacionar-se bem e ser comunicativo.
6. Musical – Aqui estão as pessoas que

possuem grande aptidão para tocar instrumentos musicais. 7. Natural – Este tipo de inteligência contempla o desenvolvimento de habilidades biológicas e de entendimento da natureza.
8. Existencial – Engloba as capacidades filosóficas, de refletir sobre a própria existência.

Apesar de possuirmos todas as inteligências, temos maior aptidão para uma ou outra. O professor irá identificar em seus alunos suas inteligências, o que facilitará no processo de ensino, pois ajudará o aluno a compreender os conteúdos nos quais tem mais dificuldade, com atividades que trabalham sua inteligência mais desenvolvida. Muitas são as vantagens na aplicabilidade de atividades e jogos pedagógicos, podemos citar: maior fixação dos conceitos, desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão, estratégias de resolução de problemas, tomada de decisões e avaliação, participação ativa na construção do conhecimento, socialização e trabalho em equipe, motivação, criatividade, senso crítico, competição sadia, e prazer em aprender. O professor deve estar atento para que algo tão bom, prazeroso e instrutivo não se torne em algo apenas "por bagunça", ou seja, os alunos jogarem, participando de atividades sem entender o que estão fazendo, ou que muito tempo da aula seja desperdiçado por falta de planejamento da atividade, e que não haja uma falsa concepção de que todos os conceitos devem ser ensinados através de jogos. Tudo que é bom tem seu tempo e hora certa. Uma aula bem estruturada estabelece limites em sua composição.
As atividades dadas em sala de aula devem ser programadas com tempo limite de início e término, objetivos bem definidos a serem alcançados para cada atividade, de acordo com o conteúdo programático de cada professor, a premiação se houver deve estar previamente preparada, e atenção dobrada dever haver quanto à competição para que seja sadia e proporcione um espírito de trabalho em equipe, sempre fazendo um rodízio dos membros das equipes, para uma maior sociabilidade entre todos.

CONCLUSÃO

Com base no que foi discutido, percebemos que a Abordagem Comunicativa se destaca em gênero e grau, por trazer mais benefícios quando comparada as metodologias e abordagens que aqui foram apresentadas. Em contraste com as

demais, adota uma metodologia que favorece a motivação dos estudantes e os impele a fazer uso da linguagem que estão aprendendo. O aluno envolvido nas atividades que o professor propicia, tem mais liberdade para se expressar e consequentemente está desenvolvendo todas as habilidades necessárias para um bom aprendizado em Língua Inglesa.
Desta forma com atividades bem diversificadas, comunicativas e dinâmicas, sendo estimulado a usar todas as inteligências, inclusive as que têm mais aptidão, o aluno terá a oportunidade de aprender a Língua Inglesa de forma prazerosa e alcançará o objetivo que é se comunicar bem em outro idioma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas . 2ªEd. São Paulo: Pontes, 1998.
ALMEIDA FILHO, J.C.P de. O Professor de Língua Estrangeira em Formação. Campinas: Pontes, 1999.
Coriolano, B. Metodologias de Ensino de Língua Inglesa. Portal da Língua Inglesa, Jul 2011. Disponível em http://portaldalinguainglesa.blogspot.com.br/2011/07/metodologias-de-ensino-de- lingua.html Acesso em 17 jun.2013
COOK, V. Second Language Learning and Language Teaching. Edward Arnold, 1991. FIALHO, N. N. Os Jogos Pedagógicos Como Ferramentas de Ensino. Facinter, 1998. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARDNER, H. o pai da Teoria das Inteligências Múltiplas. Disponível em https://www.institutoclaro.org.br/em-pauta/pensadores-tecnologia-educacao-howard- gardner-teoria-inteligencias-multiplas-ensino-adaptativo/Acesso em 22/11/2013
HADLEY, A. O. Language Teaching in Context. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.
KLAPPER, J. Taking Communication to Task? A Critical Review of Recent Trends in Language Teaching. Language Learning Journal, 33-42, 2003.
LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LITTLEWOOD, W. Foreign and Second Language Learning: language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

PUCHTA, H; RINVOLUCRI, M. Multiple Intelligences in EFL.Helbling Languages.1°Ed. Itália, 2005.

RAPPAPORT, Rh. Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira: Comunicação e Tecnologia no Ensino de Línguas. 20. ed. Curitiba: IBEPX, 2008.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press, 2001 a.

- The Nature of Approaches and Methods in Language Teaching. In Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis (2nd ed., pp. 18-35). Cambridge: Cambridge University Press, 2001 b.

RICHARDS, J.C; RODGERS, T. S; RENANDYA, W.A. (Ed.). Methodology in
Language Teaching: An Anthology of Current Practice. New York: Cambridge University Press, 2002.

Richards, J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. Jogos Educativos Computadorizados Utilizando a Abordagem de Algoritmos Genéticos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação,1998

SMITH, J. L. Técnicas para o Ensino de Língua Inglesa. 2°Ed. Lisboa – Portugal, 2000.
WOODWARD, T. Planning Lessons and Courses.1°Ed. United Kingdom, Cambridge University Press, 2005.

O LÚDICO COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

SUELLEN DOMINGUES ARAÚJO

RESUMO
Este trabalho de pesquisa intitulado aplica-se em um estudo feito a partir de uma vivência do lúdico em sala de aula, onde a educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças. A função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças. Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, educação, inclusão.

INTRODUÇÃO

O objetivo geral do estudo foi analisar o papel do lúdico como recurso importante para inclusão dos alunos com necessidades especiais em escola regular. Os específicos nortearam em discutir a contribuição do lúdico no processo ensino – aprendizagem; refletir o papel do professor e a importância de valorizar o lúdico na escola para favorecer a inclusão dos alunos com necessidades especiais e apreender como através do lúdico pode auxiliar o professor a concretizar o desenvolvimento integral da criança especial.

O presente trabalho visa contribuir com outros educadores o quanto o lúdico na sala de aula pode promover desenvolvimento de habilidades como: raciocínio e descoberta, autonomia e cooperação. Tem por finalidade a inserção da criança com necessidades especiais em escolas regulares, entende – se que há discussões que buscam chegar a verdadeira inclusão. Consideramos que o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida. É necessário que a escola busque educar na democracia e nas concepções autônomas, convivendo, reconhecendo e valorizando as diferenças.

O ato de brincar não é nem de longe um privilégio dos tempos modernos. Essa atividade sempre fez parte do cotidiano das crianças. Partindo desse pressuposto o trabalho visa fomentar a importância da atividade lúdica para o favorecimento da inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular, onde o mesmo passa a ser visto com funcionalidade e um aliado aos professores no que diz respeito a orientar os alunos portadores de necessidades especiais.

A brincadeira é prazerosa para toda criança e proporciona a integração dos alunos referidos, tornando o espaço escolar um ambiente acolhedor, lúdico e divertido, propício para a inclusão.

Ao professor, enquanto agente de transformação social, cabe identificar o papel lúdico na inclusão como um recurso viável e eficaz na aprendizagem desses alunos.

A metodologia utilizada se baseou em uma revisão bibliográfica que teve por objetivo analisar a visão de diversos autores sobre o tema proposto.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

A educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para aten-

der às necessidades educacionais de todas as crianças.
A função específica da educação especial nas escolas é identificar as crianças com necessidades incomuns e ajudar na efetiva satisfação dessas necessidades. Ambos os programas regulares e especiais desempenham um papel na satisfação das necessidades educacionais das crianças com excepcionalidades.
Um objetivo primário dos educadores deve ser ajudar a construir oportunidades de aprendizagem acomodatícia para as crianças com excepcionalidades em programas educacionais regulares. Na implementação deste objetivo, a educação especial pode servir como um sistema de apoio, e os educadores especiais podem ajudar o pessoal escolar regular na gestão da educação das crianças com excepcionalidades (FREIRE, 1996).
Quando a colocação especial de uma criança é necessária, o objetivo deve ser maximizar o desenvolvimento e a liberdade da criança, em vez de acomodar a sala de aula regular.
A educação especial deve funcionar dentro e como parte do quadro regular das escolas públicas. Neste âmbito, a função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças (DOMINGUES, op. cit.).
Desde sua base no sistema escolar regular, educadores especiais podem promover o desenvolvimento de recursos especializados, coordenando suas contribuições especializadas com as contribuições do sistema escolar regular. Um dos principais objetivos dos educadores especiais deve ser o aprimoramento dos programas escolares regulares como um recurso para todas as crianças.
O sistema de organização e administração desenvolvido para a educação especial deve ser vinculado à educação regular para aumentar a capacidade do sistema total de fazer respostas mais flexíveis às mudanças no comportamento de cada aluno e às condições de mudança nas escolas e na sociedade, e, permitir que todos os elementos do sistema influenciem as políticas e os programas dos outros (SCOTT, 1998).
A educação especial deve proporcionar uma organização administrativa para facilitar a realização de crianças com excepcionalidades com os mesmos objetivos educacionais que as perseguidas por outras crianças. Este objetivo pode ser alcançado através de estruturas suficientemente compatíveis com as da educação regular para assegurar a passagem fácil e ininterrupta das crianças através das linhas administrativas de educação especial regular, por períodos que possam ser necessários, bem como por estruturas suficientemente flexíveis. Para ajustar rapidamente às necessidades de mudança de tarefas e necessidades de crescimento infantil (DOMINGUES, op. cit.).
O objetivo principal da organização administrativa de educação especial é prover e manter essas condições ambientais nas escolas que são mais propícias ao crescimento e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.
Sob condições adequadas, a educação dentro do ambiente escolar regular pode proporcionar a oportunidade ideal para a maioria das crianças com excepcionalidades. Consequentemente, o sistema para a oferta de educação especial deve permitir a incorporação de ajuda e oportunidades especiais em contextos educacionais regulares. As crianças devem gastar apenas o máximo de tempo fora das aulas regulares, conforme for necessário, para controlar as variáveis de aprendizagem que são críticas para a realização de objetivos de aprendizagem especificados.
De acordo com o Ministério da Educação e dos desportos (1998), a educação para crianças e jovens com excepcionalidades requer a coordenação bem planejada e proposital de muitas disciplinas. A educação especial é um campo de serviços multidisciplinar, orientado para os problemas, voltado para a mobilização e melhoria de uma variedade de recursos para atender às necessidades educacionais de crianças e jovens com excepcionalidades.
Os propósitos fundamentais da educação especial são os mesmos que os da educação regular, o desenvolvimento ideal do aluno como uma pessoa hábil, livre e determinada, capaz de planejar e administrar sua própria vida e alcançar seu maior potencial como um indivíduo e como um membro da sociedade. De fato, a educação especial se desenvolveu

como uma área altamente especializada da educação, a fim de proporcionar às crianças com excepcionalidades as mesmas oportunidades que as outras crianças para uma vida significativa, determinada e cumprindo. Para Domingues (op. cit.), talvez o conceito mais importante que tem sido desenvolvido na educação especial como resultado de experiências com crianças com excepcionalidades é o do individualismo fundamental de cada criança.

A aspiração dos educadores especiais é ver cada criança como uma combinação única de potenciais, habilidades e necessidades de aprendizagem para quem um programa educacional deve ser projetado para atender às suas necessidades particulares.

Desde seus primórdios, a educação especial havia defendido a causa das crianças com problemas de aprendizagem. É como os defensores dessas crianças e do conceito de individualização que a educação especial pode vir a desempenhar um papel criativo importante na educação.

As competências especiais de educadores especiais são mais do que uma coleção de técnicas e habilidades. Eles compreendem um corpo de conhecimentos, métodos e princípios filosóficos que são a marca da profissão. Como profissionais, os educadores especiais são dedicados à educação ótima de crianças com excepcionalidades e eles rejeitam o equívoco de escolaridade que não é nada além de cuidados de custódia.

De acordo com Domingues (op. cit.), o foco de toda a educação deve ser as necessidades de aprendizagem únicas da criança individual como um organismo de funcionamento total. Todos os educadores devem reconhecer e aceitar que a educação especial e regular compartilham os mesmos objetivos fundamentais.

A educação especial amplia a capacidade das escolas para responder às necessidades educacionais de todos os alunos. Como defensores do direito de todas as crianças a uma educação adequada, educadores especiais afirmam seu profissionalismo.

A educação especial assume muitas formas e pode ser fornecida com um amplo espectro de arranjos administrativos. As crianças com necessidades educativas especiais devem ser servidas em classes regulares e escolas de bairro, na medida em que estas disposições são conducentes a um bom progresso educacional. Acredita-se que o objetivo de educar crianças excepcionais com crianças não-excepcionais é desejável se o programa individual é tal que melhorará o desenvolvimento educacional, social, emocional e vocacional da criança excepcional (DOMINGUES, op. cit.).

Às vezes é necessário, no entanto, fornecer serviços especiais suplementares para crianças com excepcionalidades ou removê-las de partes ou de todo o programa educacional regular.

Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

As crianças com excepcionalidades matriculadas em programas escolares especiais devem ser dadas todas as oportunidades apropriadas para participar de programas e serviços educacionais, não acadêmicos e extracurriculares com crianças que não são deficientes ou cuja incapacidade é menos grave.

Deve ser condenado como educacional e moralmente indefensável a prática do isolamento categórico por excepcionalidade, sem a plena consideração das necessidades únicas de cada aluno, e a rejeição de crianças que são difíceis de ensinar a partir de situações escolares regulares.

Quando as opções de programas são insuficientes e quando as decisões são malfeitas, as crianças com excepcionalidades são negadas seus direitos fundamentais à educação pública gratuita. Ao agir assim, as autoridades educacionais violam os princípios básicos de nossas sociedades democráticas. Como todas às crianças, as crianças com excepcionalidades precisam de estabilidade ambiental, nutricional emocional e aceitação social.

As crianças nascem naturalmente curiosas. Explorando e usando seus sentidos da visão, do toque, do som, do cheiro e do gosto, as crianças aprendem sobre se e seu ambiente. Eles estão constantemente descobrindo coisas novas ou ideias, como algo sentir sabores ou cheiros, ou como algo funciona, se

move ou reage. Crianças pequenas estão tentando descobrir o desconhecido tocando em tudo. Bebês e crianças muitas vezes explorar algo novo, colocando o objeto em suas bocas.

O jogo é muito mais do que apenas uma forma de preencher o tempo livre das crianças. O jogo é uma das principais maneiras pelas quais as crianças aprendem com o mundo à sua volta. Crianças em cuidados infantis precisam de um currículo cheio de amplas oportunidades para a exploração e descoberta de aprendizagem. Isso requer atividades e muito tempo agendado para jogar. Coisas simples e cotidianas como brincar com água, bater potes e panelas ou fazer uma caminhada pela natureza, fora ajudar a estimular a aprendizagem das crianças e formar conexões em seus cérebros em crescimento.

A fim de prover a assistência à infância, pode-se ajudar a promover o crescimento das crianças e sua imaginação, dando-lhes muitas chances de jogar. Encorajar a experimentar coisas, a explorar e a descobrir. Apoiar sua curiosidade de maneira segura.

O jogo é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas das crianças. Através do jogo, as crianças praticam de forma perfeita o controle e a coordenação de grandes movimentos corporais, bem como pequenos movimentos de mãos e dedos.

Os provedores de cuidados infantis podem apoiar o desenvolvimento motor das crianças pequenas, planejando atividades lúdicas que proporcionem às crianças oportunidades regulares de mover seus corpos.

Com as pressões crescentes da prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância estão realmente diminuindo os tempos de jogos livres. Professores pressionados acreditam que as atividades estruturadas e dirigidas pelo professor são a única maneira de ajudar as crianças a estarem prontas para ler, fazer matemática e compreender a ciência quando entram no jardim de infância.

Muitos adultos estão equivocados sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças. Veem o brincar como uma atividade frívola, destinada a preencher períodos vazios de espera entre atividades mais importantes. Mas para as crianças pequenas, o jogo é a peça central da aprendizagem. Brincar não é um extra para as crianças pequenas. É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

Quando as crianças brincam, elas decidem que materiais usar, o que fazer e quando parar ou mudar para uma atividade diferente. Crianças brincando em um ambiente de cuidados infantis estão testando novos materiais, experimentando papéis, experimentando com causa e efeito, fazendo suposições e conclusões de testes e praticando ficar junto com os outros.

Os pesquisadores mostram que experiências de jogo de alta qualidade ajudam a melhorar a memória das crianças, habilidades sociais, habilidades de linguagem oral, pré-leitura e habilidades pré-matemáticas de ajuste escolar. Todos estes são habilidades de aprendizagem crucialmente importantes quando as crianças chegam a Educação Infantil e mais além.

Há que se considerar a grande importância que a atividade lúdica possui para a formação da criança e, naturalmente, a inclusão acontece melhor no ambiente escolar, De acordo com Staimback (1999, XII- apud GIL) a escola “é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas”.

A utilização do lúdico nas escolas permite que as crianças com necessidades educativas especiais tenham contato com outras crianças, ou seja, socializem-se uma com as outras, não dando importância as diferenças, pois, a diversão é o principal objetivo naquele momento.

A criança, independentemente de suas necessidades especiais é sempre criança e como toda criança, gosta de brincar. Portanto o lúdico há que ser considerado uma excelente ferramenta de educação, capaz de proporcionar a integração e socialização dos educandos, quaisquer que sejam suas limitações.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas es-

peciais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilitam o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.
Na visão dos professores, a utilização do lúdico nas escolas como forma de inclusão requer muita atenção e planejamento, haja vista que tal atividade não deve ser confundida como uma maneira de disfarçar um mau planejamento pedagógico, o que seria ainda mais prejudicial para os educandos.

"A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusividade de ninguém, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas" (SARMENTO apud NHARY, 2006).

Todos os pais querem que seus filhos sejam aceitos por seus pares, tenham amigos e levem vidas "regulares". Os ajustes inclusivos podem fazer esta visão uma realidade para muitas crianças com inabilidades.
Para a maioria dos educadores, o lúdico dentro do contexto de aprendizagem é definido de várias maneiras. De acordo com King (1986) existem duas formas de lúdico: instrumental e real. A atividade lúdica instrumental é principalmente uma atividade dirigida pelo professor com objetivos acadêmicos. A real refere-se a crianças voltadas para atividades que podem ocorrer, por exemplo, brincar durante o recesso.

"O jogo passa a ser organizado e incentivado pelos educadores proporcionando uma oportunidade de testar e observar as crianças em suas atividades naturais e espontâneas" (NHARY, op. cit.).

Há ainda os que caracterizam o lúdico em termos de quatro características distintas. No primeiro, a brincadeira é conduzida por crianças, mesmo que os adultos possam criar configurações para encorajar as crianças a brincar. Em segundo lugar, o processo de jogar é mais importante do que o produto, e o processo é social por sua natureza. A terceira característica diz respeito ao baixo risco em jogo: os alunos são livres para observar, investigar e desfrutar de pequenos detalhes do seu ambiente sem ter medo de falhas. A Característica final indica que o lúdico tem o potencial de contribuir em muito para o processo do conhecimento.

"Brincar jogar é uma condição humana, sobretudo entre crianças. São atitudes, na maioria das vezes, partilhadas, onde o prazer de estar junto, onde o sentimento de pertença é mais forte que o resultado do jogo em si" (Idem).

Através do contato com as atividades lúdicas na escola, as crianças desenvolvem uma compreensão positiva de si mesmas e de outras pessoas.
Quando as crianças frequentam aulas que refletem as semelhanças e diferenças de pessoas no mundo real, elas aprendem a apreciar a diversidade. Respeito e compreensão crescem quando crianças de diferentes habilidades e culturas brincam e aprendem juntos.
As amizades se desenvolvem. As escolas são lugares importantes para que as crianças desenvolvam amizades e aprendam habilidades sociais. As crianças com e sem deficiência aprendem com e entre si em aulas com a presença de atividades inclusivas, e o lúdico é uma delas.
As crianças aprendem importantes habilidades acadêmicas em salas de aula onde se utiliza da ludicidade. Espera-se que as crianças com e sem deficiência aprendam a ler, escrever e fazer matemática. Com expectativas mais elevadas e boas instruções, as crianças com deficiência aprendem habilidades acadêmicas, tudo em virtude da descontração provocada pelo lúdico.
Outra característica das aulas com atividades lúdicas está em todas as crianças aprenderem por estarem juntas, porque a filosofia da educação lúdica e inclusiva é destinada a ajudar todas as crianças a aprender, todos na classe benefícios. As crianças aprendem em seu próprio ritmo e estilo dentro de um ambiente de aprendizagem nutritivo.
CONCLUSÃO
A utilização do lúdico, quando entendida e utilizada em sua plenitude, é uma importante ferramenta de inclusão, pois, permite que todos sejam parte, de fato, do processo de ensino e aprendizado.
Ao término deste artigo, conclui-se que a atividade lúdica, pode ser a chave de abertura

da porta de um novo mundo, tendo em vista que, sua prática nas escolas, vem se demonstrando uma importante ferramenta de inclusão da criança deficiente na educação infantil.

As escolas, que se utilizam das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado, buscando o incentivo a participação de todos os educandos que dela fazem parte, conseguem alcançar com maior sucesso o importante caminho para a inclusão social.

Desta forma, a relevância do lúdico como forma de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil, dentro das escolas, deve ser tida como imprescindível para a realização e conquista de objetivos traçados para a vida, a fim de possibilitar, através deste, que esquecidos sejam lembrados, abandonados sejam resgatados e excluídos sejam incluídos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Diário oficial da União, 20/12/96.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

DOMINGUES, C. A. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FORTUNA, T. R. Atos de Pesquisa em Educação. PPGE/MEFURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIDETTI, J. e MOREIRA, A. Lúdico: alfabetizar brincando. In: ANTUNES, Helenise S. Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

HUIZINGA, J. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.

KING, N. R. Quando os educadores estudarem o jogo nas escolas. Journal of currículo e Supervisão, 1986.

NHARY, T. M. C. O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1997.

O BRINCAR E SEU IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM TEA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

TAISE DE MELO FERREIRA

RESUMO
O presente artigo analisa a relevância do brincar no desenvolvimento integral de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendendo o brincar como uma linguagem universal da infância e um mediador fundamental de aprendizagens, relações sociais e construção subjetiva. Reconhece-se que, embora todas as crianças aprendam e se expressem por meio das brincadeiras, para aquelas com TEA esse processo pode assumir características singulares, permeadas por diferentes modos de comunicar, interagir e se engajar com o ambiente. Nesse sentido, o estudo discute os desafios que frequentemente emergem no contexto escolar e familiar entre eles dificuldades de comunicação, comportamentos estereotipados, pouco interesse por brincadeiras simbólicas ou compartilhadas e barreiras atitudinais presentes nos espaços educativos.
Ao mesmo tempo, o artigo evidencia que o brincar, quando ressignificado a partir de práticas pedagógicas inclusivas, representa uma ferramenta potente para ampliar as possibilidades de interação social, favorecer o desenvolvimento da linguagem, estimular a autonomia e fortalecer vínculos afetivos. Aponta-se a importância do planejamento intencional, da mediação sensível do adulto, da adaptação de materiais, assim como do uso de recursos visuais, ambientes estruturados e estratégias que respeitem as particularidades sensoriais e comunicativas de cada criança. Por fim, o texto enfatiza que promover o brincar inclusivo requer não apenas metodologias adequadas, mas também uma mudança ética e cultural que reconheça o direito das crianças com TEA de participar plenamente das experiências lúdicas, garantindo-lhes acesso, pertencimento e oportunidades reais de desenvolvimento.
PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Brincar; Desenvolvimento infantil; Inclusão; Educação Infantil.
ABSTRACT
This article examines the significance of play in the holistic development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), understanding play as a universal language of childhood and a central mediator of learning, emotional expression, and social interaction. While all children construct knowledge and communicate through playful experiences, for children with ASD this process may unfold in unique ways, shaped by distinctive sensory profiles, communication patterns, and interaction styles. Within this perspective, the study discusses the challenges commonly observed in educational and family contexts such as difficulties in symbolic play, reduced interest in shared activities, restrictive behaviors, and attitudinal barriers still present in many early childhood settings.
At the same time, the article highlights that play, when rethought through inclusive pedagogical practices, becomes a powerful tool for fostering social engagement, expanding language development, promoting autonomy, and strengthening affective bonds. The discussion emphasizes the importance of intentional planning, sensitive adult mediation, adapted materials, structured environments, and the use of visual supports and sensory-aware strategies that honor each child's individuality. Ultimately, the text reinforces that promoting inclusive play requires not only appropriate methodologies but also an ethical and cultural shift that recognizes the right of children with ASD to fully participate in playful experiences, ensuring access, belonging, and meaningful opportunities for development.
KEY-WORDS: Autism Spectrum Disorder; Play; Child Development; Inclusion; Early Childhood Education.

1. O BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar não é um “intervalo” na rotina da criança é sua forma mais genuína de existir, aprender e se relacionar com o mundo. É na brincadeira que ela experimenta, erra, tenta de novo, imagina e cria. É onde se sente livre para expressar sentimentos que, muitas vezes, ainda não consegue verbalizar. Brincar é a linguagem primeira da infância.

Piaget (1990) destaca que o jogo é manifestação da construção ativa do conhecimento: ao brincar, a criança reorganiza a realidade e ressignifica suas experiências. Já Vygotsky (2007) descreve o brincar como um espaço simbólico em que a criança vai além do que já consegue fazer sozinha, adentrando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse "espaço do possível" permite que ela desenvolva novas habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

Winnicott (1975), por sua vez, faz uma leitura profundamente humana do brincar ao afirmá-lo como experiência transicional. No campo simbólico da brincadeira, a criança transita entre realidade e fantasia, sentindo-se segura para explorar, criar e compartilhar.

Assim, o brincar promove:

- aprendizagem ativa e prazerosa;
- desenvolvimento da linguagem e da interação social;
- ampliação de repertório cultural e simbólico;
- fortalecimento da autonomia;
- construção da identidade;
- autorregulação emocional.

A BNCC (2018) reconhece essa importância ao assumir a brincadeira como eixo estruturante da Educação Infantil, reforçando que a criança aprende nas interações e nas brincadeiras.

Quando pensamos em crianças com TEA, esse entendimento torna-se ainda mais essencial. Para muitas delas, o brincar é também forma de organizar o mundo, expressar sensorialidades e legitimar seus interesses. Respeitar esse brincar é respeitar a própria criança.

2. SINGULARIDADES DO BRINCAR DE CRIANÇAS COM TEA

Cada criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vivencia o brincar de forma singular, carregando modos próprios de perceber o mundo, organizar experiências e interagir com pessoas e objetos. Suas preferências, ritmos, interesses e formas de comunicação não diminuem a potência da brincadeira ao contrário, revelam outras possibilidades de expressão e mostram que o brincar não tem um único formato legítimo. Para crianças com TEA, o ato de brincar pode ser uma ponte delicada entre o conforto da rotina e a descoberta do novo, entre a autonomia e a presença do outro.

A seguir, aprofundam-se algumas das principais características que podem aparecer no brincar dessas crianças.

2.1 Comunicação e linguagem

Diferenças na linguagem verbal e não verbal influenciam profundamente o modo como a criança se engaja nas brincadeiras. Algumas não utilizam fala oral; outras se comunicam por frases prontas ou ecolalias; há também aquelas cuja linguagem é literal, direta e objetiva. Essas formas de comunicação não representam déficits, mas modos distintos de organizar o pensamento e expressar desejos.

No contexto lúdico, é comum observar:

- dificuldade em iniciar interações ou convidar alguém para brincar;
- ausência ou pouca frequência de pedidos de ajuda;
- menor troca de olhares;
- uso restrito de gestos comunicativos.

Como aponta Schwartzman (2015), a comunicação no autismo não é ausência, mas um sistema próprio, dotado de lógica interna e significado para a criança. Cabe ao adulto aproximar-se dessa lógica, ampliando possibilidades de expressão ao invés de tentar apagar modos autênticos de comunicar.

Quando o adulto compreende esses sinais e ajusta sua forma de entrar na brincadeira, cria-se um ambiente mais acolhedor, onde a criança pode experimentar a comunicação de maneira segura, espontânea e significativa.

2.2 Interação social

Nem sempre a criança com TEA deseja interagir imediatamente ou aceitar um parceiro na brincadeira. Em muitos casos, a necessidade de previsibilidade, o tempo para processar informações e a organização sensorial fazem com que a brincadeira solitária seja um espaço de regulação emocional.

Isso não significa ausência de interesse pelo outro. Ao contrário, muitas vezes o desejo de se conectar existe, mas precisa respeitar o tempo interno da criança.

A brincadeira paralela quando duas crianças brincam lado a lado, cada uma em sua ativi-

dade, mas próximas fisicamente é um estágio extremamente importante e legítimo no desenvolvimento social. Ela pode representar um terreno seguro para que, aos poucos, surjam trocas mais diretas, como oferecer um objeto, imitar uma ação ou compartilhar um sorriso.
Com paciência e mediação sensível, o adulto pode facilitar esses momentos, sem pressionar a criança ou interpretar a distância como rejeição.

2.3 Processamento sensorial
O modo como a criança recebe e interpreta estímulos sensoriais é determinante na qualidade de sua brincadeira. Crianças com TEA podem apresentar:
• hipersensibilidade, reagindo com incômodo a sons, luzes, toques e movimentos;
• hipossensibilidade, buscando maior intensidade sensorial para se organizar.
Esses padrões influenciam diretamente o brincar:
• certas texturas podem causar desconforto, enquanto outras proporcionam prazer e calma;
• sons agudos, motores ou repentinos podem desestruturar a criança;
• brinquedos luminosos ou vibratórios podem ser extremamente atrativos ou, ao contrário, gerar sobrecarga.
Compreender o perfil sensorial é fundamental. O cuidador que observa e registra as respostas da criança pode ajustar materiais, reduzir estímulos, preparar o ambiente ou acrescentar elementos reguladores (como balanços, cantinhos sensoriais, brinquedos mais pesados ou atividades proprioceptivas).
Esse cuidado não limita a brincadeira amplia suas possibilidades.

2.4 Interesses restritos e repetição
A repetição, frequentemente vista como monotonia pelos adultos, cumpre funções essenciais para crianças com TEA. Repetir uma mesma brincadeira, sequência ou movimento não é falta de criatividade, mas uma forma de:
• organizar emoções e pensamentos;
• explorar padrões;
• obter segurança em um ambiente previsível;
• compreender relações de causa e efeito;
• mergulhar profundamente em um interesse especial.
O caminhão que percorre sempre a mesma linha, a tampa que gira sem parar ou o faz-de-conta rigidamente estruturado são, na verdade, portas abertas para aprendizagem.
A partir desses interesses, o adulto pode ampliar possibilidades, introduzir pequenas variações, participar progressivamente e transformar repetições em oportunidades de troca.
A chave é não interromper o que faz sentido para a criança, mas entrar nesse universo de forma respeitosa.

2.5 Dificuldades nas transições
A passagem de uma atividade para outra pode gerar grande ansiedade em crianças com TEA. As transições exigem reorganização mental, mudança de foco e, muitas vezes, perda momentânea da previsibilidade elementos que podem ser desafiadores.
Estratégias que ajudam incluem:
• uso de recursos visuais (rotinas ilustradas, cartões de etapas, pictogramas);
• contagem regressiva para preparar o término da atividade;
• sinalização antecipada de mudanças (“Depois de brincar com o carrinho, vamos guardar e ir para o lanche”);
• mudanças graduais, em vez de interrupções bruscas.
Quando a criança sabe o que virá a seguir, sente-se mais segura e disponível para envolver-se de maneira positiva no brincar.
3. ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS PARA FAVORECER O BRINCAR
Promover o brincar inclusivo é reconhecer que cada criança tem um modo próprio de existir e de se relacionar com o mundo. Para isso, o educador precisa assumir uma postura atenta, observadora e sensível: observar antes de intervir, acolher antes de direcionar e valorizar o que a criança já consegue fazer antes de propor novos desafios. O brincar inclusivo nasce dessa escuta cuidadosa e da criação de condições que permitam que cada criança participe à sua maneira, sem perder sua autenticidade.
A seguir, são apresentadas estratégias que podem transformar o ambiente escolar em

um espaço verdadeiramente acolhedor e promotor do brincar.

3.1 Organização do ambiente

Ambientes bem estruturados reduzem a ansiedade, aumentam a previsibilidade e fortalecem a autonomia da criança com TEA. Quando o espaço é compreensível, visualmente organizado e composto por áreas com funções claras, a criança consegue antecipar ações, deslocar-se com segurança e escolher o que deseja fazer.

Recursos como:

- cantinhos temáticos (construção, leitura, faz-de-conta, sensorial);
- etiquetas visuais que indiquem onde estão os materiais e onde devem ser guardados;
- espaços tranquilos para autorregulação;
- fluxo espacial simples, sem excesso de estímulos visuais ou sonoros;

são fundamentais para favorecer a autonomia.

Mantoan (2003) destaca que ambientes acessíveis e previsíveis não apenas acolhem, mas possibilitam participação efetiva, principalmente para crianças que dependem fortemente da organização externa para se sentirem seguras.

3.2 Diversidade de materiais

Oferecer uma variedade de materiais amplia as possibilidades de exploração e enriquece o repertório lúdico. A diversidade permite que a criança escolha aquilo que faz sentido para ela naquele momento, respeitando seu perfil sensorial e seus interesses.

Entre os materiais possíveis, destacam-se:

- objetos naturais (pedras, folhas, galhos);
- brinquedos sensoriais (texturas, luzes suaves, vibrações);
- jogos simbólicos (panelinhas, bonecos, fantasias);
- elementos manipuláveis (massinhas, areia, água, argila);
- brinquedos estruturados e não estruturados.

O mais importante é que esses materiais não sejam impostos, mas apresentados como oportunidades de descoberta. Quando a criança escolhe, sente-se protagonista da própria brincadeira, o que aumenta engajamento e confiança.

3.3 Mediação sensível

A atuação do educador exige sutileza. Mediar não é direcionar a brincadeira; é acompanhar, apoiar e, quando necessário, abrir caminhos possíveis.

Uma mediação sensível envolve:

- observar antes de intervir;
- aproximar-se gradualmente;
- validar o que a criança está fazendo;
- propor pequenas ampliações sem tomar o controle da brincadeira.

Vygotsky (2007) lembra que a mediação oferece apoio e expande possibilidades, mas não substitui a iniciativa da criança. O adulto precisa acolher o gesto da criança, entrar em seu ritmo e, a partir daí, oferecer novas formas de brincar que façam sentido naquele contexto emocional.

3.4 Brincadeiras compartilhadas gradualmente

O brincar compartilhado deve ser construído aos poucos, respeitando o tempo de cada criança. A participação só é possível quando há segurança emocional e confiança no parceiro da brincadeira.

Por isso, é importante seguir uma progressão:

1. Iniciar pela brincadeira paralela, na qual o educador ou outra criança brinca ao lado, sem exigir interação.
2. Avançar para pequenas trocas, como imitar a ação da criança ou oferecer um objeto.
3. Introduzir jogos cooperativos simples, com regras fáceis e previsíveis.
4. Só depois chegar aos jogos simbólicos compartilhados, nos quais é necessário coordenação de papéis.

Essa gradação transforma o brincar em um processo prazeroso, não em uma cobrança.

3.5 Recursos visuais

Crianças com TEA costumam compreender melhor informações apresentadas visualmente. Por isso, recursos visuais são aliados essenciais no brincar.

Entre eles:

- cartões de escolhas (“brincar com massinha” / “brincar de carrinho”);

- quadros de rotina;
- pistas visuais em cantinhos;
- sequências ilustradas para atividades;
- avisos de transição (ex.: “faltam 2 minutos”).

Esses recursos ajudam a organizar ações, antecipar mudanças e diminuir a ansiedade, favorecendo a participação ativa.

3.6 Acolher singularidades

Para que o brincar seja verdadeiramente inclusivo, é fundamental compreender que:

- movimentos repetitivos;
- rotinas de interesse restrito;
- buscas sensoriais intensas;
- explorações não convencionais;

não são comportamentos inadequados, mas manifestações legítimas de expressão.

Winnicott (1975) reforça que interferências prematuras na brincadeira podem romper a sensação de segurança da criança e inibir sua criatividade. Portanto, acolher as singularidades é dar lugar ao que ela apresenta, oferecendo suporte para que amplie suas possibilidades sem perder sua essência.

3.7 Parceria com a família

A escola não pode caminhar sozinha. O diálogo com a família é essencial para alinhar expectativas, compartilhar observações, compreender o que faz sentido para a criança em casa e construir estratégias coerentes. Uma parceria sólida possibilita:

- troca de informações relevantes sobre comportamento, interesses e avanços;
- continuidade entre o brincar da escola e o brincar do lar;
- confiança mútua entre responsáveis e educadores;
- maior segurança emocional para a criança.

Quando escola e família atuam juntas, a criança percebe que seu processo é reconhecido e valorizado em todos os espaços que ocupa.

4. A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO DE BRINCAR

Uma escola inclusiva entende que o brincar é direito, não concessão. Ela planeja com intencionalidade, acredita na infância e reconhece a competência de cada criança.

Para isso, é necessário:

- promover formação continuada sobre TEA;
- integrar professores, cuidadores e profissionais de apoio;
- valorizar o lúdico como eixo das aprendizagens;
- oferecer ambientes aconchegantes e acessíveis;
- adotar práticas reflexivas e colaborativas.

A inclusão acontece quando cada criança encontra seu lugar no brincar e quando o brincar se torna espaço onde todas podem existir como são.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é a força vital da infância, um território simbólico onde a criança experimenta o mundo com o corpo, com a emoção e com a imaginação. É por meio do brincar que ela testa hipóteses, comunica seus desejos, cria significados e constrói relações. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo assume contornos ainda mais profundos: o brincar não se resume a uma atividade lúdica, mas constitui uma forma singular de estar no mundo, uma linguagem própria, um modo legítimo de expressão e de interação.

Reconhecer essa singularidade é essencial. Quando a escola acolhe o brincar sem submetê-lo a modelos rígidos ou expectativas normativas, ela válida a criança em sua inteireza. Ao organizar ambientes acessíveis, respeitar tempos individuais, interpretar gestos e interesses e oferecer mediação sensível, a instituição educativa não apenas promove desenvolvimento, mas também garante participação e pertencimento. Trata-se de uma postura ética e pedagógica que coloca a criança no centro, valorizando suas potências e reconhecendo suas formas próprias de comunicação.

Nesse sentido, o brincar torna-se um caminho fértil para a aprendizagem, para a inclusão e para o bem-estar emocional. É no encontro entre criança, adulto, ambiente e imaginação que emergem possibilidades de vínculo, autonomia e criatividade. O que poderia ser visto como diferença transforma-se em riqueza, ampliando o olhar de todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, em espaços que acolhem a diversidade e entendem o brincar como direito e necessidade humana, a brincadeira deixa de ser apenas uma atividade e se transforma em experiência de humanidade. É nesse encontro sensível e generoso que a escola reafirma seu compromisso com a formação integral, com a inclusão e com a construção de uma sociedade mais empática, justa e plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

KUPFER, M. C. Atividade, subjetividade e infância. São Paulo: Escuta, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro Autista. São Paulo: Memnon, 2015.

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

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

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO

TATIANE INGRID MARQUES CUSTODIO DE OLIVEIRA

RESUMO

A neuropsicopedagogia desempenha um papel de *grande importância* na educação, pois permite o entendimento das interações entre o cérebro e o processo de aprendizagem, contribuindo para a identificação e superação de dificuldades de aprendizagem. Por meio da avaliação das funções cognitivas, emocionais e comportamentais, os profissionais desta área podem desenvolver estratégias personalizadas para auxiliar os alunos, promovendo assim uma educação inclusiva e de qualidade que garanta o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes. Ela também desempenha um papel de *grande relevância* na educação, pois se propõe a investigar e compreender as relações entre o funcionamento cerebral e o processo de aprendizagem. Ao integrar conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, essa área de atuação busca identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e desenvolver estratégias adequadas para potencializar o desempenho dos alunos. Por meio de avaliações neuropsicológicas, é possível mapear o funcionamento das funções cognitivas, emocionais e comportamentais dos estudantes, permitindo uma intervenção mais direcionada e personalizada. Com base nesses dados, os profissionais da neuropsicopedagogia podem elaborar planos de intervenção que atendam às necessidades específicas de cada aluno, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e emocional.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Intervenção; Avaliação; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia, enquanto área de atuação dentro do campo educacional, tem como objetivo primordial investigar e entender as diversas interações que ocorrem entre o funcionamento do cérebro, as características do ambiente educacional em que os indivíduos estão inseridos e, ainda, o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes. Essa abordagem é fundamental para promover uma educação mais eficaz e adaptada às necessidades de aprendizagem de cada aluno, considerando as particularidades do processo educativo e os fatores que influenciam o aprendizado. Ao integrar uma compreensão profunda acerca do funcionamento cerebral, as abordagens educacionais podem ser modificadas e melhoradas de maneira a se adequar às particularidades e necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, essa adaptação resulta em um processo de ensino e aprendizagem que se torna não apenas mais eficiente, mas também mais relevante e enriquecedor para os estudantes.

Além do que foi mencionado anteriormente, a neuropsicopedagogia no ambiente educacional tem como uma de suas principais funções a identificação e a intervenção em eventuais dificuldades que os alunos possam ter no processo de aprendizagem, bem como em distúrbios de natureza neurocognitiva. Essa área do conhecimento se dedica a fornecer não apenas apoio, mas também estratégias personalizadas que visam auxiliar os estudantes a superar os desafios que enfrentam. O objetivo é maximizar suas oportunidades de aprendizado e garantir que consigam atingir seu pleno potencial acadêmico, desenvolvendo habilidades e competências necessárias para o seu desempenho escolar.

Essa área de investigação possui uma relevância significativa para a atuação no campo educacional, dado que oferece um alicerce científico robusto que apoia a criação de estratégias pedagógicas que sejam não apenas mais eficazes, mas também mais inclusivas. Essas práticas devem levar em consideração as especificidades do funcionamento do cérebro humano, bem como as necessidades particulares que cada estudante apresenta, permitindo assim uma abordagem educacional que respeite a individualidade de cada aluno. Esse entendimento é fundamental para aprimorar a educação de maneira que atenda de forma adequada e efetiva a diversidade presente nas salas de aula.

Nesta introdução, buscaremos aprofundar nosso entendimento acerca dos princípios teóricos e das práticas da neuropsicopedagogia no contexto educacional. Serão discutidas as maneiras pelas quais esses saberes podem ser utilizados de forma a criar um ambiente de aprendizado que seja não apenas mais estimulante, mas também inclusivo e altamente eficaz para todos os alunos. Nosso debate incluirá também uma análise aprofundada das diversas implicações que a neuropsicopedagogia traz para a formação de docentes, assim como a influência que exerce nas políticas educacionais estabelecidas. Além disso, abordaremos intervenções direcionadas que visam lidar com os diferentes desafios que os alunos podem encontrar ao longo de seu processo de aprendizado.

Nós temos a expectativa de que esta apresentação inicial possa proporcionar uma visão completa e atualizada a respeito da importância da neuropsicopedagogia no processo educacional, além de demonstrar de que maneira seus fundamentos e diretrizes podem ser utilizados para impulsionar tanto o êxito acadêmico quanto o bem-estar dos alunos em diversas etapas do percurso educativo. Dessa forma, pretendemos destacar a relevância desta área do conhecimento para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A neuropsicopedagogia se configura como um campo da educação que tem conquistado uma crescente relevância ao longo dos últimos anos. Esse aumento de importância decorre de os progressos feitos nos ramos da neurociência e da psicologia cognitiva. Esses avanços têm possibilitado uma compreensão mais aprofundada sobre como o cérebro opera e como se dá o processo de aprendizagem. Com isso, os profissionais da área têm se beneficiado de conhecimentos que enriquecem as práticas educacionais, facilitando a aplicação de métodos mais eficazes para o ensino e aprendizado.

Para a neuropsicopedagogia as dimensões que interagem, configurando a aprendizagem do ser humano podem ser classificadas como: orgânica, sociocultural, afetiva e intelectual. Nessa configuração há uma dinâmica de estruturas sensoriais, perceptivas, cognitivas e motoras que coexistem quantitativa e qualitativamente habilitando o sujeito para a aprendizagem. As bases da neuropsicopedagogia são essenciais para se entender a funcionalidade cerebral que efetiva funções com: memória, percepção, discriminação, orientação, motricidade, entre outras (RIECHI, 2002, p. 5).

Este domínio que integra diversas disciplinas se fundamenta em uma combinação de saberes oriundos das neurociências, da psicologia, da pedagogia e de outras áreas pertinentes. O objetivo principal desse campo de estudos é compreender de que maneira o cérebro realiza o processamento das informações, de que forma as habilidades cognitivas evoluem ao longo do tempo e, além disso, como as diferentes experiências de aprendizagem podem ser aprimoradas. Esse aprimoramento visa sobretudo favorecer um desenvolvimento que seja tanto saudável quanto eficaz para os alunos em seu processo educativo.

A IMPORTÂNCIA NA NEUROPSICOPEDAGOGIA NOS ANOS INICIAS NA EDUCAÇÃO

O percurso de formação de professores, voltado especificamente para o ensino da neuropsicopedagogia, é de extrema importância, uma vez que visa preparar os educadores de maneira adequada, capacitando-os a compreender e a atender às demandas particulares de cada aluno de forma efetiva. Essa formação proporciona aos profissionais da educação as habilidades necessárias para reconhecer as singularidades de aprendizagem e as necessidades emocionais e cognitivas dos estudantes, garantindo, assim, um ambiente pedagógico mais inclusivo e eficiente. A neuropsicopedagogia se configura como um campo interdisciplinar que integra saberes provenientes da neurociência, da psicologia e da pedagogia. Essa combinação de disciplinas tem como meta principal entender de maneira aprofundada os variados processos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento, focando especialmente nas fases da infância e da adolescência. Esse campo de estudo busca desvendar como as diferentes dimensões do aprendizado se manifestam nesses grupos etários, promovendo um melhor entendimento sobre as particularidades do crescimento e do apren-

dizado humano.

Durante este processo de formação, os professores adquirem habilidades que os tornam capazes de entender as fundamentações neurobiológicas que estão relacionadas ao aprendizado. Além disso, eles aprendem a identificar as diversas dificuldades que os alunos podem enfrentar no processo de aprendizagem. Também é abordado o conhecimento das estratégias pedagógicas que se mostram mais eficazes, tendo como objetivo atender de maneira adequada às necessidades específicas de cada aluno, respeitando a singularidade de cada um deles. Dessa forma, os profissionais recebem uma formação que os capacita a reconhecer indícios que podem apontar para a presença de diversos transtornos neurológicos, tais como a dislexia, o déficit de atenção e hiperatividade, o autismo, entre outros transtornos relacionados. Além disso, eles são treinados na criação de táticas de intervenção que sejam apropriadas e eficazes para lidar com essas condições.

De antemão, esse profissional, deve conhecer as anomalias neurológicas para desenvolver um papel de acompanhamento pedagógico às pessoas que apresentem essas sintomatologias, sendo assim um dos elementos mais importantes para desenvolver e estimular novas sinapses diante do processo de ensino e aprendizagem (TABAQUIM, 2003).

Ademais, a formação de professores em neuropsicopedagogia contempla um entendimento abrangente acerca das diferentes teorias relacionadas ao aprendizado, além de enfatizar a relevância dos contextos escolar e familiar no progresso das crianças. Também se considera a maneira como as emoções e os comportamentos podem impactar o processo de aprendizado, evidenciando a importância de reconhecer e acolher uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade das habilidades e das características individuais que cada aluno apresenta.

O processo de formação de professores que se destina a capacitar para o ensino da neuropsicopedagogia abrange, além da teoria, a inclusão de aulas práticas, a realização de estágios supervisionados, bem como a participação em atividades voltadas para a pesquisa. Essas etapas foram elaboradas para que os educadores tenham a oportunidade de aplicar de maneira eficiente o conhecimento teórico que foi adquirido durante sua formação. A comunicação e o relacionamento com especialistas que atuam nas diversas áreas da saúde, como neurologistas, que são os médicos responsáveis pelo estudo do sistema nervoso, psicólogos, que se dedicam ao entendimento dos comportamentos e processos mentais, e fonoaudiólogos, que são profissionais que trabalham com a comunicação e problemas da fala, também desempenham um papel crucial para se obter uma formação que seja mais ampla e integrada, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos e práticas de uma maneira holística e interconectada.

Assim, a formação de professores na área da neuropsicopedagogia tem como objetivo principal capacitar os educadores a se tornarem agentes de mudança significativa dentro do ambiente escolar. Essa preparação busca fomentar um ensino que seja não apenas eficaz, mas também inclusivo e adaptado às necessidades específicas de cada estudante. Dessa maneira, é fundamental que o ensino respeite as diversidades individuais, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento pleno e integral de todos os alunos, levando em consideração suas particularidades e potencialidades. Ao compreenderem as fundamentações neurobiológicas que sustentam o aprendizado, os educadores têm a possibilidade de elaborar abordagens mais eficientes que visem incentivar e amparar os processos de aprendizagem que seus alunos vivenciam. Dessa forma, ao aplicar esse conhecimento, eles estarão contribuindo significativamente para a criação de um ambiente escolar que não apenas se mostra mais acolhedor, mas que também está devidamente preparado para atender às diferentes necessidades que são únicas a cada estudante.

De maneira resumida, o processo de formação de professores com foco na neuropsicopedagogia é um aspecto essencial, pois visa preparar educadores que sejam não apenas mais qualificados, mas também sensíveis às particularidades e necessidades únicas de cada estudante. Essa preparação é crucial,

pois contribui significativamente para o desenvolvimento de uma educação que seja mais inclusiva, personalizada e, consequentemente, mais eficaz para todos os alunos. A compreensão profunda das fundamentações neurobiológicas que sustentam o processo de aprendizado, assim como a identificação das estratégias pedagógicas que demonstram maior eficácia, são aspectos absolutamente fundamentais para promover o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, buscando assim um crescimento integral e harmonioso de suas capacidades. Portanto, a formação dos educadores na área de neuropsicopedagogia se configura como uma importante e necessária ferramenta para atingir esse objetivo significativo e enriquecedor.

A neuropsicopedagogia se configura como um campo de pesquisa e atuação que vem conquistando uma importância crescente no cenário educacional, principalmente durante os primeiros anos de escolaridade. Esse reconhecimento se deve ao papel significativo que essa área desempenha no entendimento e na aplicação de métodos de ensino que consideram o funcionamento do cérebro e os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem. A abordagem adotada por esta disciplina consiste em aprofundar o entendimento sobre como o cérebro e a mente operam, além de investigar de que maneira esses processos têm um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental das crianças ao longo de suas fases de crescimento.

Apresenta a neuropsicopedagogia, como um novo campo de conhecimento que através dos conhecimentos neurocientíficos, anexa aos conhecimentos da pedagogia e psicologia vem contribuir para os processos de ensino-aprendizagem de indivíduos que apresentam dificuldades de aprendizagem (HENNEMANN, 2012, p. 6).

Nos primeiros anos da educação, a neuropsicopedagogia exerce uma função extremamente importante na detecção de eventuais dificuldades relacionadas ao processo de aprendizagem. Além disso, essa área se dedica ao desenvolvimento de estratégias e práticas pedagógicas que visam a promoção de um ensino que seja não apenas mais inclusivo, mas também consideravelmente mais eficaz. Dessa forma, a neuropsicopedagogia contribui significativamente para o aprimoramento da experiência educacional de todas as crianças. Entender as fundamentações neurológicas que estão por trás do processo de aprendizagem é de suma importância para que se possa planejar, desenvolver e realizar intervenções que sejam capazes de atender às necessidades específicas e particulares de cada estudante. Esse conhecimento detalhado permite que os educadores adotem abordagens mais eficazes e personalizadas em suas práticas pedagógicas, considerando as peculiaridades de cada aluno e promovendo um aprendizado mais eficiente e inclusivo.

A relevância da neuropsicopedagogia nas fases iniciais da educação pode ser observada em vários fatores que influenciam o processo de aprendizagem. Essa área do conhecimento combina elementos da neurociência, da psicologia e da pedagogia, proporcionando uma compreensão mais ampla do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças nesse estágio crucial de suas vidas. Isso contribui significativamente para que educadores e profissionais da educação adotem estratégias que favoreçam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adequado às necessidades de cada aluno. De um lado, essa situação favorece a detecção antecipada de dificuldades relacionadas ao aprendizado, o que possibilita que instituições de ensino e educadores implementem estratégias tanto preventivas quanto corretivas. Ademais, a neuropsicopedagogia disponibiliza uma variedade de ferramentas e recursos que têm o propósito de fomentar a inclusão de estudantes que enfrentam dificuldades específicas no aprendizado. Dessa forma, assegura-se que todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam ter acesso a um ensino que se destaca pela sua qualidade.

Um outro ponto que merece destaque em relação à neuropsicopedagogia durante os primeiros anos de vida das crianças é o efeito benéfico que essa abordagem pode proporcionar no crescimento e aprimoramento das competências cognitivas, emocionais e sociais desses pequenos. Essa área de estu-

do e prática visa não apenas a formação acadêmica, mas também o fortalecimento das capacidades interpessoais e emocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Ao adquirir um entendimento profundo sobre os mecanismos de funcionamento do cérebro humano e a maneira pela qual as experiências vividas moldam tanto a sua estrutura quanto o seu funcionamento, os profissionais da educação têm a capacidade de desenvolver ambientes de aprendizagem que sejam não apenas estimulantes, mas também enriquecedores. Esses ambientes propiciam condições que favorecem e potencializam o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando uma formação mais completa e integrada.

A neuropsicopedagogia proporciona recursos valiosos que permitem uma reavaliação das praticidades educacionais convencionais. Essa área de estudo incentiva a incorporação de estratégias e técnicas pedagógicas que são não apenas mais criativas, mas também mais ajustadas às demandas e características específicas dos alunos. Assim, favorece-se um aprendizado mais eficaz e significativo. Esse aspecto abrange a aplicação de ferramentas e recursos tecnológicos, a valorização das variadas formas de aprender que existem entre os indivíduos e também a promoção de experiências educativas que sejam não apenas relevantes, mas que estejam contextualizadas de maneira significativa para os estudantes.

A neuropsicopedagogia, nos primeiros anos de educação, exerce uma função significativa na formação dos educadores, uma vez que proporciona a eles uma compreensão mais aprofundada sobre os mecanismos e processos que envolvem o funcionamento do cérebro das crianças. Além disso, essa área de atuação permite que os docentes descubram e reconheçam diversas estratégias e recursos que podem ser utilizados com o objetivo de potencializar e melhorar a aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, a neuropsicopedagogia se torna uma aliada importante na prática pedagógica, contribuindo para um ensino mais eficaz e ajustado às necessidades dos estudantes. Educadores que possuem um maior nível de capacitação e que estão constantemente atualizados em suas áreas de atuação, geralmente apresentam uma tendência significativa a serem mais eficazes na promoção de um ensino que se caracteriza pela qualidade. Isso se deve ao fato de que essa atualização e formação contínua possibilitam práticas pedagógicas mais inovadoras e alinhadas com as necessidades atuais dos alunos. Dessa maneira, eles conseguem oferecer um aprendizado mais relevante e eficaz.

De maneira resumida, pode-se afirmar que a neuropsicopedagogia desempenha um papel fundamental nos primeiros anos da educação, uma vez que contribui significativamente para a criação de um ambiente de ensino que é não apenas mais inclusivo, mas também mais eficaz e que se adequa às necessidades específicas e às potencialidades únicas de cada estudante. Isso significa que, ao considerar os aspectos neuropsicológicos no processo educacional, é possível atender de forma mais adequada às diversas maneiras pelas quais os alunos aprendem e se desenvolvem. Ao adquirir um entendimento mais profundo sobre os fundamentos neurológicos e psicológicos que envolvem o processo de aprendizagem, os educadores têm a possibilidade de elaborar e implementar práticas pedagógicas que se mostram significativamente mais eficazes. Isso, por sua vez, contribui para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, abrangendo diversos aspectos de suas habilidades e competências. Dessa forma, compreendendo esses fatores, os profissionais da educação conseguem criar ambientes de ensino que favoreçam um aprendizado mais completo e satisfatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neuropsicopedagogia é um campo de estudo que se dedica a unir conhecimentos provenientes da neurociência, da psicologia e da pedagogia. O principal intuito dessa área é compreender e atender, de uma maneira eficaz e informada, as necessidades educacionais de pessoas que enfrentam desafios em seu processo de aprendizagem. Isso se torna especialmente relevante, pois essas dificuldades muitas vezes requerem uma abordagem interdisciplinar para que se possa oferecer o suporte adequado e direcionado a cada indivíduo. Durante a realiza-

ção deste estudo, nos propusemos a investigar de maneira aprofundada a relevância da neuropsicopedagogia dentro do contexto educacional, enfatizando suas valiosas contribuições que favorecem o desenvolvimento cognitivo, assim como o crescimento emocional e social dos estudantes. A neuropsicopedagogia, ao abordar a relação entre os processos neurológicos e a aprendizagem, oferece diversos recursos e estratégias que podem impactar de maneira positiva a formação integral dos alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada indivíduo.

É extremamente importante enfatizar que a neuropsicopedagogia não se limita unicamente ao diagnóstico e à intervenção em situações de dificuldades relacionadas ao aprendizado. Além disso, essa área do conhecimento também desempenha um papel preventivo de grande relevância, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem. Isso acontece através da implementação de estratégias que levam em conta as particularidades do funcionamento do cérebro, bem como as habilidades cognitivas distintas de cada estudante. Assim, essa abordagem ampla e cuidadosa busca apoiar e facilitar o aprendizado de forma mais eficaz e adaptada às necessidades individuais dos alunos. Assim sendo, o trabalho realizado pelo neuropsicopedagogo dentro do ambiente escolar pode ter uma contribuição considerável tanto para facilitar a obtenção de resultados positivos no desempenho acadêmico dos estudantes quanto para o crescimento integral de cada um deles. Essa abordagem é fundamental para garantir que os alunos não apenas alcancem êxito nas suas atividades escolares, mas também se desenvolvam de maneira mais ampla e abrangente em diversas áreas de suas vidas.

Ela tem se revelado um recurso fundamental para a elaboração e o desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo, que não apenas reconhece e respeita a diversidade presente no corpo discente, mas também se empenha ativamente em garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham a oportunidade de participar plenamente do ambiente escolar, contribuindo para uma experiência educacional mais equitativa e enriquecedora. Ao se compreender que as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem são consequências de processos neurobiológicos que são, por sua natureza, complexos, a neuropsicopedagogia promove e incentiva a procura por abordagens pedagógicas que sejam não apenas mais flexíveis, mas também adequadas às necessidades específicas de cada indivíduo. Dessa maneira, essas práticas contribuem de forma significativa para a promoção da igualdade nas oportunidades de aprendizado, assegurando que todos tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades.

A interdisciplinaridade que caracteriza a neuropsicopedagogia se manifesta de maneira evidente através de sua habilidade em estabelecer um diálogo frutífero com diversas áreas do saber, o que, consequentemente, aprofunda a compreensão acerca do complexo processo de ensino-aprendizagem. Essa interação não só propicia um maior entendimento das dinâmicas envolvidas no aprendizado, mas também contribui para a valorização e a melhoria das práticas pedagógicas, tornando-as mais ricas e eficazes. Dessa forma, a neuropsicopedagogia se torna um campo que, ao integrar diferentes saberes, promove uma abordagem mais holística e abrangente no contexto educacional. Dessa forma, o processo de formação continuada voltado para professores e outros profissionais que atuam na área da educação, especificamente em neuropsicopedagogia, se torna um elemento fundamental e indispensável para o aprimoramento de uma abordagem que seja não apenas mais abrangente, mas também mais eficaz dentro do cenário educacional. Essa formação permite uma atuação mais qualificada e consciente sobre as necessidades dos alunos, contribuindo significativamente para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às diversas demandas dos estudantes.

Finalmente, vale a pena destacar que a área da neuropsicopedagogia não se restringe apenas ao espaço escolar, pois sua atuação é bastante abrangente e se estende para além desse ambiente. Ela se inserta igualmente nas práticas clínicas e institucionais, desempenhando um papel significativo na promoção do desenvolvimento humano em uma

variedade de contextos distintos e variados. Dessa forma, sua importância é reconhecida também fora das salas de aula, contribuindo para o crescimento e aprimoramento das habilidades e potencialidades das pessoas em diferentes situações e locais. A aquisição de um entendimento mais profundo acerca das interconexões que existem entre a cognição, as emoções e os processos de aprendizagem possibilita à neuropsicopedagogia desempenhar um papel significativo na elaboração e desenvolvimento de estratégias que se revelam mais eficientes no que diz respeito à intervenção e ao acompanhamento de pessoas que apresentam necessidades especiais. Essas estratégias são fundamentais para promover um aprendizado mais abrangente e inclusivo, considerando as particularidades de cada indivíduo.

De maneira resumida, a área da neuropsicopedagogia exerce uma função essencial na melhoria da educação, visando torná-la mais inclusiva, justa e de alta qualidade. Essa atuação ocorre de maneira integrada e interdisciplinar, buscando atender às diversas necessidades educacionais dos estudantes e, assim, possibilitar o seu desenvolvimento completo e integral. A neuropsicopedagogia, portanto, é uma aliada importante nesse processo educativo, promovendo abordagens que consideram as particularidades de cada aluno. O seu potencial para promover transformações significativas no contexto da educação ressalta de forma clara e contundente a necessidade de se dedicar ao seu aprofundamento e à sua implementação prática. Esse investimento é fundamental para o fortalecimento de um sistema educacional que tem como princípio o reconhecimento e a valorização das particularidades de cada indivíduo. Portanto, fica evidente que ao priorizar esse enfoque, a educação se torna mais inclusiva e sensível às diversas características que compõem a essência de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura M. S. Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BORGES, S.M.C. Há um Fogo Queimando em mim: a representação social da criança hiperativa. UFC. Fortaleza, 1997.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia do Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CHAMAT, Leila Sara José. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa; Afonso, Almerindo (Org.). Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDÉZ, A. (1991 p.47). A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas.

FILHO, P. J. S. O psicopedagogo e as intervenções nas dificuldades de aprendizagem. São Paulo, 2012.

GUERRA, Leila Boni. A criança com Dificuldades de Aprendizagem: Considerações sobre a teoria modos de fazer. Rio de Janeiro: Enelivros, 2002.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. O papel do psicopedagogo na Instituição Escolar. 2013.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. Dissertação de Mestrado. Uberaba, Minas Gerais. 2011.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SAMPAIO, S.; FREITAS, I. B de (Orgs.). Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TATIANE VIEIRA VALÉRIO

RESUMO
O trabalho parte da ideia de que, na educação infantil, o corpo fala antes da palavra. Ao contextualizar a psicomotricidade relacional, mostra-se como o brincar corporal favorece vínculo, expressão emocional e segurança afetiva, dialogando com a vida em grupo e com a aprendizagem. O objetivo foi demonstrar a ponte entre corpo, afeto e comportamento social, destacando o papel do psicomotricista como mediador da autoestima e da autonomia e propondo ações aplicáveis no cotidiano escolar. A metodologia consistiu em pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo, com leitura integral de livros, artigos e documentos nacionais e internacionais recentes, organização por eixos temáticos e síntese analítica. Os resultados indicam associação consistente entre experiências corporais mediadas e ganhos em participação, autorregulação, cooperação e linguagem, com relatos de redução de conflitos e maior engajamento quando há ambiente preparado, regras claras e materiais acessíveis. Conclui-se que integrar a psicomotricidade relacional à rotina da escola é caminho viável e de alto impacto para fortalecer competências socioemocionais, respeitar ritmos individuais e ampliar a qualidade das interações, sustentando uma cultura de pertencimento e cuidado mútuo.
PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade relacional; Educação infantil; Competências socioemocionais.
ABSTRACT
This paper starts from the idea that, in early childhood, the body speaks before words. By contextualizing relational psychomotricity, it shows how bodily play supports bonding, emotional expression, and a sense of safety, which are foundations for group life and learning. The objective was to demonstrate the link between body, affect, and social behavior, highlighting the role of the psychomotricist as a mediator of self-esteem and autonomy and presenting classroom actions that schools can adopt with continuity. The study used a bibliographic, qualitative, and descriptive approach, with full-text reading of recent national and international sources, thematic organization, and analytic synthesis. Results indicate consistent associations between mediated bodily experiences and gains in participation, self-regulation, cooperation, and language, with reports of fewer conflicts and greater engagement when the environment is prepared, rules are clear, and materials are accessible. The conclusion is that integrating relational psychomotricity into daily school routines is a feasible, high-impact path to strengthen social-emotional competencies, respect individual rhythms, and improve the quality of interactions, fostering a culture of belonging and mutual care.
KEY-WORDS: Relational psychomotricity; Early childhood education; Social-emotional competencies.

1 INTRODUÇÃO

Na educação infantil, o corpo fala cedo e fala muito. Antes da escrita e mesmo antes de frases completas, a criança corre, se esconde, empurra, pula, abraça e recua. Nesses gestos, mostra como está por dentro e como se liga ao outro. A psicomotricidade relacional parte desse chão: o brincar corporal vira linguagem, encontro e cuidado. Em um tempo em que muitas crianças chegam à escola com menos convivência entre pares e mais tempo de tela, olhar para o corpo como via de expressão e regulação faz sentido pedagógico e humano. A sala pode ser um espaço onde vínculo, segurança afetiva e expressão de emoções nascem de situações simples, com materiais acessíveis e condução atenta do adulto.

A justificativa vem da prática diária. Professores notam que comportamentos como agitação, retraimento e conflitos repetidos não se resolvem só com atividades de mesa. Muitas vezes há um corpo pedindo acolhimento e limites claros para se organizar melhor. A psicomotricidade relacional oferece um caminho possível, porque ajuda a transformar tensão em jogo, medo em aproximação gradual e raiva em gesto nomeado. Quando o adulto entra como parceiro de brincadeira,

cuida do clima, propõe regras simples e nomeia sentimentos, a autoestima encontra terreno para crescer e a autonomia aparece passo a passo.

Diante desse cenário, coloca-se o problema que guia o estudo: como o brincar corporal mediado pela psicomotricidade relacional pode fortalecer vínculo, expressão emocional e segurança afetiva na educação infantil, favorecendo competências socioemocionais e a convivência do grupo. A pergunta puxa outras: de que modo o psicomotricista atua como facilitador da autoestima e da autonomia e quais ações práticas cabem no dia a dia da escola sem perder a ludicidade nem o propósito pedagógico.

O objetivo geral é demonstrar a ponte entre corpo, afeto e comportamento social. Como objetivos específicos, pretende-se contextualizar a psicomotricidade relacional na educação infantil, explicar por que o brincar corporal sustenta vínculo e expressão emocional, descrever o papel do psicomotricista como mediador que ajuda a criança a se conhecer e a se regular e apresentar ações práticas que a escola pode incorporar com continuidade e sentido.

A metodologia adotada é uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo. Foram buscados livros, artigos científicos e documentos técnicos em bases nacionais e internacionais recentes, priorizando publicações sobre psicomotricidade relacional, competências socioemocionais na infância, mediação do adulto e práticas de sala com uso intencional do corpo. Definiram-se critérios de inclusão com foco em textos disponíveis na íntegra e com definição clara de conceitos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, o corpo vira a primeira forma de conversa com o mundo. Antes de frases longas, a criança corre, empurra, puxa, se esconde, abraça e recua, e cada gesto traz um recado sobre como ela sente, pensa e se liga ao outro. A psicomotricidade relacional nasce desse chão: o brincar corporal como linguagem que sustenta vínculo, regula emoção e organiza a convivência. No Brasil, essa perspectiva ganhou fôlego ao dialogar com a tradição que valoriza o corpo na escola, já presente em autores da educação física escolar, e com a difusão do enfoque relacional em contextos educativos (FREIRE, 1989; VIEIRA, 2005).

O ponto de partida é simples de visualizar no cotidiano. Quando a escola oferece materiais abertos, convida ao jogo simbólico e mantém um adulto que observa, nomeia e propõe regras claras, o grupo aprende a combinar, esperar a vez e reparar quando algo sai do lugar. Essa leitura do corpo como via de expressão e de encontro é recorrente na produção brasileira recente sobre práticas de psicomotricidade relacional em turmas de educação infantil, com relatos que destacam participação, cooperação e redução de conflitos quando o brincar ganha intencionalidade pedagógica. (MORAES; SOARES; FROTA, 2020; GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022).

A trajetória local do enfoque relacional conta com a atuação de formadores e centros que ajudaram a enraizar essa prática, aproximando a proposta das rotinas escolares. Textos de referência mapeiam a difusão do método no país, destacando o papel de educadores brasileiros que adaptaram formações, organizaram currículos e sistematizaram procedimentos para o trabalho em grupo com crianças pequenas. Esse movimento consolidou a ideia de que a sala pode ser um espaço seguro para transformar tensão em jogo, medo em aproximação gradual e raiva em gesto nomeado (VIEIRA, 2005; VIEIRA, 2013).

Na prática, a psicomotricidade relacional conversa com a escola que quer cuidar do desenvolvimento integral. Ela apoia a expressão emocional, favorece a segurança afetiva e dá lugar para a autonomia aparecer, pois a criança descobre que tem recursos para lidar com o que sente e com o que o colega sente. A literatura brasileira em educação e psicopedagogia ajuda a sustentar essa ponte entre gesto, afeto e aprendizagem, lembrando que dificuldades de participação e de linguagem, muitas vezes, pedem caminhos que passam pelo corpo, pelo jogo e pelo encontro mediado (FREIRE, 1989; BOSSA, 2000).

Também chama atenção a presença de pesquisas e relatos de experiência em eventos e periódicos nacionais, com descrições de organização de ambiente, seleção de materiais, rituais de abertura e fechamento, e modos de intervenção do adulto. Esses textos mostram que não se trata de "gastar energia", e sim de oferecer experiências corporais que organizam emoção e pensamento, com materiais simples como bolas, cordas, tecidos, bambolês e paraquedas lúdico, todos funcionando como mediadores das relações. (REALIZE/CONEDU, 2019; REALIZE/CONEDU, 2024).

Nesse cenário, o papel do professor-mediador ganha contorno claro. Ele observa sem pressa, nomeia sentimentos quando necessário, ajusta regras, aproxima pares, protege quem precisa de tempo e abre trilhas possíveis para cada criança. Ao fazer isso, ajuda o grupo a praticar combinados, a negociar espaços e a reparar pequenas rupturas, algo que a bibliografia brasileira descreve como efeito típico do brincar relacional bem conduzido em turmas pequenas. (MORAES; SOARES; FROTA, 2020).

Assim, contextualizar a psicomotricidade relacional na educação infantil é reconhecer o corpo como língua materna da infância e a escola como casa de experiências onde vínculo, expressão emocional e segurança afetiva se constroem dia a dia. A produção brasileira oferece base para essa leitura e mostra caminhos viáveis, de baixo custo e alto impacto, para tornar o brincar um laboratório vivo de convivência, linguagem e autonomia. (Frota, 2020; Guimarães; Brito; Barros, 2022).

2.2 POR QUE O BRINCAR CORPORAL SUSTENTA VÍNCULO E EXPRESSÃO EMOCIONAL

Na educação infantil, o brincar corporal cria um campo seguro onde emoção pode aparecer, ser nomeada e ganhar forma de gesto, olhar e voz. Nessa cena, vínculo nasce do encontro mediado por regras simples, confiança e disponibilidade do adulto que observa, acolhe e organiza a convivência. A literatura brasileira tem mostrado que, quando a escola dá lugar ao brincar com intencionalidade, a turma coopera mais, resolve conflitos com menos ruído e encontra caminhos para participar (FREIRE, 1989; MORAES; SOARES; FROTA, 2020; GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022).

Vínculo se constrói no ritmo do jogo partilhado. O vai e vem de perseguir e ser perseguido, de esconder e revelar, de empurrar e ser contido, desenha limites corporais e afetivos. A criança percebe que o colega existe, que o próprio gesto encontra resposta e que há um adulto de confiança que garante o combinado. Essa experiência tecida no corpo sustenta segurança emocional e abre espaço para atenção compartilhada e linguagem em situações de grupo, como mostram referenciais da psicomotricidade relacional no contexto escolar (VIEIRA, 2005; VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013). Quando o ambiente oferece materiais abertos e regras claras, o corpo encontra continente e a emoção se organiza em ações possíveis de negociar.

A expressão emocional ganha nitidez porque o jogo permite representar medos, raivas e alegrias sem exposição constrangedora. No faz de conta que envolve empilhar, derrubar, esconder e reparar, a criança experimenta papéis, testa força, regula distância e aprende a pedir ajuda. Pesquisas na área de educação e psicopedagogia lembram que dificuldades de participação e de linguagem muitas vezes pedem caminhos que passam pelo gesto e pelo encontro mediado, e que a leitura sensível do professor facilita a passagem do agir para o dizer (BOSSA, 2000; FREIRE, 1989). No cotidiano, o adulto nomeia o que vê, valida o sentimento, ajusta a regra e convida a turma a refazer o combinado. Assim, autoestima e autonomia aparecem passo a passo, pois a criança descobre que tem recurso para lidar com o que sente e com o que o colega sente.

A cultura do brincar no Brasil também oferece base sólida para essa leitura. Estudos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil destacam que o corpo é linguagem e que a organização de cantos de experiência amplia participação e favorece trocas afetivas com sentido pedagógico (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2011). Quando se planeja chão marcado, tecidos, cordas, bolas, túneis e paraquedas lúdico, não se busca apenas gasto de energia. A intenção é tecer encontros, apoiar autorregulação

e dar forma a emoções por meio de ações coordenadas, como empurrar com cuidado, esperar a vez, reparar o que caiu e combinar a próxima rodada.

O papel do psicomotricista ou do professor-mediador é central. Ele observa sem pressa, percebe quem precisa se aproximar devagar, quem pede contenção, quem precisa ampliar repertório de gesto, e ajusta o cenário para que todos encontrem um jeito de entrar no jogo. A bibliografia nacional descreve esse trabalho como artesanato fino do encontro: pouco comando, muita escuta, regras simples e coerentes, além de materiais que convidam à cooperação e ao cuidado mútuo (VIEIRA, 2005; MORAES; SOARES; FROTA, 2020). A cada sessão, o adulto ajuda o grupo a transformar tensão em jogo, medo em aproximação gradual e raiva em gesto nomeado que pode ser revisto.

Documentos curriculares também caminham nessa direção ao reconhecer o corpo como linguagem e a convivência como eixo formativo na educação infantil. Ao incorporar o brincar corporal com intencionalidade, a escola favorece vínculos de qualidade e cria uma base afetiva que sustenta curiosidade, atenção e participação nas demais experiências do dia (BRASIL, 2017). Em síntese, brincar com o corpo sustenta vínculo porque oferece presença, regra justa e resposta acolhedora. Sustenta expressão emocional porque dá forma concreta ao que a criança sente e oferece um caminho de retorno ao equilíbrio. Esse é o terreno onde pertencimento, autoestima e autonomia crescem com raízes firmes, do chão da sala para a vida em grupo.

2.3 O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO AUTOCONHECIMENTO E DA AUTORREGULAÇÃO, COM AÇÕES PRÁTICAS PARA A ESCOLA

Na educação infantil, o professor entra como quem cuida do encontro e dá sentido ao brincar corporal. Observa com calma, lê o gesto, escuta a emoção e ajusta o cenário para que cada criança descubra quem é, o que sente e como pode se regular com apoio do grupo. Sua mediação transforma energia dispersa em experiência com propósito pedagógico, em um trabalho artesanal descrito na literatura brasileira como presença afetiva, poucas instruções, regras coerentes e materiais que convidam à cooperação e ao cuidado mútuo (VIEIRA, 2005; MORAES; SOARES; FROTA, 2020).

Quando o adulto sustenta um clima seguro, a criança ousa experimentar papéis, nomeia o sentimento e aprende a voltar ao eixo depois de pequenas frustrações. Essa via, relatada em práticas de psicomotricidade relacional no contexto escolar, fortalece autoestima e autonomia, pois a criança percebe que tem recursos para lidar com medo, raiva e alegria sem ferir a si mesma nem o colega (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013; GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022). O gesto vira palavra quando o adulto nomeia a ação, valida a experiência e combina o próximo passo, afinando um modo de conviver que respeita limites e abre espaço para a iniciativa infantil (BOSSA, 2000; FREIRE, 1989).

Esse mediador também articula corpo e linguagem ao organizar tempo, espaço e material. Pistas visuais, pausas combinadas e escolhas de textura e peso ajudam a modular força, distância e contato, ampliando repertório de pedir ajuda e de oferecer ajuda. O caminho dialoga com diretrizes da educação infantil no país, que tratam o corpo como linguagem e a convivência como eixo formativo, com propostas lúdicas abertas à participação de todos (BRASIL, 2017). A cultura do brincar sustenta essa base ao mostrar que jogos e brincadeiras organizam a experiência e ampliam trocas afetivas com propósito pedagógico, desde que haja clareza de combinados e disponibilidade do adulto para escutar e intervir no tempo certo (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Para que a escola incorpore essa abordagem com continuidade e sentido, o cotidiano pode começar com rituais de abertura que retomam combinados, conferem materiais e estabelecem sinais de pausa, e terminar com um pequeno fechamento em que cada criança mostra um gesto do que mais apreciou e nomeia um combinado para a próxima sessão.

Entre abertura e fechamento, a sala se organiza em cantos de experiência locomoção, manipulação e ritmo com progressão semanal de desafios, sempre variando direção, apoio e resistência dos materiais, o que afina atenção, espera da vez e controle do im-

pulso em linha com relatos nacionais (GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022; KISHIMOTO, 2011). Em momentos de jogo de papéis, pares alternam guiar e explorar caminhos sinalizados, praticando empatia, linguagem e regulação de força e distância, enquanto o adulto modela pedidos e oferecimentos de ajuda de forma simples e imediata (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013; OLIVEIRA, 2011).

Percursos com pausas nomeadas ensinam a desacelerar e a retomar o foco sem bronca, favorecendo a passagem do agir impulsivo para a ação planejada e coerente com combinados de convivência (FREIRE, 1989; BRASIL, 2017). Situações de empilhar, derrubar, esconder e reconstruir ganham sentido quando o grupo combina reparos e o adulto valida a frustração, nomeia o sentimento e convida ao conserto compartilhado, reforçando pertencimento e responsabilidade (BOSSA, 2000; KISHIMOTO, 2011). Ao longo do jogo, frases curtas para nomear corpo e emoção tenho medo, preciso de espaço, vou tentar devagar, quero ajudar dão forma ao sentir e apoiam pedidos claros, passo essencial para autoconhecimento e autorregulação (OLIVEIRA, 2011; MORAES; SOARES; FROTA, 2020).

Acompanhando tudo isso, a observação formativa com registros breves orienta o planejamento seguinte. Indicadores simples como manter apoio por alguns segundos, ajustar força ao empurrar, esperar a vez, pedir ajuda e reparar após erro funcionam como bússola, evitando rótulos e apostando em processos (VIEIRA, 2005; BRASIL, 2017). A inclusão nasce do desenho da tarefa com entradas variadas para todos alvos maiores e próximos, instrumentos leves, trabalho em duplas, pistas visuais e auditivas, garantindo participação no próprio ritmo sem perder a pertença ao grupo (GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022; OLIVEIRA, 2011). Quando a escola dialoga com as famílias por meio de recados curtos que explicam a lógica dos jogos e sugerem materiais simples do cotidiano, a continuidade se fortalece sem transformar a casa em sala de aula (BRASIL, 2017).

O professor media o caminho do sentir ao dizer e do impulso à escolha, cuidando do ambiente, do tempo e do clima para que o brincar corporal sustente vínculo, dê forma à expressão emocional e crie condições de autoconhecimento e autorregulação. A escola que incorpora essas ações de modo simples e constante vê nascer uma cultura de convivência que favorece autonomia, atenção compartilhada e alegria de aprender, sessão após sessão, apoiada em referências sólidas da produção brasileira (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2011).

2.4 A PONTE ENTRE CORPO, AFETO E COMPORTAMENTO SOCIAL

Na educação infantil, o corpo é a primeira casa da convivência. Quando a criança empurra o colchão com cuidado, se esconde para ser encontrada, marca o ritmo com palmas e aprende a esperar a vez, ela organiza sensações e dá forma ao que sente, enquanto descobre como ficar com o outro sem se perder de si. Essa costura entre gesto e sentimento sustenta modos de estar em grupo, pois o brincar corporal cria um terreno seguro onde vínculo aparece, emoção ganha nome e regras simples viram combinados compartilhados. A produção brasileira tem mostrado que, quando o professor cuida do ambiente, observa com atenção e propõe jogos corporais com propósito pedagógico, aumentam cooperação, participação e qualidade das interações na turma (MORAES; SOARES; FROTA, 2020; GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022).

O afeto circula no ritmo do jogo. No vai e vem de perseguir e ser perseguido, de esconder e revelar, de empurrar e conter, a criança percebe o outro como presença viva e confiável, sente que seu gesto encontra resposta e que há um adulto que sustenta combinados claros. Essa experiência tecida no corpo sustenta segurança emocional, base de atenção compartilhada, empatia e linguagem em situações de grupo, como descrevem referenciais da psicomotricidade relacional no contexto escolar (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013). O corpo, nesse cenário, vira língua que diz sim, não, perto e longe, e que aprende a negociar distância, força e tempo, elementos que se traduzem em respeito mútuo e responsabilidade pelo comum (VIEIRA, 2005).

O comportamento social nasce desse fio fino entre sentir e agir. Quando o adulto nomeia o que vê, valida o que a criança sente

e reorganiza o jogo com uma regra simples, ele ajuda a transformar impulso em escolha. O gesto vira palavra, a palavra vira acordo e o acordo vira convivência. A literatura nacional em educação e psicopedagogia lembra que dificuldades de participação e de linguagem muitas vezes pedem caminhos que passam pelo corpo e pelo encontro mediado, pois é no jogo que a criança ensaia pedir ajuda, reparar erros e celebrar conquistas, construindo autoestima e autonomia sem humilhação nem isolamento (BOSSA, 2000; FREIRE, 1989). Nessa trilha, a turma aprende que conflito pode ser cuidado, que o erro pode ser consertado e que cada um tem lugar e voz.

A cultura do brincar no Brasil oferece lastro para essa leitura. Estudos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil mostram que organizar cantos de experiência, selecionar materiais abertos e propor sequências rítmicas ampliam a troca afetiva e qualificam a participação, desde que a mediação preserve a ludicidade e a escuta do grupo (KISHIMOTO, 2011; OLIVEIRA, 2011). Quando a sala marca chãos de passar, apoios de equilibrar, tecidos de esconder, bolas leves para lançar e instrumentos simples para marcar pausas, o corpo encontra continente e a emoção encontra forma de gesto possível, o que fortalece autorregulação e pertença.

As diretrizes nacionais também apontam nessa direção ao reconhecer o corpo como linguagem e a convivência como eixo formativo na educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular recomenda arranjos de tempo e espaço que favoreçam interações, exploração e experiências corporais com intencionalidade educativa, condição que sustenta vínculos e amplia participação de todas as crianças, com respeito a ritmos e singularidades (BRASIL, 2017). Quando a escola coloca o movimento no centro do cotidiano, ela não busca só “gastar energia”, e sim criar uma comunidade que aprende a combinar, a esperar, a reparar e a partilhar.

Portanto, a ponte entre corpo, afeto e comportamento social se constrói no cotidiano do brincar mediado. O corpo oferece o palco, o afeto dá sentido à cena e o comportamento social surge como aprendizagem viva de estar com o outro. Onde há ambiente preparado, regras simples, nomeação sensível de emoções e tempo para repetir e avançar, a criança tece vínculos, encontra palavras para o que sente e pratica escolhas que respeitam a si e ao grupo. É assim que o gesto abre caminho para a linguagem, a emoção encontra abrigo e a convivência floresce, com base em experiências brasileiras que mostram ser possível, viável e potente cuidar do desenvolvimento socioemocional pela via do corpo, todos os dias, no chão da escola (GUIMARÃES; BRITO; BARROS, 2022; KISHIMOTO, 2011).

3 CONCLUSÃO

O trabalho mostrou que, na educação infantil, o corpo é a porta de entrada para o afeto e para a vida em grupo. Quando a escola organiza o brincar corporal com intenção pedagógica, vínculo aparece, emoção ganha nome e a convivência se torna mais segura. A psicomotricidade relacional oferece um caminho simples e consistente: ambiente preparado, regras claras, materiais acessíveis e um adulto que observa, nomeia e cuida do clima. Nesse terreno, a criança se conhece melhor, aprende a pedir ajuda, a esperar a vez, a reparar erros e a celebrar conquistas. Autonomia e autoestima crescem junto com a capacidade de escutar o outro e de participar com alegria.

Ficou evidente que o psicomotricista atua como mediador do encontro. Ele afina tempo, espaço e tarefa para que cada gesto faça sentido. Ao transformar tensão em jogo e medo em aproximação gradual, ajuda a turma a passar do impulso para a escolha. A escola que incorpora rituais de abertura e fechamento, cantos de experiências com progressão, momentos de pausa nomeada e jogos de papéis vê resultados no dia a dia: menos conflitos, mais cooperação, atenção mais estável e linguagem mais disponível.

Cuidar do corpo como linguagem funda a casa onde o afeto mora e de onde o comportamento social parte. Quando a escola acolhe esse princípio, ela honra o que sempre fez bem e projeta futuro: crianças que se movem com segurança, sentem com palavras e convivem com respeito. É um caminho possível, de baixo custo e alto impacto, que devolve à infância o que é da infância e

prepara terreno fértil para aprender e viver junto.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

GUIMARÃES, Ueudison Alves; BRITO, Junea Graciele Rodrigues Dantas de; BARROS, Vania Alves de. Psicomotricidade relacional e o ensino-aprendizagem na educação infantil. RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar, v. 3, n. 9, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i9.1944.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Rosalina Rocha Araújo; FROTA, Ana Maria Monte Coelho; SOARES, Silvana Mendes Sabino. Docência em educação infantil: diálogo entre filosofia da infância e psicomotricidade relacional. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 181-194, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EDITORA REALIZE. A importância da psicomotricidade relacional na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2019, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Editora Realize, 2019.

EDITORA REALIZE. Psicomotricidade Relacional (trabalhos em anais). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2024, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Editora Realize, 2024.

VIEIRA, José Leopoldo. Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. Curitiba: CIAR, 2005.

VIEIRA, José Leopoldo; BATISTA, Maria Isabel Bellaguarda; LAPIERRE, André. Psicomotricidade relacional no contexto escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2013, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Editora Realize, 2013.

RESUMO

Os conflitos em sala de aula constituem fenômenos centrais no cotidiano escolar e exercem influência direta sobre o processo de ensino-aprendizagem. O presente artigo analisa os principais fatores que desencadeiam conflitos no ambiente escolar, destacando aspectos sociais, culturais, emocionais e pedagógicos que moldam essas interações. A partir de referenciais teóricos como Vygotsky, Aquino, Freire, Piaget e Tiba, o estudo discute o papel do professor como mediador e aponta estratégias eficazes de prevenção e resolução de conflitos. A perspectiva sociointeracionista está presente ao reconhecer o conflito como elemento inerente às relações humanas e como oportunidade de desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. Conclui-se que a mediação adequada pode transformar situações conflitivas em experiências pedagógicas, fortalecendo a autonomia, o respeito, a participação e a convivência democrática.
PALAVRAS-CHAVE: Conflitos escolares. Mediação pedagógica. Convivência escolar. Sala de aula. Educação básica.

ABSTRACT

Classroom conflicts are central phenomena in everyday school life and directly influence the teaching-learning process. This article analyzes the main factors that trigger conflicts in the school environment, highlighting social, cultural, emotional and pedagogical aspects that shape these interactions. Based on theoretical references such as Vygotsky, Aquino, Freire, Piaget and Tiba, the study discusses the teacher's role as a mediator and presents effective strategies for preventing and resolving conflicts. The socio-interactionist perspective is considered by acknowledging conflict as inherent to human relationships and as an opportunity for affective, cognitive and social development. It concludes that adequate mediation can transform conflict situations into pedagogical experiences, strengthening autonomy, respect, participation and democratic coexistence.
KEYWORDS: School conflicts. Pedagogical mediation. School coexistence. Classroom. Basic education.

1 INTRODUÇÃO

Os conflitos fazem parte da natureza humana e, por consequência, manifestam-se de forma constante nos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar. A sala de aula, contexto marcado pela diversidade de valores, identidades, expectativas e histórias de vida, torna-se um espaço privilegiado para o surgimento de conflitos. No entanto, tais conflitos não devem ser compreendidos apenas como distúrbios ou perturbações, mas como oportunidades para aprendizagem, socialização e desenvolvimento.

Autores como Aquino (1998) e Alves (2015) discutem que o conflito, quando bem administrado, torna-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover reflexão, diálogo e autonomia. Por outro lado, quando ignorado ou reprimido de forma inadequada, tende a se intensificar e a comprometer o clima escolar.

Assim, compreender os conflitos, suas causas, manifestações e possibilidades de mediação é fundamental para que professores possam responder de maneira assertiva e humanizada às necessidades dos estudantes. Este artigo busca, portanto, examinar o fenômeno dos conflitos em sala de aula a partir de uma perspectiva ampla e interdisciplinar, apresentando sugestões práticas e baseadas em referenciais teóricos sólidos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Indisciplinas escolar: ampliação da visão de Aquino e diálogo com outros autores

A indisciplina na escola contemporânea tem sido objeto de intensas análises no campo da Educação, e, entre os autores que mais

contribuíram para esse debate, destaca-se Luiz Antônio de Aquino. Para Aquino (1996), a indisciplina não deve ser reduzida a comportamentos isolados de desobediência, mas entendida como um fenômeno relacional que emerge da qualidade das interações entre alunos, professores e a própria instituição escolar. O autor enfatiza que —a indisciplina escolar constitui-se em um fenômeno relacional que expressa a qualidade da interação entre os sujeitos e a instituição (AQUINO, 1996, p. 37), sendo, portanto, um reflexo das formas de organização, comunicação e mediação presentes no cotidiano escolar. Em outra obra, Aquino (1998) aprofunda essa análise ao afirmar que —as condutas indisciplinadas remetem muito mais ao modo como se organiza o trabalho pedagógico do que à personalidade dos alunos , deslocando o foco da culpabilização individual para uma compreensão mais ampla dos elementos pedagógicos, institucionais e socioculturais envolvidos.

A visão de Aquino dialoga de forma significativa com outros autores que compreendem a indisciplina como um produto das relações escolares. Vasconcellos (2003), por exemplo, aponta que grande parte dos conflitos e comportamentos considerados inadequados ocorrem quando o aluno não encontra sentido na atividade escolar. Para o autor, —o estudante precisa compreender o porquê e para quê aprende; quando isso não acontece, abre-se espaço para a desmotivação e para comportamentos de fuga . Assim, a indisciplina aparece como sintoma de uma prática pedagógica pouco significativa ou descontextualizada da vida do aluno. Charlot (2000) segue na mesma direção ao defender que a relação com o saber é atravessada por dimensões afetivas, sociais e identitárias; quando a escola ignora essas dimensões, dificulta a construção de vínculos, o que pode resultar em comportamentos de oposição, resistência ou indisciplina.

A perspectiva de Vygotsky também contribui para ampliar essa compreensão. Embora não trate diretamente da indisciplina, o autor evidencia a centralidade das relações sociais na constituição dos sujeitos. A aprendizagem, segundo Vygotsky (1991), é sempre mediada e construída nas interações; logo, quando essas interações são frágeis, autoritárias ou pouco dialógicas, tornam-se terreno fértil para conflitos e rupturas. Nesse sentido, a abordagem sociointeracionista reforça a ideia de que a indisciplina não é um problema individual, mas relacional, dependente da qualidade das mediações pedagógicas estabelecidas.

Arendt (2005), ao discutir o papel da autoridade na educação, complementa esse debate ao afirmar que a crise de autoridade vivida pelas instituições modernas afeta diretamente a escola. Para ela, o professor não pode se apoiar apenas em um modelo de autoridade tradicional, rígido e verticalizado, pois esse modelo já não encontra legitimidade no mundo contemporâneo. Em vez disso, é necessário um tipo de autoridade que se construa na responsabilidade, no cuidado e na clareza de propósitos — elementos diretamente relacionados à prevenção de situações de indisciplina.

Assim, ao aproximar Aquino de Vasconcellos, Charlot, Vygotsky e Arendt, observa-se que a indisciplina precisa ser compreendida como resultado de múltiplos fatores: a forma como o trabalho pedagógico é organizado, o sentido atribuído às atividades, a qualidade das interações, a construção da autoridade docente e o vínculo estabelecido com o saber. A superação desse fenômeno exige, portanto, práticas pedagógicas mais dialógicas, uma escola mais participativa e um professor que atue como mediador, e não como mero transmissor de conteúdo ou controlador de comportamentos.

2.2 Comparação entre José Carlos Libâneo e Outros Autores sobre a Indisciplina Escolar

A indisciplina escolar tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores da educação contemporânea. Cada autor interpreta o fenômeno por diferentes perspectivas: pedagógica, relacional, psicológica ou institucional. Entre esses estudiosos, destaca-se José Carlos Libâneo, cujas ideias podem ser comparadas com as de Júlio Groppa Aquino, Içami Tiba e Philippe Perrenoud.

A seguir, apresenta-se uma análise compa-

rativa das visões desses quatro autores.

2.3 Libâneo x Aquino: Indisciplina como fenômeno institucional e relacional

José Carlos Libâneo e Júlio Groppa Aquino se aproximam ao defender que a indisciplina não deve ser vista como um simples problema individual do aluno, mas como um fenômeno complexo, relacional e institucional.

Convergências

- Ambos defendem que a indisciplina emerge da interação entre professor, aluno e escola.
- Criticam a ideia de atribuir a culpa exclusivamente ao estudante.
- Ressaltam que normas mal definidas, comunicação falha e práticas pedagógicas inadequadas contribuem para comportamentos inadequados.

Diferenças

- Aquino enfatiza mais o aspecto psicossocial das relações, argumentando que conflitos e indisciplina resultam do tipo de interação construída na escola.
- Libâneo foca mais na organização pedagógica, destacando que a qualidade da prática docente e da gestão da sala é determinante.

Síntese

Enquanto Aquino analisa o sujeito em relação ao meio social da escola, Libâneo enfatiza o trabalho pedagógico como ferramenta para prevenir e enfrentar a indisciplina.

2.4 Libâneo x Tiba: Limites e papel da autoridade

A comparação com Içami Tiba evidencia visões diferentes sobre a origem da indisciplina.

Convergências

- Ambos reconhecem a importância de limites claros na relação educativa.
- Entendem que a falta de coerência entre o que a escola propõe e o que a família permite pode gerar conflitos e comportamentos indisciplinados.

Diferenças

- Tiba tem uma abordagem mais psicopedagógica e comportamental, defendendo que a indisciplina deriva principalmente da falta de limites e da permissividade (na família e na escola).
- Libâneo, por outro lado, entende que a indisciplina está mais ligada à desorganização pedagógica, a aulas pouco atrativas e à ausência de normas construídas democraticamente.

Síntese

Tiba responsabiliza mais o aluno e as famílias; Libâneo responsabiliza mais a escola e o processo pedagógico. Tiba fala em —limite ; Libâneo fala em —organização do trabalho pedagógico.

2.5 Libâneo x Perrenoud: Gestão da sala de aula e participação do aluno

Philippe Perrenoud dialoga bastante com Libâneo, especialmente no que se refere à gestão da sala de aula.

Convergências

- Ambos afirmam que a forma como o professor organiza o tempo, o espaço e as atividades influencia diretamente o comportamento dos alunos.
- Reconhecem que a indisciplina diminui quando o aluno participa mais ativamente do processo de aprendizagem.
- Defendem a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas e colaborativas.

Diferenças

- Perrenoud enfatiza as competências docentes, como liderança, habilidade de mediação, planejamento e capacidade de envolver os estudantes.
- Libâneo enfatiza a didática e o projeto pedagógico da escola, uma abordagem mais ampla e institucional.

Síntese

Ambos veem a indisciplina como resultado da falta de gestão eficaz da sala. Perrenoud foca no professor; Libâneo foca na escola como um todo.

2.6 Quadro comparativo geral

Autor Visão da indisciplina Causa principal Ênfase
José Carlos Libâneo Fenômeno pedagógico e institucional Falhas na organização do ensino e regras pouco clarasDidática e gestão da sala
Júlio Groppa Aquino Fenômeno relacional Interações sociais mal mediadas Psicossocial
Içami Tiba Falta de limites Permissividade familiar/escolar Psicopedagógica e comportamental
Philippe Perrenoud Falha na gestão da sala Ausência de organização e práticas participativas Competências docentes

2.7 Conclusão da comparação

A análise das ideias de José Carlos Libâneo em comparação com Aquino, Tiba e Perrenoud revela que:

- Libâneo possui uma visão mais didática e institucional, que responsabiliza o processo pedagógico pela prevenção da indisciplina.
- Aquino vê a indisciplina como produto das relações humanas na escola.
- Tiba associa o comportamento ao modelo de autoridade e limites.
- Perrenoud foca na capacidade do professor de gerir o ambiente escolar.

Em conjunto, essas perspectivas mostram que a indisciplina escolar é um fenômeno multifatorial que envolve elementos pedagógicos, psicológicos, institucionais e sociais.

3 A natureza dos conflitos escolares

Os conflitos podem ser entendidos como situações de divergência, oposição ou incompatibilidade entre pessoas, ideias, valores ou necessidades. Tiba (2006) sustenta que o conflito é inerente à convivência humana e constitui elemento indispensável ao crescimento emocional e moral.

Os conflitos em sala de aula são fenômenos inerentes à convivência humana e resultam do encontro de sujeitos com diferentes histórias, expectativas, valores e modos de agir. Para compreendê-los de maneira ampla, é necessário reconhecer que os conflitos não surgem apenas de comportamentos inadequados, mas de interações sociais, dinâmicas institucionais e fatores emocionais e culturais que perpassam o ambiente escolar.

3.1 Conflitos como fenômenos naturais e inevitáveis

O conflito é parte natural das relações humanas. Em um ambiente escolar, onde convivem diariamente crianças, adolescentes e adultos, é esperado que ocorram discordâncias, disputas e tensões. Piaget (1977) afirma que o conflito é elemento motor do desenvolvimento moral, pois obriga os sujeitos a reverem comportamentos, reorganizarem ideias e aprenderem a negociar.

Assim, a sala de aula é um espaço onde:

- diferentes personalidades se encontram;
- identidades sociais diversas interagem;
- regras precisam ser construídas e aceitas coletivamente;
- emoções se manifestam de maneira intensa, especialmente na infância e adolescência.

Portanto, o conflito não deve ser entendido como erro ou fracasso pedagógico, mas como reflexo da heterogeneidade que compõe o ambiente escolar.

3.2 Dimensões que compõem a natureza dos conflitos

Os conflitos em sala de aula podem ter múltiplas causas e se manifestam de maneiras distintas. Sua natureza é multidimensional, envolvendo aspectos:

3.3 Dimensão interpessoal

É a forma mais visível de conflito. Ocorre entre:

- aluno × aluno;
- aluno × professor;

- grupos de alunos.

Filhos de culturas e contextos diferentes coexistem em uma mesma sala, e suas formas de comunicação, repertórios e valores muitas vezes entram em choque. Divergências simples – como quem usará um material, diferenças de opinião ou disputas por atenção – podem se transformar em conflitos maiores quando não há mediação adequada.

3.4 Dimensão intrapessoal

Nem todo conflito se manifesta externamente. Muitos alunos vivenciam conflitos internos relacionados a:

- insegurança;
- dificuldades de aprendizagem;
- baixa autoestima;
- ansiedade;
- sentimentos de exclusão;
- crises familiares que repercutem no comportamento escolar.

Esses conflitos internos podem gerar comportamentos como agressividade, isolamento, resistência ou apatia.

3.5 Dimensão institucional

A natureza dos conflitos também envolve fatores estruturais da escola, como:

- regras pouco claras;
- práticas pedagógicas autoritárias ou descontextualizadas;
- falta de diálogo entre gestão, professores e alunos;
- currículo rígido;
- comunicação falha entre escola e família.

Ambientes escolarmente frágeis tendem a gerar mais conflitos e a potencializar tensões.

3.6 Dimensão cultural e social

Os conflitos refletem desigualdades e diferenças sociais. A sala de aula reúne estudantes com:

- diferentes crenças e religiões;
- diversas condições socioeconômicas;
- identidades de gênero;
- pertenças étnico-raciais variadas;
- modos distintos de ver o mundo.

Essas diferenças, quando não reconhecidas e trabalhadas pedagogicamente, podem gerar conflitos discriminatórios, bullying, exclusões e estereótipos.

3.7 Dimensão pedagógica

O próprio processo de ensino e aprendizagem pode gerar conflitos quando:

- o aluno não compreende um conteúdo;
- ocorre frustração diante de avaliações;
- há divergências sobre regras de sala de aula;
- o método de ensino não atende às necessidades do grupo.

Nessas situações, o conflito pode sinalizar a necessidade de ajustes metodológicos ou de uma abordagem mais inclusiva.

4 Conflitos como oportunidade de desenvolvimento

Embora muitas vezes vistos como problemas, os conflitos possuem um papel pedagógico importante. Vygotsky (1991) afirma que a aprendizagem emerge das interações sociais, e isso inclui situações de discordância, negociação e superação de impasses.

Quando trabalhados de forma adequada, os conflitos possibilitam:

- desenvolvimento emocional;
- fortalecimento da empatia;
- melhora na capacidade de argumentação;
- autonomia moral;
- habilidades de cooperação;
- convivência democrática.

Assim, a natureza dos conflitos não deve ser reduzida a um problema disciplinar, mas compreendida como processo formativo.

No âmbito escolar, os conflitos podem surgir por diversos motivos, entre eles:

- Diferenças de personalidade;
- Competição entre alunos;
- Indisciplina;
- Falhas de comunicação;
- Dificuldades emocionais;
- Choques culturais;
- Problemas familiares;
- Divergências pedagógicas.

Esses fatores contribuem para a construção de um cenário marcado por tensões, exigindo do professor uma postura atenta, empática e mediadora.

4.1 Tipos de conflitos em sala de aula

Os conflitos escolares podem ser classificados como:

a) Conflitos interpessoais: entre alunos, entre grupos ou entre aluno e professor.
São conflitos que ocorrem entre duas ou mais pessoas, geralmente envolvendo divergências, choques de personalidade, disputas de poder, comunicação falha ou interesses opostos.
Situações possíveis
- Desentendimentos entre colegas por brincadeiras ofensivas, fofocas ou competição.
- Discussões por disputa de espaço, materiais, lugar na fila ou no grupo.
- Conflitos entre aluno e professor, por discordâncias quanto às regras, avaliações ou atitudes.
- Bullying e provocações recorrentes, gerando tensões constantes entre alunos.

b) Conflitos intrapessoais: ligados a emoções internas do próprio estudante. São conflitos internos, vividos dentro do próprio sujeito, quando há insegurança, medos, dúvidas, emoções intensas ou dificuldades emocionais.

Situações possíveis
- Aluno que não acredita que é capaz de aprender e se sente inferior, evitando participar da aula.
- Estudante que quer se concentrar, mas ao mesmo tempo sente ansiedade, vergonha ou medo de errar.
- Criança que está passando por problemas familiares e demonstra comportamentos agressivos ou retraídos.
- Adolescente em conflito entre seguir regras da escola e seguir o grupo de amigos.

c) Conflitos pedagógicos: divergências sobre métodos, avaliações ou conteúdos.
São conflitos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, aos métodos, às avaliações, à compreensão de conteúdos e ao papel do professor.
Situações possíveis
- Alunos que não entendem o conteúdo e começam a ficar frustrados, gerando desmotivação ou comportamentos inadequados.
- Divergências entre professor e aluno sobre formas de avaliação, prazos ou critérios de correção.

- Conflitos entre professores da mesma turma sobre como conduzir a disciplina, gerando mensagens contraditórias aos estudantes.
- Turma que não se adapta a uma metodologia, ocasionando resistência ou recusa em participar de atividades.

d) Conflitos disciplinares: relacionados às regras ou à sua transgressão. São conflitos relacionados ao descumprimento de regras, normas escolares ou expectativas de comportamento.

Situações possíveis
- Conversas paralelas, interrupções e uso indevido de celular durante a aula.
- Alunos que não cumprem horários, não fazem tarefas ou não respeitam combinados.
- Confrontos quando o professor precisa intervir em comportamentos inadequados.
- Quebra de regras como agressões, empurrões, vandalismo ou recusas em seguir orientações.

e) Conflitos culturais: influenciados pela diversidade socioeconômica, religiosa e étnica.

Cada tipo demanda abordagens específicas e sensíveis ao contexto.

São conflitos que surgem devido às diferenças culturais, sociais, religiosas, linguísticas

ou de valores entre alunos, famílias e escola.

Situações possíveis

- Aluno novo de outra região ou país sendo discriminado pela fala, sotaque ou hábitos.

- Choques entre valores familiares e práticas escolares (ex.: forma de vestir, alimentação, expressões religiosas).

- Estudantes que rejeitam colegas por origem social, etnia ou estilo de vida.

- Falta de compreensão das diferenças culturais, gerando tensões ou exclusões.

4.2 O papel do professor como mediador

Mediação como postura pedagógica

O professor atua como mediador ao facilitar a comunicação, promover o diálogo e ajudar os estudantes a compreenderem suas emoções e responsabilidades. Freire (1996) destaca que o educador precisa adotar uma postura dialógica, fundamentada no respeito, na escuta e na horizontalidade das relações.

O mediador não se limita a —controlar comportamentos, mas cria condições para que o estudante desenvolva autonomia e consciência crítica.

4.3 Habilidades necessárias ao mediador

Entre as habilidades essenciais destacam-se:

- Empatia;
- Escuta ativa;
- Capacidade de negociação;
- Neutralidade;
- Gestão emocional;
- Estabelecimento de limites claros.

Tais competências permitem ao professor intervir de forma eficaz e humanizada, evitando julgamentos precipitados.

4.4 Estratégias de prevenção e resolução de conflitos

Regras e combinados coletivos

A construção coletiva de regras fortalece o senso de responsabilidade e pertencimento dos estudantes. Ao participar do processo, o aluno compreende a finalidade das normas e passa a se comprometer com o cumprimento das mesmas.

Comunicação não violenta

A abordagem da Comunicação Não Violenta (CNV), proposta por Rosenberg, tem se mostrado eficaz na mediação de conflitos ao priorizar a expressão de sentimentos e necessidades sem agressões.

Práticas restaurativas

As práticas restaurativas, como os círculos de diálogo, buscam restaurar relações rompidas e promover a reparação do dano. Essas práticas têm sido adotadas em escolas para promover a cultura da paz.

4.5 Conflitos como oportunidade de aprendizagem

Piaget (1977) considera que o conflito cognitivo estimula a reflexão e a reorganização de estruturas de pensamento. Na sala de aula, o conflito pode favorecer aprendizagens relacionadas a:

- Respeito às diferenças;
- Desenvolvimento da autonomia moral;
- Cooperação;
- Tomada de decisões;
- Construção da cidadania.

Assim, tratar o conflito apenas como

5 CONCLUSÃO

Os conflitos em sala de aula, longe de serem apenas obstáculos, constituem elementos estruturantes do processo educativo. A mediação adequada permite transformar tensões em oportunidades de crescimento, fortalecendo a convivência democrática e o desenvolvimento socioemocional.

O professor mediador é peça central nesse processo, pois orienta os estudantes na construção de vínculos, no diálogo e no respeito mútuo. Investir em práticas restaurativas, regras claras, comunicação humanizada e escuta ativa é essencial para criar um ambiente escolar acolhedor e produtivo.

Conclui-se que a escola deve reconhecer o conflito como parte da vida e como ferramenta pedagógica, não apenas como desafio disciplinar, mas como oportunidade de

formação integral.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. São Paulo: Summus, 1998. ALVES, R. A alegria de ensinar. São Paulo: Papirus, 2015.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996. LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977. TIBA, I. Disciplina: limite na medida certa. São Paulo: Gente, 2006.
VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. PHILIPPE PERRENOUD.

RESUMO
A deficiência intelectual é caracterizada por desafios no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas, afetando áreas como aprendizagem, comunicação, autonomia e socialização. Essas características exigem planos pedagógicos inclusivos que respeitem os ritmos e potencialidades dos estudantes. No ambiente escolar, é importante ir além da transmissão de conteúdos, para propor o desenvolvimento integral do aluno por meio de estratégias diversificadas, como recursos visuais, atividades colaborativas e tecnologias assistivas. Também se faz necessario a parceria entre escola, família e comunidade. Destacamos tambem a formação continuada dos professores essa parceria coletiva são essenciais para a construção de uma educação democrática, inclusiva e voltada ao desenvolvimento pleno de todos os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual; Educação inclusiva; Escola pública; Práticas pedagógicas; Educação humanitária.

INTRODUÇÃO

A deficiência intelectual traz dificuldades neurologicas, cognitivas e afetar o desenvolvimentoser humano. Essas limitações podem afetar a capacidade da pessoa de aprender, se comunicar, interagir socialmente e realizar atividades do dia a dia de forma independente. No ambiente escolar, é importante compreender a deficiência para proporcionar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão, respeitando as diferenças,singularidade de ritmos , aprendizagens e potencialidades de cada estudante.
A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual constitui um direito assegurado por leis nacionais e internacionais, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essas diretrizes legais estabelecem que a escola regular deve oferecer condições adequadas para que todos os estudantes tenham acesso, permanência e aprendizagem efetiva, eliminando barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.
Diante desssa informação, esse artigo tem como objetivo salientar os principais aspectos relacionados à deficiência intelectual, demonstrando suas limitaçaçoes no processo educativo, verificando as práticas pedagógicas inclusivas e os desafios enfrentados pelas escolas públicas. A pesquisa é uma reflexão em abordagens bibliográfica, fundamentada em estudos acadêmicos, documentos legais e publicações de especialistas na área de educação inclusiva. Procuramos assim, contribuir para a reflexão sobre uma educação democrática, igualitária, humanista, equitativa e inclusiva, que valorize as diferenças humana e reconhecendo o potencial de aprendizagem de cada indivíduo.

CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual se manifesta por dificuldades significativas no processamento cognitivo e na execução de tarefas cotidianas, dificultando a capacidade do indivíduo de se expressar, aprender, comunicar-se, tomar decisões e interagir de forma autônoma. Essas dificuldade traz diversas limitaçoes na vida, incluindo o desenvolvimento conceitual, a socialização, a adaptação a situações práticas do dia dia e a participação em diversos contextos educacionais e comunitários. Cada menino ou menina apresenta um perfil único, e singular compreender essas particularidades é fundamental para promover estratégias de ensino inclusivas e individualizadas, humanitario que respeitem as diferenças e favoreçam o desenvolvimento integral.
Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010), a deficiência intelectual se manifesta antes dos 18 anos e pode ser classificada em quatro graus, de acordo com o nível de comprometimento e a autonomia do indivíduo: leve, moderada, grave ou profunda. Enquanto estudantes com deficiência intelectual leve podem apresentar maior independência e aprendizado mais rápido, aque-

les com grau moderado, grave ou profundo frequentemente necessitam de apoio contínuo em atividades básicas, acompanhamento pedagógico mais exlusivo com estratégias de ensino altamente individualizadas. Essa classificação auxilia os profissionais da educação a propor, planejar intervenções necessária e estabelecer um caminho realistas de aprendizagem, promovendo o avanço progressivo das habilidades cognitivas, sociais e práticas dos alunos.
No contexto escolar, a deficiência intelectual exige atenção especial nas diferentes áreas de desenvolvimento, entre as quais se destacam:

Aprendizagem e memória: alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades em assimilar conceitos abstratos, repetir informações e generalizar aprendizagens. Estratégias como o uso de materiais corretos, recursos visuais, repetição sistemática, exercícios práticos e atividades lúdicas que despertem o interesse facilitam a compreensão e a fixação do conhecimento.

Comunicação e linguagem: As limitações nas expressão oral e na compreensão de instruções podem dificultar o convivio social e o acesso às atividades escolares. Recursos como imagens, símbolos, softwares educativos e linguagem simplificada estimulam na comunicação e compreensão, promovendo maior participação do estudante.
A independência nas atividades de rotinas: Alguns alunos necessitam de auxilio para realizar tarefas cotidianas, desde organizar materiais escolares até cuidar de sua higiene e alimentação. A escola deve possibilitar a construção gradual da independência, equilibrando orientação e estímulo à autonomia.
Ritmo de aprendizagem: cada estudante assimila em um ritmo próprio. A flexibilidade curricular e a adaptação das atividades permitem que todos progredem de acordo com suas capacidades, sem comparações que possam gerar frustração ou desmotivação.
Habilidades sociais e emocionais: a interação e socialização com colegas e professores, a compreensão de regras sociais e a expressão de sentimentos podem mudar significativamente entre os alunos. As brincadeiras com jogos , rodas de conversa e atividades em grupo fortalecem as habilidades sociais, estimulando a empatia e promovem um ambiente de convivência saudável.
Potencialidades individuais: além das limitações, cada aluno possui habilidades e competências unicas que precisam ser reconhecidas e estimuladas, como criatividade, memória visual, musicalidade, coordenação motora , sentido e lateralidade ouobservar o interesse por determinadas áreas do conhecimento. Valorizar essas habilidades contribui para a autoestima e independência no processo educativo e na vida desse aluno.
Entendera deficiência intelectual sob esse olhar permite que a escola desenvolva práticas pedagógicas pautada no aluno, trazendo experiências amplas de aprendizagem, interação social e desenvolvimento integral. Ao identificar e valorizar as potencialidades de cada estudante, ofertando suporte adequado às suas necessidades, a escola cria um ambiente inclusivo, estimulante e acolhedor, no qual todos os alunos têm oportunidade de participar, aprender e desenvolver habilidades essenciais para sua vida pessoal e social.

ASPECTOS LEGAIS E DIREITOS
No Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência intelectual é assegurada por uma diversosde dispositivos legais que reconhecem a educação como um direito universal e orientam a organização das escolas para atender à diversidade de maneira efetiva. Essas normativas buscam um compromisso social e ético de garantir que todos os estudantes tenham acesso às mesmas oportunidades, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, emocionais ou sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática, equitativa e sensível à diversidade humana.
A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito fundamental e um dever do Estado, assegurando igualdade de condições para acesso, permanência e sucesso escolar. Esse princípio é a base para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais inclusivas, pois reconhece que a diversidade não deve ser um obstáculo, mas sim um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem. A igualdade de

oportunidades implica que todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles com deficiência intelectual, possam participar plenamente da vida escolar, desenvolver suas potencialidades e exercer sua cidadania de forma plena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa perspectiva, definindo que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, de forma articulada às demais crianças e jovens, evitando qualquer tipo de segregação. A lei estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve complementar a educação escolar regular, considerando as necessidades específicas de cada aluno, proporcionando suporte pedagógico individualizado, materiais adaptados e recursos que facilitem a aprendizagem. Para estudantes com deficiência intelectual, isso significa que o ambiente escolar deve estar preparado para acolher suas particularidades, oferecendo atividades diversificadas e estratégias que respeitem seu ritmo, suas habilidades e suas formas de interação com o mundo.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortalece ainda mais a garantia de direitos, tornando obrigatória a criação de ambientes educacionais inclusivos em todos os níveis de ensino. Essa lei exige que as escolas eliminem barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, assegurem recursos de apoio, promovam o uso de tecnologias assistivas e criem condições para que todos os estudantes participem de forma plena das atividades escolares. Além disso, ela amplia o conceito de acessibilidade, contemplando materiais didáticos adaptados, currículos flexíveis e acompanhamento especializado, reconhecendo que a inclusão é um processo contínuo e que deve ser integrado em todas as dimensões da vida escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) oferece orientações práticas para a implementação da inclusão, enfatizando que a organização das redes de ensino deve garantir não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e a aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial desde a Educação Infantil. Essa política destaca a importância da formação contínua dos docentes, do planejamento pedagógico adaptado, da utilização de recursos educativos diversificados e do trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e famílias. O objetivo é garantir que cada estudante, independentemente de suas limitações, possa desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais, participando ativamente da vida escolar e comunitária.

Quando em conjunto, essass normas legais reforçam uma educação inclusiva participativa como todos os direito sociais fundamentais e estabelecem um guia ético e pedagógico para as escolas públicas e particulares. Eles nortean a construção de proposta pedagógicas que respeitem a diversidade, valorizem as potencialidades individuais e promovam a participação ativa de todos os estudantes, garantindo que a diferença seja vista como um elemento melhor de aprendizado. A efetivação dessas normas contribui para transformar a escola em um ambiente de acolhimento, estímulo e desenvolvimento integral, promovendo não apenas a inclusão escolar, mas também a formação de cidadãos conscientes, críticos e socialmente participativo.

Compreender e colocar em pratica esses direitos escolar exigem mudanças profundas na cultura da escola, envolve a superar preconceitos, a valorização e pratica da empatia, a utilização de planos pedagógicoss inovadores e a criação de ambientes que promovam a autonomia e a socialização dos estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma a educação inclusiva deixa de ser apenas uma obrigação constitucional e se torna um compromisso ético e social, capaz de transformar a escola e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, humana, igualitária e acolhedora para todos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva vai além do simples aspectos físico do aluno na escola; ela exige a construção de um ambiente que reconheça e valorize a diversidade, trazendo condições reais para que todos os estudantes envolvam-se ativamente do processo de aprendizagem e desenvolvam seu potencial integral.

No caso de alunos com deficiência intelectual, a escola precisa ter um plano pedagogico flexivel, capaz de atender às diferentes necessidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras de cada estudante. Isso vai além apenas a adaptação curricular, mas também ultilizar diversas estrategias de ensino, o uso de recursos pedagógicos acessíveis e a incorporação de tecnologias assistivas que facilitem a compreensão, a comunicação e a autonomia.

O planejamento pedagógico deve considerar que cada aluno possui ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Para que isso se efetve é fundamental que as atividades sejam organizadas de forma progressiva, com etapas claras e metas realistas, permitindo que todos os estudantes avancem de acordo com suas capacidades. A utilização de recursos correto, materiais visuais, jogos educativos, atividades práticas e interativas, assim como o uso de tecnologias que auxiliem na comunicação e na organização de tarefas, são ferramentas essenciais para promover uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Além das condições cognitivas, a educação inclusiva tem que valoriza a o fator social e emocional do desenvolvimento. É fundamental criar ambientes que estimulem a interação entre os alunos, promovendo o diálogo, a cooperação e o respeito às diferenças. Atividades e brincadeiras em grupo, projetos colaborativos, dinâmicas de pares e rodas de conversa são praticas que fortalecem habilidades sociais, como respeito, escuta ativa, compartilhar, assimilação de conceitos e trabalho em equipe. Essa socialização permite que todos os estudantes aprendam não apenas conteúdose disciplina, mas também valores essenciais para a vida em sociedade, favorecendo a construção de relações de respeito, solidariedade e cidadania.

A atuação em conjunto da equipe escolar é outro elemento primordial para a inclusão efetiva. Professores, equipe gestora, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais funciomarios devem trabalhar de forma articulada, trocando informações, experiências e estratégias, com o proposito de identificar necessidades individuais, acompanhar o desenvolvimento de cada estudante e auxiliar continuamente as práticas pedagógicas. Essa colaboração também envolve a participação da família, que pode e devem oferecer informações importantes sobre os interesses,habilidades, dificuldades e rotinas do aluno, fortalecendo a continuidade das aprendizagens dentro e fora da escola.

A inclusão escolar deve continuamente considerar o fortalecimento da autonomia do aluno. Proporcionar oportunidades para que ele tome suas proprias decisões, cuide de seus pertences, materiais, realize atividades de forma independente e participe de diferentes contextos da escola e fora da escola. Contribui para a construção da auto aceitação, da autoestima e da capacidade de enfrentar desafios. Esse desenvolvimento da autonomia, aliado à valorização das potencialidades individuais, garante que cada estudante possa atuar de maneira ativa e significativa no seu processo educativo, tornando a aprendizagem uma experiência prazerosa e motivadora.

A educação inclusiva não é apenas uma troca de conteúdo ou métodos de ensino, mas uma abordagem pedagógica integral, que transforma a escola em um espaço de participação, acolhimento e respeito à diversidade. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, oferecer suporte individualizado, promover a interação social e estimular a autonomia, a escola contribui para o desenvolvimento completo dos alunos com deficiência intelectual, formando cidadãos conscientes, críticos, que cuide de si e do meio onde vivem e preparados para participar ativamente da vida social.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a inclusão deve ser compreendida como um direito fundamental da criança desde os primeiros anos de vida. As escolas e Centro de educção infantil devem ofertar e oportunidadezar para que todas participem de experiências educativas significativas, respeitando seus ritmos, interesses, necessidades e potencialidades. Segundo Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física da criança na escola, mas envolve a reorganização das práticas pedagógicas e do ambiente educativo, de modo que cada criança tenha acesso pleno às aprendizagens, às interações sociais e ao desenvolvimento integral.

O Centro de Educação Infantil (CEI) deve possiblitar experiências com contextos e ambientes diversificados que favoreçam o conhecimento de si e do mundo, valorizando o aspecto sensorial, expressivo, motor e emocional. Essas experiências envolvem:

Brincadeiras de movimento e exploração sensorial: atividades que envolvam texturas, sons, cores, cheiros e diferentes materiais permitem que a criança descubra o mundo por meio dos sentidos, desenvolvendo percepção, coordenação motora e autonomia (Fleer, 2010).

Vivência de diferentes linguagens: contação de histórias, cantigas, rodas de conversa e brincadeiras simbólicas possibilitam à criança expressar ideias, sentimentos e emoções, estimulando a criatividade e a imaginação (Vygotsky, 1998).

Interações com linguagem oral e escrita: a utilização de livros, imagens, músicas, recursos visuais e diversos suportes textuais contribui para o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário e da comunicação, além de introduzir de forma lúdica noções de leitura e escrita (Moraes, 2012).

Essas práticas pedagógicas estimulam a expressão de cada criança, a construção da autonomia, o desenvolvimento social e cognitivo, assimila~çao de conceitos cuidados e respeito com outro e do diferente, efetivando uma inclusão efetiva desde os primeiros anos de vida escolar. A brincadeira nesse smbiente,deve e tem papel central, sendo reconhecida como a principal forma para a aprendizagem na Educação Infantil. De acordo com Wallon (1999), o brincar possibilita à criança experimentar papéis, tomar decisões, vivenciar relações sociais e explorar o mundo de forma prazerosa e significativa. Por meio do brincar, a criança constrói conhecimentos, desenvolve competências cognitivas, socioemocionais e motoras, e aprende a resolver problemas, negociar, compartilhar e criar estratégias para lidar com diferentes situações.

A Educação Infantil deve considerar as relações sociais , promovendo a interação entre pares e a convivência com diferentes formas de ser e aprender. Segundo Fonseca (2016), a socialização precoce em ambientes inclusivos contribui para a formação de valores como empatia, respeito às diferenças e cooperação, preparando a criança para futuras experiências educativas e sociais. Atividades colaborativas, jogos em grupo, dramatizações e projetos coletivos fortalecem o senso de pertencimento e incentivam a participação ativa, tornando a escola um espaço democrático e acolhedor.

É importante destacar que, para que a inclusão seja efetiva, o trabalho dos professores e professoras deve ser planejado de forma intencional, flexível e sensível às necessidades de cada criança. A observação contínua, o registro das experiências, a avaliação qualitativa e o diálogo constante com as famílias permitem buscar as estratégias pedagógicas e criar condições para o desenvolvimento integral de todos os estudantes (Sassaki, 2010). A valorização das potencialidades individuais, combinada ao estímulo à autonomia, à expressão criativa e à interação social, garante que a educação inclusiva na primeira infância não seja apenas uma prática formal, mas um processo real de construção de aprendizagens significativas, cidadania e convivência respeitosa com a diversidade.

A Educação Infantil inclusiva deve promove um ambiente rico em experiências, no qual o brincar, a exploração sensorial, a expressão e a socialização se articulam de forma a desenvolver competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras. Esse contexto não apenas possibilita o aprendizado escolar inicial, mas também contribui para a formação de crianças conscientes de si mesmas, de suas capacidades, dos direitos do outro e da importância do respeito às diferenças, construindo os alicerces de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Mantoan, 2003; Vygotsky, 1998; Wallon, 1999; Fleer, 2010; Sassaki, 2010; Fonseca, 2016).

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual precisa ter abordagens pedagógicas planejadas, pensada, diversificadas e centradas nas potencialidades de cada indivíduo. O processo de assimilação de conhecimentos e habilidades ocorre de forma gradual e exige atenção aos diferentes ritmos de aprendizagem, às necessidades específicas e às capacidades cognitivas, emocionais e sociais de cada aluno. Segundo Mantoan (2003), compreender

as singularidades de cada estudante é essencial para criar estratégias que promovam tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o crescimento pessoal e social.
Atividades lúdicas e experiências sensoriais desempenham papel fundamental nesse processo, pois permitem que os estudantes explorem o mundo de maneira efetiva, interativa e significativa. Jogos e brincadeiras educativas, exercícios práticos e brincadeiras estruturadas estimulam a memória, a atenção, o raciocínio lógico e a resolução de problemas, além de promoverem habilidades sociais e emocionais, como cooperação, empatia e controle de impulsos (Fleer, 2010; Wallon, 1999). Ao transformar a educação em uma experiência prazerosa, essas práticas aumentam a participação, a motivação e a confiança do aluno em suas próprias capacidades.
No contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é essencial a utilização de múltiplas linguagens oral, escrita, visual e corporal para que a aprendizagem seja acessível e significativa. Recursos como imagens, histórias, músicas, dramatizações, gestos, manipulação de objetos e tecnologia assistiva estimulam a compreensão de conceitos abstratos e estimulam diferentes formas de expressão. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento ocorre de forma mais eficaz quando o aluno interage com materiais concretos e recebe mediação adequada de professores ou colegas mais experientes, permitindo que internalize conceitos e habilidades gradualmente.
A repetição de atividades prazerosas tráz positivas das conquistas individuais são estratégias importantes para consolidar o aprendizado e estimular a confiamça em si mesmo. Cada avanço, por menor que seja, deve ser valorizado, pois contribui para a autoestima e fortalece a motivação para enfrentar novos desafios. Além disso, adaptar tarefas e flexibilizar estratégias pedagógicas garantem que os alunos possam participar de forma ativa, evitando frustrações e promovendo um desenvolvimento equilibrado em todas as áreas.
Outro aspecto importante é promover autonomia funcional. Atividades que incentivem a independência nas tarefas do dia dia, na organização do material escolar, na tomada de decisões simples ou na participação em rotinas coletivas contribuem para o crescimento da autoconfiança e para a capacidade de lidar com novos desafios cotidianos. Sassaki (2010) destaca que o estímulo à autonomia deve estar alinhado às potencialidades de cada aluno, de modo a permitir avanços progressivos e experiências de sucesso que reforcem a sensação de competência e pertencimento.
O acompanhar diariamente , por meio da observação escuta e da avaliação formativa, permite aos professores fazerr intervenções pedagógicas, identificar dificuldades pertinentes e potencializar habilidades específicas. Segundo Sousa e Lopes (2017), essa observação constante possibilita que cada aluno receba suporte adequado, promovendo aprendizagem significativa, integração social e desenvolvimento global. A construção de um plano individualizado, alinhados às capacidades de cada estudante, garante que todos avancem de forma progressiva, com desafios apropriados que estimulem o crescimento intelectual, emocional e social.

O desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual dependem de um ambiente escolar inclusivo, planejado e acolhedor, em que práticas pedagógicas diversificadas, recursos adaptados, experiências sensoriais, múltiplas linguagens e atenção às conquistas individuais se integrem para promover o crescimento integral. Ao considerar as dimensões cognitivas, sociais e emocionais de cada aluno, a escola contribui para a formação de indivíduos autônomos, confiantes, participativos e capazes de interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor (Mantoan, 2003; Sassaki, 2010; Fleer, 2010; Vygotsky, 1998; Sousa & Lopes, 2017).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INCLUSÃO

Apesar dos avanços pedagógicos conquistados ao longo dos anos, a inclusão escolar ainda enfrenta desafios diferentes que exigem atenção constante e estratégias em conjunto para serem alcançados. Entre as principais barreiras estão a falta de infraestrutura adequada, que dificulta a mobilidade e o acesso pleno de estudantes com diferentes necessidades; o grande número de

alunos por turma, que limita a atenção individualizada; a falta de materiais pedagógicos adaptados, a não formação continuada dos profissionais da educação, que compromete a implementação de práticas inclusivas efetivas no cotidiano escolar. Esses fatores não apenas dificultam o aprendizado, mas também impactam na qualidade, e participação e o desenvolvimento social dos alunos, trazendo sentimento de frustração, exclusão, desmotivação e evasão escolar.

Além das dificuldades estruturais e pedagógicas, as atitudes e pensamentos presentes no ambiente escolar também podem constituir obstáculos à inclusão. Resistência a mudanças no modelo tradicional de ensino, estagnados relacionados à deficiência e preconceitos explícitos ou implícitos dificultam a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade e reconheça o potencial de todos os estudantes. A discriminação ou falta de sensibilidade nas relações entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar reforça práticas excludentes, comprometendo a construção de um espaço de aprendizagem acolhedor, democrático e respeitoso.

Existem inúmeras possibilidades para fortalecer a inclusão e transformar essas dificuldades em oportunidades de crescimento coletivo. O trabalho em parcerias entre professores, equipe gestora, profissionais de apoio e famílias permite identificar necessidades individuais, planejar estratégias pedagógicas adequadas e acompanhar o progresso de cada estudante. A comunicação, escuta constante e o alinhamento entre escola e família ampliam a compreensão sobre os interesses, habilidades e desafios de cada criança, promovendo intervenções mais eficazes e integradas.

A gestão escolar tem um papel importante nesse processo, ao criar condições para que práticas pedagógicas inclusivas se consolidem no dia a dia. Isso inclui organizar espaços físicos acessíveis, disponibilizar materiais diversificados e estimular a formação contínua dos docentes, garantindo que estejam preparados para lidar com a diversidade de ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Oportunizar, a promoção de uma cultura de valorização das diferenças e do respeito às singularidades de cada aluno contribui para a construção de um ambiente escolar positivo, seguro e motivador, no qual todos sintam-se pertencentes e reconhecidos.

Outra dimensão importante da inclusão é a socialização e a convivência entre os estudantes. Estratégias que favoreçam a cooperação, o trabalho em grupo, a participação em projetos coletivos e a interação em atividades lúdicas ou pedagógicas fortalecem habilidades sociais, desenvolvem a cooperação e incentivar a construção de vínculos afetivos positivos entre crianças e jovens. Ao criar oportunidades para que todos contribuam e aprendam juntos, a escola fortalece não apenas o aprendizado escolar, mas também competências emocionais e sociais, essenciais para a vida em sociedade.

Portanto, os desafios da inclusão escolar são significativos e abrange aspectos estruturais, pedagógicos, sociais e culturais. No entanto, adotar estratégias integradas envolvendo gestão escolar, formação docente, recursos pedagógicos adaptados, trabalho em equipe e valorização das diferenças oferece possibilidades reais para transformar a escola em um ambiente inclusivo, democrático e acolhedor. Quando todos esses esforços são combinados, a escola não apenas garante o direito à educação de qualidade para todos, mas também contribui para a formação de indivíduos autônomos, conscientes e preparados para interagir de maneira positiva e construtiva e consciente

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A formação continuada dos professores constitui uma prática essencial para o sucesso da inclusão escolar, especialmente no caso de alunos com deficiência intelectual. Ela permite que os professores e equipe de apoio desenvolvam conhecimentos específicos sobre metodologias inclusivas, adaptação curricular, uso de recursos pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas. Além disso, favorece a reflexão crítica sobre as próprias práticas, promovendo replanejamento constantes para atender às necessidades de cada estudante.

A formação contínua contribui também para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e democrático e humano, ao preparar os professores e profissinaisda educa-

ção a lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem, estilos cognitivos e habilidades sociais. Cursos, momentos de estudos na propria unidade, e programas de extensão universitária são exemplos de estratégias que fortalecem a competência docente e promovem a troca de experiências entre profissionais da educação.

A articulação da gestão escolar e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada se torna ferramenta estratégica para implementar práticas pedagógicas inovadoras, superar barreiras atitudinais e garantir que todos os alunos participem ativamente do processo educativo, consolidando uma escola pública verdadeiramente inclusiva.

O PAPEL DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE

A participação da família e da comunidade e essencial para o sucesso da inclusão escolar, tornando um suporte contínuo para a aprendizagem, o desenvolvimento integral e o bem-estar emocional dos estudantes. A presença ativa da família no cotidiano escolar permite que os educadores compreendam melhor as necessidades, os interesses, os desafios e as potencialidades de cada criança. Esse acompanhamento possibilita o compartilhamento de informações sobre o comportamento, as conquistas e as dificuldades do estudante, permitindo que a escola planeje um ambiente pedagógicas individualizadas que respeitem seu ritmo de aprendizagem e estimulem suas capacidades.

Essa parceria entre escola e família fortalece vínculos afetivos entre todos, criando uma elo entre os ambientes doméstico e escolar. Quando a criança entende que o aprender e a vivência na escola tem continuidade em casa, sua motivação, autoestima e confiança aumentam significativamente. A família desempenha papel importante na educação e valores essenciais, como o respeito ao próximo, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade, transmitindo à criança a importância de conviver com diversidade e de valorizar diferenças individuais.

Esse envolvimento familiar auxilia também na identificação iniciais das dificuldades de aprendizagem, comportamentais ou socioemocionais, permitindo que intervenções e modificação pedagógicos sejam realizados de forma acertiva e eficaz. A participação dos pais e responsáveis em reuniões, oficinas, grupos de apoio e formações promovidas pela escola fortalece sua atuação como parceiros do processo educativo, transformando-os em agentes ativos da inclusão e da promoção do desenvolvimento integral. Essa rede de apoio sólida, na qual a criança encontra segurança, estímulo e orientação tanto na escola quanto em casa.

Além da família, a comunidade exerce papel fundamental na efetiva inclusão escolar. A articulação da escola com diferentes setores comunitários amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Serviços de saúde, cultura, lazer e assistência social contribuem para o atendimento integral das crianças, proporcionando acompanhamento físico, emocional e social de forma integrada. Espaços culturais, bibliotecas, centros esportivos, teatros, museus e organizações não governamentais oferecem experiências diversificadas que enriquecem o cotidiano escolar, estimulam a criatividade, fortalecem laços e habilidades de socialização e ampliam o repertório cultural dos estudantes.

A participação da comunidade também favorece a construção de valores coletivos, incentivando a solidariedade, o compartilhar e a responsabilidade social. Quando crianças, famílias e profissionais da escola interagem com diferentes pessoas, elas aprendem a valorizar a diversidade, compreender diferentes realidades e desenvolver comportamentos de cooperação, diálogo e respeito mútuo. Essa integração e troca fortalece o senso de pertencimento e contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de agir de forma ética, responsável e participativa em sociedade e no mundo.

A troca diária, a escuta ativa e a colaboração entre escola, família e comunidade promovem a construção de um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e democrático. Nesse sentido, a diversidade deixa de ser vista como um obstáculo e passa a ser compreendida como um aliado pedagógico e social, enriquecendo as interações, ampliando possibilidades de aprendizagem e fortalecendo vínculos afetivos e sociais. A inclusão deixa de ser uma prática comum e se transforma

em uma cultura escolar compartilhada, na qual todos os envolvidos assumem responsabilidade de todos pelo bom desenvolvimento da criança.

A parceria entre escola, família e comunidade mostra que a educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva e contínua. Quando todos se envolvem participam de maneira efetiva, é possível criar práticas pedagógicas mais adaptadas, fortalecer a autonomia dos estudantes, garantir que cada criança tenha oportunidades de aprendizagem significativas e desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Essa colaboração integral garante que a inclusão seja vivenciada como um processo real e cotidiano, promovendo igualdade de direitos, respeito, valorização das diferenças e construção de uma educação verdadeiramente transformadora, desde os primeiros anos de Educação Infantil até os níveis mais avançados do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão na escola pública trata-se de um direito fundamental e um compromisso social indispensável e indissociavel construção de uma educação democrática, equitativa e de qualidade. Ao longo deste artigo, foi possível observar que a educação inclusiva vai muito além do acesso à escola, envolvendo a implementação de práticas pedagógicas planejadas, diversificadas e sensíveis às necessidades individuais de cada estudante.

O processo inclusivo busca garantir a participação ativa, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral, respeitando singularidades, valorizando habilidades e reconhecendo o potencial de cada criança e jovem.

Embora temos desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente, à escassez de recursos pedagógicos adaptados e às barreiras atitudinais, fica claro que a inclusão é viável quando existe compromisso coletivo. A gestão escolar, ao articular práticas pedagógicas, disponibilizar recursos e estimular a colaboração entre professores, equipe de apoio, famílias e comunidade, torna-se um pilar central para a criação de ambientes escolares acolhedores e estimulantes. Esse trabalho conjunto promove a integração social, fortalece vínculos afetivos e facilita o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e culturais, contribuindo para que cada estudante se sinta valorizado, pertencente e capaz de superar desafios.

A Educação Infantil, como etapa inicial da educação básica, assume papel importante na construção de uma cultura inclusiva. Nessa fase iniciais, a criança aprende a conviver com as diferenças, a respeitar os pares e a desenvolver valores essenciais como empatia, cooperação e solidariedade. A valorização do brincar, das experiências sensoriais e expressivas, das múltiplas linguagens e da exploração do mundo de forma lúdica proporciona não apenas o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, mas também a socilaização, princípios de convivência democrática e respeito à diversidade.

O envolvimento ativo da família e da comunidade fortalece ainda mais esse processo, garantindo que a inclusão não seja limitada ao espaço escolar. Quando pais, responsáveis e membros da comunidade participam das atividades, apoiam estratégias pedagógicas e colaboram na identificação de necessidades individuais, a escola consegue criar um ambiente mais próximo da realidade e das necessidades de cada estudante. Essa relação amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece a autonomia, reforça a autoestima e permite que todos os alunos avancem de forma significativa em seu desenvolvimento integral.

Investir na inclusão significa também promover a construção de cidadãos críticos, éticos, participativos e conscientes de seus direitos e responsabilidades. Ao criar espaços de aprendizagem acessíveis, seguros e acolhedores, a escola pública contribui para o fortalecimento de uma sociedade mais justa e solidária, onde a diversidade é reconhecida como um valor e não como um obstáculo. A educação inclusiva, dessa forma, ultrapassa o ensino formal: ela forma indivíduos capazes de conviver e cooperar com diferentes perspectivas, desenvolvendo habilidades para a vida, a convivência social e a participação cidadã.

Portanto, efetivar a inclusão na escola pública representa um compromisso coletivo, que envolve educadores, gestores, famílias, comunidade e os próprios estudantes. É por meio dessa integração e do esforço de todos

os envolvidos que se constrói uma educação de qualidade e democrática, não somente na teoria, mas sim capaz de garantir oportunidades iguais de aprendizagem, promover o desenvolvimento integral de cada criança e jovem e contribuir para a formação de uma sociedade que valoriza a equidade, o respeito às diferenças e a construção de futuros mais justos e inclusivos para todos.

REFERÊNCIA

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Brasília: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

CAMINHA, Maria Luiza. Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual: estratégias pedagógicas e práticas de sala de aula. São Paulo: Cortez, 2015.

KARPINSKI, Carolina; SILVA, Helena. Educação Infantil Inclusiva: teoria e prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

RIBEIRO, Ana Paula; ALMEIDA, Ricardo. Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com Deficiência Intelectual. São Paulo: Summus, 2014.

PEREIRA, Juliana. A Família e a Inclusão Escolar: parceria e corresponsabilidade no processo educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FERNANDES, Luciana. Aprendizagem e Inclusão: abordagens pedagógicas para alunos com necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Mediação, 2018.

MIRANDA, Cláudia; SOUSA, Rafael. Práticas Colaborativas na Educação Inclusiva. Campinas: Alínea, 2019.

OLIVEIRA, Daniela. Brincar e Aprender na Educação Infantil: inclusão, diversidade e desenvolvimento integral. São Paulo: Moderna, 2020.

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 2026	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2025
FEVEREIRO	05/01/2026
MARÇO	05/02/2026
ABRIL	05/03/2026
MAIO	05/04/2026
JUNHO	05/05/2026
JULHO	05/06/2026
AGOSTO	05/07/2026
SETEMBRO	05/08/2026
OUTUBRO	05/09/2026
NOVEMBRO	05/10/2026
DEZEMBRO	05/11/2026

*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