VOLUME 44 - EDIÇÃO 44 30 DE AGOSTO DE 2026 ISSN 25959042

PROJETOS E PROJEÇÕES



iteqescolas.com.br

ITEQ ESCOLAS

EDITORIAL

A escola contemporânea é um espaço de aprendizagem, mas também de encontros, descobertas, desafios e relações humanas. Em uma realidade marcada por diferentes contextos sociais, culturais e emocionais, educar exige cada vez mais do que o domínio dos conteúdos: exige escuta, sensibilidade e disposição para compreender quem está diante de nós. Nesta edição, dedicada à importância do acolhimento no ambiente educacional, reafirmamos nosso compromisso com uma educação que valorize o estudante em sua integralidade.

Falar sobre aprendizagem é reconhecer que cada aluno possui uma história, experiências e formas próprias de compreender o mundo. Por isso, construir relações baseadas no respeito, no diálogo e na confiança é fundamental para que o conhecimento seja desenvolvido de maneira significativa. Quando o estudante se sente ouvido e valorizado, ele encontra maiores possibilidades para participar, questionar, experimentar e desenvolver suas potencialidades.

Os trabalhos reunidos nesta edição apresentam reflexões e experiências que destacam a importância das relações humanas no cotidiano escolar. Temas como inclusão, desenvolvimento socioemocional, práticas pedagógicas, formação docente e convivência aparecem como caminhos para fortalecer uma escola mais acolhedora e preparada para lidar com a diversidade presente em seus espaços.

Mais do que oferecer respostas prontas, esta publicação propõe uma reflexão sobre a maneira como nos relacionamos com nossos estudantes e sobre o impacto que essas relações podem exercer em suas trajetórias. Acolher não significa diminuir as expectativas de aprendizagem, mas criar condições para que todos tenham oportunidades reais de aprender, participar e desenvolver-se.

Valorizar os profissionais da educação também faz parte desse processo. Professores e gestores precisam encontrar espaços de formação, diálogo e apoio para que possam enfrentar os desafios cotidianos com segurança e sensibilidade. Uma escola acolhedora é construída coletivamente, por meio da participação de educadores, estudantes, famílias e comunidade.

Esta edição é, portanto, um convite para olharmos novamente para o cotidiano escolar e reconhecermos o valor das pequenas atitudes: ouvir com atenção, respeitar diferenças, incentivar, orientar e estar presente. Que essas reflexões inspirem práticas mais humanas e fortaleçam o entendimento de que aprender e ensinar são experiências profundamente relacionadas às pessoas e aos vínculos que construímos.

Que cada página desta revista nos lembre de que a educação começa também na capacidade de acolher. Porque, muitas vezes, antes de despertar o desejo de aprender, é preciso despertar no estudante a certeza de que ele é visto, respeitado e parte daquele espaço.

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

EXPEDIENTE

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

30 de agosto de 2026

ISSN 25959042

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 44, n. 44 (ago. 2026) – São Paulo: Iteq, 2026.

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

1. Artistas - Futuro. 2. Cultura afro-brasileira. 3. Dislexia. 4. Formação Docente. 5. Jogos pedagógicos. 6. Neuropsicopedagogia. 7. Tecnologia educacional. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Paula Soares – Bibliotecária – CRB-8/7605

Paula Soares

APRESENTAÇÃO

Educação que Acolhe: Afeto, Escuta e Aprendizagem na Escola Contemporânea

A educação contemporânea exige cada vez mais atenção às relações humanas que sustentam o processo de aprendizagem. Em uma realidade marcada por mudanças sociais, culturais e tecnológicas, a escola precisa ser compreendida não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como ambiente de convivência, acolhimento e desenvolvimento integral. Pensar uma educação que acolhe é reconhecer que aprender envolve aspectos intelectuais, emocionais e sociais, e que o vínculo estabelecido entre educadores e estudantes pode influenciar diretamente a experiência escolar.

Esta publicação surge com o propósito de reunir estudos, experiências e reflexões sobre práticas educativas que valorizem a escuta, o diálogo, o respeito e a construção de vínculos. Os textos apresentados nesta edição destacam o trabalho de professores, pesquisadores e profissionais que buscam desenvolver ambientes de aprendizagem mais humanos e atentos às diferentes necessidades dos estudantes. Cada contribuição reforça a importância de uma educação que considere a diversidade, estimule a participação e reconheça o estudante como sujeito ativo em sua formação.

Ao longo desta edição, o leitor encontrará discussões sobre relações interpessoais na escola, práticas pedagógicas acolhedoras, desenvolvimento socioemocional, inclusão, formação docente e estratégias que podem contribuir para um cotidiano escolar mais participativo. As experiências apresentadas demonstram que ensinar também significa saber ouvir, compreender diferentes realidades e criar condições para que cada estudante se sinta pertencente ao espaço educativo.

Esta revista se apresenta, portanto, como um convite à reflexão sobre a importância do afeto, da escuta e da empatia na construção de experiências educativas significativas. Que os textos aqui reunidos inspirem novas práticas e fortaleçam o compromisso com uma escola mais humana, acolhedora e capaz de promover aprendizagem, respeito e desenvolvimento para todos.

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

SUMÁRIO

1- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA**
ADNA MARIA DO NASCIMENTO.....9

2- **ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
ADRIANA DE ALMEIDA MORAES 16

3- **DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): CONTINUIDADE, ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR**
AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS 24

4- **JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO**
AMARA CRISTINA FONSECA.....30

5- **DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E SOCIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE APRENDIZAGEM, COMPORTAMENTO E RELAÇÕES FAMILIARES**
ANA CRISTINA NUNES DE ARAUJO.....36

6- **PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ANANDA DA SILVA LEÃO 45

7- **COMO SERÃO OS ARTISTAS DO FUTURO?**
ANDRÉ PEZZOTTI 54

8- **DE PAIS A PARCEIROS: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR PARA O SUCESSO DOS ALUNOS**
ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES.....62

9- **O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL, EMOCIONAL E COGNITIVO DOS ALUNOS**
ANNIE BARBOSA FELIX DA COSTA 69

10- **A PSICOPEDAGOGIA NO CENÁRIO ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO**
CARINA GUILHERME MARQUES LEONEL.....75

11- **O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
CARLA ROZEMBERG ALVES RUBIO.....83

12- **O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA PRÉ-ESCOLA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO INFANTIL**
CLEODETE DA SILVA 89

13- **A LETRA MERGULHADA NA CULPA: O PURITANISMO E A PSYCHÉ EM NATHANIEL HAWTHORNE**
DANIEL VANDERLEI MARCUCCI.....98

14- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEURODIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR**
DEB MARIA FERREIRA.....105

15- **A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL**
DENISE YARA BISPO DOS SANTOS RIBEIRO.....115

16- **A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAR PENSADORES CRÍTICOS E AUTÔNOMOS**
EDNAIDE MELO DE MEDEIROS SANTANA.....123

17- **A LITERATURA NEGRA E AFRICANA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
ELENICE NEVES ROMUALDO.....135

18- **IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O DESEMPENHO DO EDUCANDO E DO EDUCADOR EM SALA DE AULA**
ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO.....142

19- **A COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES (CIPA) ATUA DENTRO DO SETOR PÚBLICO/EDUCACIONAL**
FALANGEM DAS NEVES SOUZA RODRIGUES DE OLIVEIRA.....151

20- **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**
FERNANDA GONÇALVES DE SOUZA.....161

21- **LEITURA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
FLAVIA CAMACHO MORSELLI GONÇALVES.....168

22- **A INTERSEÇÃO ENTRE ARTETERAPIA E MÉTODOS DE OTIMIZAÇÃO NA SAÚDE MENTAL INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**
FLÁVIA CARDOSO SILVA 175

23- **A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**
FLAVIA CRISTINA ALVES JESUS 181

24- **A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO**
FRANCISCO CESAR DA SILVA.....188

25- **NEUROPSICOPEDAGOGIA EM ALUNOS COM DISLEXIA**
GABRIELA BEZERRA SILVA CARVALHO.....197

26- **PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**
HELEN DE ARRUDA.....204

27- **ADJUNÇÃO E TEMPOS VERBAIS NAS PASSIVAS: UMA ANÁLISE EM LIVROS DE MEMÓRIAS PAULISTANOS**
JAIRO FERREIRA DE SOUZA 212

28- **A EDUCAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS: OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO SÉCULO XXI**
JEFERSON DOS SANTOS 220

29- **O ESTADO DA ARTE EM VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR:UMA TRISTE REALIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**
JOÃO ROBERTO ROQUE JUNIOR 228

30- **A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: FORMAÇÃO INTEGRAL, COGNIÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL**
JULIANA CARDOSO ANDRIASSA 237

31- **A ARTE COMO EXPRESSÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA**
LETICIA RODRIGUES LUCIANO 245

32- **O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**
LILIAN MÜLLER DA SILVA 256

33- **PROFESSORES ADOECIDOS PELO SISTEMA**
LISANDRA MONTEIRO DO NASCIMENTO 264

34- **GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS E O DIREITO AO NOME SOCIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DA INCLUSÃO**
LUANA MARTINS DOS REIS SOUSA 271

35- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**
LUCIA DE SOUSA BELAS 278

36- **O ENSINO DE ARTE**
LUCIMARA FAUSTINO DOS SANTOS LIMA 287

37- **PRÁTICAS PARA LIDAR COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**
MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA 296

38- **A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
MARIA VALDINÊS MATOS SANTOS 302

39- **OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E O DESEMPAREDAMENTO DE BEBÊS E CRIANÇAS**
MARTA MAGNA DOS SANTOS 310

40- **O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
MIRIAM DOS SANTOS LIMA 317

41- **O IMPACTO DO CHATGPT NA ESCRITA ACADÊMICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: POTENCIALIDADES, LIMITES E IMPLICAÇÕES ÉTICAS**
PATRÍCIA BAPTISTA YOGUILHERVICCI 325

42- **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE PLANTIO E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA NO PROCESSO EDUCATIVO**
PRISCILA PASSARINI 333

43- **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**
RAQUEL FREIRE DE QUEIROZ LEITE 341

44- **DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E DULTOS: ABORDAGENS EFICAZES PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA**
RITA DE CÁSSIA BOMFIM 348

45- **A LEITURA INFANTIL INCLUSIVA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO SOCIAL, EMOCIONAL E EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS**
ROSELI TEIXEIRA ALVES 357

46- **SAÚDE MENTAL DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPACTOS EMOCIONAIS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE**
ROSINEI DOS SANTOS MEDEIROS 365

47- **A DANÇA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SANDRA BARBOSA DA SILVA 375

48- **A LEITURA SIGNIFICATIVA E A CONSTRUÇÃO DO LEITOR NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO**
SHEILA REGINA PEREIRA 383

49- **AVANÇOS, TENSÕES E PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL**
SILENE SARDINHA GAZOLA 390

50- **A POÉTICA DA LUZ E DA SOMBRA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS ESTÉTICAS E A DESMATERIALIZAÇÃO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
SIMONE FLOREZI 398

51- **A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA VALORIZAÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA: O IMPACTO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NA VISIBILIDADE E NO MERCADO ARTÍSTICO**
SIMONE MORAIS DOS SANTOS CAMARGO 406

52- **A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS E ARTÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA**
SIONE DE OLIVEIRA LOPES 415

53- **BRINCAR, INTERAGIR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS**
SUSANE DA CONCEIÇÃO VIEIRA 423

54- **EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE A AMPLIAÇÃO DO TEMPO E A FORMAÇÃO PLENA DO SUJEITO**
TAIS FERNANDA NASCIMENTO DA VISITAÇÃO 432

55- **DESAFIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA FORMAÇÃO POLÍTICA**
THALITA LOPES DE ALMEIDA.....438

56- **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES COMO ESTRATÉGIA PARA GARANTIR PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR: A FLEXIBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS**
THAMIRIS PAOLLA MORAES PEIXOTO GONÇALVES.....446

57- **EDUCAÇÃO DIGITAL E CULTURA MAKER NO CICLO INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**
VALDEMIR DOS SANTOS 456

58- **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: UM CAMINHO PARA A PERMANÊNCIA, SAÚDE E CIDADANIA NA CIDADE DE SÃO PAULO**
VALDILENE ALINE NOGUEIRA VILAS BOAS.....464

59- **O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
VIVIANE DALILA LOPES BARBOZA.....472

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

ADÑA MARIA DO NASCIMENTO

RESUMO
Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, entendendo esses processos como dimensões indissociáveis da formação escolar e do desenvolvimento integral dos estudantes. A discussão concentra-se em práticas pedagógicas que favorecem a consolidação da leitura e da escrita de maneira contextualizada, significativa e socialmente relevante, reconhecendo o aluno como sujeito ativo da aprendizagem. O estudo baseia-se em revisão bibliográfica integrativa, articulada a reflexões críticas sobre a prática docente, com ênfase na avaliação formativa, na organização didática do ensino e na mediação pedagógica no cotidiano escolar. São analisados fatores que influenciam o processo de alfabetização, como desigualdades socioculturais, desenvolvimento linguístico, acesso a práticas sociais de leitura e escrita e concepções metodológicas adotadas pelos professores. Destaca-se que alfabetizar vai além do domínio do sistema alfabético, envolvendo o uso funcional da linguagem em contextos reais. Conclui-se que a alfabetização requer planejamento intencional.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Anos iniciais; Mediação pedagógica; Avaliação formativa.

ABSTRACT
This article analyzes the challenges and possibilities of literacy and reading instruction in the early years of elementary education, understanding these processes as inseparable dimensions of schooling and students' holistic development. The discussion focuses on pedagogical practices that support the consolidation of reading and writing in a contextualized, meaningful, and socially relevant manner, recognizing students as active participants in their learning. The study is based on an integrative literature review combined with critical reflections on teaching practices, emphasizing formative assessment, instructional organization, and pedagogical mediation in everyday school contexts. Factors influencing the literacy process are examined, including sociocultural inequalities, linguistic development, access to social practices of reading and writing, and the methodological approaches adopted by teachers. It is emphasized that literacy goes beyond mastering the alphabetic system, involving the functional use of language in real communicative situations. The article concludes that effective literacy requires intentional planning, continuous monitoring of learning, ongoing teacher education, and public policies committed to equity and the right to learn.

KEYWORDS: Literacy; Early years; Pedagogical mediation; Formative assessment; Educational equity.

INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um dos momentos mais sensíveis da trajetória escolar. É nesse período que a criança passa a compreender o funcionamento da escrita e amplia suas possibilidades de participação social por meio da leitura e da produção de textos. Mais do que aprender letras e sílabas, trata-se de inserir-se em práticas culturais que envolvem a linguagem escrita.

Ao longo das últimas décadas, a discussão sobre alfabetização foi ampliada com a incorporação do conceito de letramento. Conforme discute Magda Soares, não se pode reduzir a alfabetização à simples decodificação do sistema alfabético. É necessário que a criança compreenda para que se lê e para que se escreve, utilizando a linguagem em situações reais de comunicação. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento não são processos opostos, mas dimensões que se complementam no cotidiano escolar.

As contribuições de Paulo Freire reforçam essa compreensão ao afirmar que a

leitura da palavra está vinculada à leitura do mundo. Isso significa que a aprendizagem da escrita deve dialogar com a realidade do estudante, valorizando suas experiências e seus conhecimentos prévios. Do mesmo modo, os estudos de Emilia Ferreiro demonstram que a criança elabora hipóteses sobre a escrita antes mesmo do ensino formal, exigindo do professor uma escuta atenta e intervenções planejadas.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece a alfabetização como prioridade nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, destacando a necessidade de trabalho sistemático com o sistema alfabético articulado a práticas significativas de leitura e produção textual. No entanto, a efetivação dessas orientações depende de condições concretas de trabalho, formação docente e organização pedagógica.

Sob a perspectiva socioconstrutivista, especialmente nas contribuições de Lev Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem ocorre nas interações sociais mediadas. Assim, o papel do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos: ele organiza situações didáticas, intervém intencionalmente e cria condições para que o estudante avance em sua zona de desenvolvimento proximal.

Diante dessas considerações, este artigo analisa práticas pedagógicas voltadas à consolidação da alfabetização e do letramento nos anos iniciais, discutindo fundamentos teóricos e estratégias de intervenção que favoreçam a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

A alfabetização, durante muito tempo, foi compreendida apenas como o domínio do código escrito. Entretanto, os estudos mais recentes ampliaram essa visão. Magda Soares diferencia alfabetização e letramento ao explicar que, enquanto a primeira se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética, o segundo diz respeito ao uso social da leitura e da escrita. Essa distinção ajuda a compreender que aprender a ler e escrever não se limita à identificação de letras e palavras, mas envolve saber utilizar a linguagem em situações concretas.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Brian Street, ao propor o modelo ideológico de letramento, no qual a escrita é entendida como prática social situada. A escola, portanto, não deve ensinar o código de forma isolada, mas articulá-lo às práticas reais de comunicação.

Nessa mesma direção, Paulo Freire enfatiza que a leitura da palavra está vinculada à leitura do mundo. Ao reconhecer a experiência do estudante como ponto de partida, a alfabetização passa a assumir caráter formativo e crítico. A criança não é vista como receptora passiva, mas como sujeito que interpreta, questiona e constrói sentidos.

Os estudos de Emilia Ferreiro, fundamentados na psicogênese da língua escrita, demonstram que as crianças elaboram hipóteses sobre o funcionamento da escrita antes mesmo do ensino sistemático. As fases pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética não representam erros aleatórios, mas etapas de construção do conhecimento. Compreender esse percurso permite ao professor intervir de forma mais adequada.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Lev Vygotsky destaca que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas. A noção de zona de desenvolvimento proximal reforça a importância da intervenção docente planejada, capaz de promover avanços que a criança, sozinha, ainda não realizaria.

PROCESSOS COGNITIVOS ENVOLVIDOS NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Aprender a ler e escrever mobiliza diferentes habilidades cognitivas que se articulam ao longo do processo. A consciência fonológica, por exemplo, possibilita que a criança perceba e manipule os sons da fala, estabelecendo correspondência com os grafemas. Pesquisadores como José Morais apontam que essa habilidade favorece a compreensão do princípio alfabético, especialmente quando trabalhada de forma contextualizada.

Além disso, a fluência leitora desempenha papel importante na consolidação da alfabetização. Quando a decodificação se torna mais automática, o estudante consegue direcionar maior atenção à compreensão do texto. Isabel Solé ressalta que compreender envolve mobilizar estratégias como antecipação, formulação de hipóteses e monitoramento da

própria leitura.
O repertório vocabular também interfere diretamente no desempenho leitor. Crianças que convivem com maior diversidade de textos e situações de escuta tendem a apresentar melhor compreensão. Por isso, a leitura literária frequente, a contação de histórias e as rodas de conversa constituem práticas que ampliam o desenvolvimento linguístico.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS
A consolidação da alfabetização nos anos iniciais enfrenta desafios que ultrapassam o espaço da sala de aula. A heterogeneidade das turmas exige planejamento diferenciado e intervenções mais individualizadas. Estudantes chegam à escola com repertórios culturais distintos, o que influencia o ritmo de aprendizagem.
Pierre Bourdieu contribui para essa análise ao discutir o conceito de capital cultural, evidenciando que o acesso prévio a práticas letradas impacta o desempenho escolar. Dessa forma, cabe à escola criar oportunidades que ampliem o acesso à leitura e à escrita para todos.
Outro desafio refere-se à pressão por resultados em avaliações externas. Embora indicadores sejam importantes para diagnóstico, o risco está em reduzir o trabalho pedagógico a habilidades fragmentadas, desconsiderando a complexidade do processo de alfabetização.
Também se observa que a falta de tempo destinado ao planejamento coletivo e à formação continuada limita a troca de experiências entre docentes e o aprofundamento teórico necessário à prática pedagógica.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS AMPLIADAS
Diante desses desafios, algumas estratégias mostram-se relevantes para a consolidação da alfabetização. O ensino sistemático do sistema alfabético é fundamental. Trabalhar explicitamente as correspondências fonema-grafema, a segmentação de palavras e a formação de sílabas contribui para que o estudante compreenda a lógica da escrita.
Entretanto, esse trabalho precisa estar articulado a práticas significativas. A leitura literária diária amplia o repertório cultural e favorece o desenvolvimento da compreensão. Textos variados, narrativos, poéticos e informativos, possibilitam contato com diferentes estruturas linguísticas.
A produção textual orientada também ocupa papel central. Planejar, escrever, revisar e reescrever são etapas que ajudam a criança a refletir sobre a própria escrita. Quando realizada coletivamente, a revisão torna-se momento rico de aprendizagem. Os agrupamentos produtivos constituem outra estratégia importante. Ao interagir com colegas que apresentam hipóteses de escrita diferentes, o estudante confronta ideias, explicita estratégias e avança conceitualmente.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E ACOMPANHAMENTO CONTÍNUO
A avaliação no processo de alfabetização precisa assumir caráter diagnóstico e formativo. Jussara Hoffmann defende que avaliar significa acompanhar o percurso do estudante, identificando avanços e necessidades de intervenção. Sondagens de escrita, registros de leitura oral e análise de produções textuais fornecem informações relevantes para reorganizar o planejamento. Quando utilizada como instrumento de reflexão pedagógica, a avaliação contribui para evitar defasagens prolongadas.
Cipriano Luckesi reforça que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, orientando decisões didáticas e não apenas classificando resultados.

DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL
O processo de alfabetização não envolve apenas aspectos cognitivos. Henri Wallon destaca a relação indissociável entre emoção e aprendizagem. Sentimentos de segurança, pertencimento e valorização influenciam diretamente o engajamento do estudante. Ambientes que reconhecem o erro como parte do processo favorecem maior participação. A confiança construída na relação professor-aluno contribui para que a criança se arrisque mais na leitura e na escrita.

FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS
A formação inicial e continuada constitui elemento estruturante para a qualidade da alfabetização. António Nóvoa defende que o desenvolvimento profissional ocorre na reflexão coletiva sobre a prática, no diálogo entre teoria e experiência. Políticas públicas precisam garantir

acompanhamento pedagógico, redução do número de alunos por turma, acesso a materiais didáticos diversificados e investimento em formação continuada. Além disso, a implementação de diretrizes curriculares alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) exige compreensão crítica por parte dos docentes, evitando reducionismos e assegurando práticas coerentes com a complexidade do processo de alfabetização. Conclui-se que a alfabetização constitui processo multidisciplinar, que articula as esferas linguísticas, cognitivas, sociais e emocionais. A garantia do direito à aprendizagem demanda intencionalidade pedagógica, compromisso político e fundamentação teórica consistente.

MÉTODOS E MATERIAIS

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, baseada em revisão bibliográfica e análise de práticas desenvolvidas em turmas de alfabetização dos anos iniciais. A pesquisa foi organizada em duas etapas.
A primeira consistiu em levantamento bibliográfico em livros, artigos científi-i cos e periódicos da área da Educação, com foco em alfabetização, letramento e avaliação formativa. A segunda envolveu análise de práticas pedagógicas, por meio de:

- planejamentos e sequências didáticas
- sondagens diagnósticas de escrita
- registros de leitura dos estudantes
- produções textuais
- observações das intervenções realizadas em sala

As sondagens permitiram identificar as hipóteses de escrita das crianças, enquanto os registros de leitura ajudaram a acompanhar avanços na fluência e compreensão.
A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, organizando as informações em categorias temáticas relacionadas ao desenvolvimento da escrita, estratégias pedagógicas e mediação docente. Para garantir maior consistência, utilizou-se a triangulação de fontes, cruzando diferentes registros e documentos.
A identidade dos participantes foi preservada, assegurando o caráter ético da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados analisados demonstram que as práticas pedagógicas que articulam o ensino sistemático do sistema alfabético com experiências significativas de leitura apresentam resultados mais consistentes no processo de alfabetização. Quando o trabalho com letras, sílabas e relações entre sons e escrita acontece de maneira integrada a textos reais, como histórias, poemas e textos informativos, os estudantes conseguem compreender com mais clareza a função social da escrita e o funcionamento do sistema alfabético.
Ao longo da análise, observou-se que as turmas que mantêm uma rotina diária de leitura mediada pelo professor apresentam avanços importantes na fluência leitora, na ampliação do vocabulário e na compreensão textual. A escuta frequente de textos literários, associada às conversas realizadas após as leituras, favorece não apenas a interpretação, mas também o desenvolvimento da oralidade, da argumentação e do repertório cultural dos alunos. Nesse processo, a mediação docente assume papel fundamental, pois é por meio dela que as crianças passam a atribuir sentido às práticas de leitura e escrita.
Outro aspecto relevante refere-se à participação das famílias no processo de alfabetização. Crianças que convivem com práticas de leitura em casa, mesmo que simples, como ouvir histórias, folhear livros ou acompanhar atividades escolares, demonstram maior envolvimento com as propostas desenvolvidas em sala de aula. A aproximação entre escola e família fortalece o percurso educativo e contribui para que a aprendizagem aconteça de forma mais significativa e contínua.
Também se destacam os resultados obtidos por meio dos agrupamentos produtivos. A interação entre alunos com diferentes hipóteses de escrita possibilita trocas importantes, confronto de ideias e construção coletiva do conhecimento. Nessas situações, os estudantes observam estratégias utilizadas pelos colegas, refletem sobre suas próprias produções e avançam conceitualmente com maior segurança. As intervenções realizadas pelo professor durante essas atividades tornam-se essenciais para direcionar a

aprendizagem e ampliar as possibilidades de reflexão sobre a língua escrita. Além disso, o uso de recursos lúdicos mostrou-se bastante significativo no processo de alfabetização. Jogos pedagógicos, músicas, parlendas, brincadeiras sonoras e atividades interativas despertam o interesse das crianças e tornam a aprendizagem mais envolvente. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica, estimulam a participação ativa dos estudantes e contribuem para a construção de um ambiente alfabetizador mais acolhedor e dinâmico.

A análise também evidenciou a importância de ambientes organizados e ricos em estímulos escritos. Salas com murais, alfabetos expostos, cantinhos de leitura e produções das próprias crianças criam oportunidades permanentes de contato com a linguagem escrita. Esse contexto favorece a curiosidade, amplia as possibilidades de observação e incentiva a autonomia dos estudantes diante das práticas de leitura e escrita.

Outro ponto de destaque foi o uso pedagógico das avaliações e sondagens de escrita. Quando analisados continuamente, esses registros permitem ao professor compreender as necessidades reais da turma, reorganizar o planejamento e propor intervenções mais adequadas ao processo de aprendizagem de cada estudante. Essa prática contribui para acompanhar o desenvolvimento individual dos alunos e reduzir possíveis defasagens ao longo do percurso escolar.

Entretanto, os dados também revelam desafios presentes no cotidiano escolar. A ausência de momentos destinados ao planejamento coletivo dificulta a troca de experiências entre os professores e limita a construção de estratégias compartilhadas. Da mesma forma, a falta de formação continuada impacta diretamente o aprofundamento teórico e a atualização das práticas pedagógicas, refletindo na qualidade das intervenções realizadas em sala de aula.

Dessa forma, compreende-se que a alfabetização vai muito além da simples aquisição do código escrito. Trata-se de um processo contínuo, complexo e profundamente relacionado às vivências sociais, culturais e afetivas das crianças. Garantir uma alfabetização de qualidade exige intencionalidade pedagógica, acompanhamento constante, valorização do trabalho docente e condições institucionais que possibilitem o desenvolvimento de práticas significativas e humanizadas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo permite compreender que a alfabetização nos anos iniciais demanda muito mais do que o ensino mecânico de letras e sílabas. Trata-se de um processo que envolve reflexão, planejamento e práticas pedagógicas capazes de aproximar a criança da leitura e da escrita de maneira significativa. Ensinar a ler e escrever significa possibilitar que o estudante compreenda os usos sociais da linguagem e desenvolva condições de participar ativamente das diferentes situações comunicativas presentes em seu cotidiano.

Os resultados discutidos apontam que o trabalho articulado entre o ensino do sistema de escrita alfabética e o contato frequente com textos reais favorece avanços mais consistentes na aprendizagem. A leitura mediada pelo professor, as rodas de conversa, as produções textuais e as atividades de reflexão sobre a escrita demonstram contribuir de forma significativa para o desenvolvimento da fluência leitora, da compreensão textual e da ampliação do repertório linguístico dos estudantes. Quando a criança percebe sentido no que lê e escreve, o processo de aprendizagem torna-se mais envolvente e efetivo.

Ao mesmo tempo, ficou evidente que cada estudante aprende de maneira singular. As experiências vividas fora da escola, o acesso à leitura no ambiente familiar e as diferentes vivências culturais influenciam diretamente o percurso de alfabetização. Diante disso, torna-se indispensável que a escola reconheça essas diferenças e organize práticas que acolham as necessidades reais dos alunos, oferecendo oportunidades de aprendizagem mais equitativas e significativas.

Nesse contexto, o papel do professor assume grande relevância. Mais do que transmitir conteúdos, cabe ao docente acompanhar o desenvolvimento das crianças, observar suas hipóteses de escrita, propor desafios e realizar intervenções que favoreçam avanços no processo de aprendizagem. A escuta atenta,

a mediação qualificada e a sensibilidade para compreender os diferentes ritmos da turma são aspectos fundamentais para a construção de um ambiente alfabetizador mais acolhedor e participativo. Outro ponto importante diz respeito às práticas de leitura desenvolvidas no cotidiano escolar. A presença constante da literatura infantil, das narrativas orais e dos momentos de leitura compartilhada contribui não apenas para o desenvolvimento da linguagem, mas também para a formação de leitores mais críticos, criativos e autônomos. O contato frequente com livros e diferentes gêneros textuais amplia o repertório cultural das crianças e fortalece sua relação com a escrita desde os primeiros anos escolares.

Além disso, as avaliações diagnósticas e os registros de aprendizagem mostraram-se ferramentas importantes para o acompanhamento do processo alfabetizador. Quando utilizados de maneira contínua e reflexiva, esses instrumentos permitem que o professor identifique dificuldades, reorganize estratégias pedagógicas e acompanhe o desenvolvimento individual dos estudantes com maior precisão. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir apenas caráter classificatório e passa a contribuir efetivamente para a aprendizagem.

Entretanto, os desafios presentes no contexto escolar também precisam ser considerados. A ausência de tempo para planejamento coletivo, as limitações na formação continuada e as dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas interferem diretamente na qualidade das práticas pedagógicas. Muitas vezes, o professor precisa lidar com demandas complexas sem o suporte necessário para desenvolver um trabalho mais aprofundado e consistente.

Dessa maneira, compreender a alfabetização como um processo amplo e contínuo implica reconhecer que garantir o direito de aprender depende de diferentes fatores: práticas pedagógicas intencionais, acompanhamento constante, valorização docente e condições adequadas de trabalho. Mais do que ensinar códigos linguísticos, alfabetizar significa criar possibilidades para que a criança leia, escreva, compreenda e se reconheça como sujeito participante da sociedade em que vive.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. BOURDIEU, Pierre. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

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

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STANOVICH, Keith E. Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers. New York: Guilford Press, 2000.

STREET, Brian. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge Univer-

sity Press, 1984.

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

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

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

ADRIANA DE ALMEIDA MORAES

RESUMO
As artes visuais desempenham papel fundamental na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e sociocultural das crianças. Por meio de experiências sensoriais, expressivas e simbólicas, a criança constrói significados, amplia a percepção do mundo e desenvolve sua autonomia criativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância das linguagens artísticas como instrumentos de aprendizagem e interação. Este artigo discute a relevância das artes visuais na educação infantil, apresenta fundamentação teórica, aborda práticas pedagógicas e evidencia a necessidade de ambientes estimuladores que respeitem o protagonismo e a expressão genuína da criança. Desde sempre a arte fez parte da vida do homem, nas mais variadas formas de representações, ela está inserida no cotidiano. Alguns não consideram sua importância na sociedade, sobretudo no ambiente escolar. Muitas vezes é vista como uma disciplina "menos importante" e não compreendem a sua contribuição para a vida, para o aprendizado e para a socialização do ser humano. Por considerarmos que ela é fundamental, realizamos este estudo com intuito de repensar o processo de ensino-aprendizagem das artes visuais na educação infantil. Nesse processo, o planejamento, a busca por qualidade, a utilização de conhecimentos adquiridos anteriormente propicia novas ideias no ensino das artes tornando favorável o desenvolvimento do pensamento artístico que distingui o modo particular e dá sentido à vida humana.

PALAVRAS-CHAVE: artes visuais; educação infantil; desenvolvimento infantil; criatividade; BNCC.

ABSTRACT
Visual arts play a fundamental role in early childhood education by contributing to children's cognitive, emotional, motor, and sociocultural development. Through sensory, expressive, and symbolic experiences, children construct meaning, expand their perception of the world, and develop creative autonomy. The Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) highlights the importance of artistic languages as tools for learning and interaction. This article discusses the relevance of visual arts in early childhood education, presents theoretical foundations, describes pedagogical practices, and emphasizes the need for stimulating environments that respect protagonism children's authentic expression. Art has always been part of human life in its most varied forms of representation, embedded in our daily lives. Some do not acknowledge its importance in society, especially within the school environment. It is often viewed as a 'less important' subject, and its contribution to life, learning, and human socialization is frequently misunderstood. Considering art to be fundamental, we conducted this study with the intention of rethinking the teaching-learning process of visual arts in early childhood education. In this process, planning, the pursuit of quality, and the utilization of previously acquired knowledge foster new ideas in art education, favoring the development of artistic thinking, which distinguishes a particular way of being and gives meaning to human life."

KEY-WORDS: visual arts; early childhood education; child development; creativity; BNCC.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é um período essencial para a formação integral da criança, pois compreende experiências que influenciam o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Nesse contexto, as artes visuais emergem como um campo de exploração e expressão que favorece a construção de conhecimentos de forma lúdica e significativa. Conforme aponta Lowenfeld (1977), o ato de desenhar, pintar e modelar permite que a criança projete suas emoções, organize pensamentos e descubra novas possibilidades de interação com o mundo.
A BNCC (2017) reconhece as artes como

linguagem e orienta que as crianças devem vivenciar processos criativos que envolvam experimentação, fruição e produção. Assim, as artes visuais não se destinam apenas à reprodução de modelos estéticos, mas à promoção de experiências que ampliem o repertório cultural da criança e contribuam para sua autonomia intelectual. Nesse contexto, as artes visuais desempenham um papel essencial, pois possibilitam a expressão, a criatividade e a construção de significados. Este artigo tem como objetivo analisar a relevância das artes visuais na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da criança e apresentando práticas pedagógicas que favoreçam essa abordagem apresentando embasamento teórico, possibilidades pedagógicas e os impactos do ensino de artes para o desenvolvimento integral das crianças.

A importância dos estudos e prática das artes visuais na educação infantil no sentido de que "arte na escola não pode ser transformada em arte escolar, esvaziada do significado sociocultural, mas que construa conceitos de conhecimentos do mundo cultural. Portanto, o objetivo principal deste estudo é compreender as descobertas no campo das imagens e da forma; como as artes visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil, sendo ponto fundamental nesta pesquisa. A partir deste ponto podemos visualizar todo processo desenvolvido na educação infantil. Procuramos aprofundar nosso conhecimento sobre as artes visuais na educação infantil para identificarmos qual método estão usando na escola para o desenvolvimento do conhecimento artístico da criança e o que elas podem aprender sobre suas produções. Sobre este tema é pertinente questionar as dificuldades em definir o que é arte tendo como fundamento o ponto de vista de alguns autores que resultam de significados com respostas diferentes e opostas devido às variedades de concepções sobre a arte, uma vez que o conceito de arte é de difícil definição, mas existem diversas formas de enxergá-la e de explicá-la.

A arte compreende um vasto campo do conhecimento humano; certamente um dos mais belos. Dizer que a Arte nos traz conhecimentos é fácil, o difícil é definir seu conceito. Se não conseguimos definir, pelo menos podemos apontar as principais características inerentes a esta ideia. Nossa cultura possui instrumentos específicos, para decidir o que é arte ou não; um deles é o discurso sobre o objeto artístico, no qual se encontra o crítico, o historiador da arte e o perito. Além disso, nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar, ou seja, locais que dão status de arte a um objeto. Ao buscar definições sobre o que é arte, encontram-se muitas contradições, então não podemos dizer que ela se esgote em um único sentido ou função. É importante ter em mente que a ideia de arte não é comum a todas as culturas.

A arte se define em três formas que são: como fazer, como conhecer e como exprimir. Essas concepções podem se contrapor com as desvantagens e as vantagens umas às outras combinando-se entre si de várias maneiras. O homem concebe e desenvolve a arte no processo de conhecer a si mesmo e a realidade que o cerca.

A arte é uma das formas que o ser humano usa para expressar sentimentos e emoções, da qual as crianças na educação infantil têm a arte como uma das principais linguagens para se expressarem, usam do desenho, da pintura, da modelagem, para "falar" o que estão sentindo, a arte tem contribuído com a regulação emocional das crianças como forma de terapia.

ARTES VISUAIS COMO LINGUAGEM E EXPRESSÃO

As artes visuais possibilitam múltiplas formas de expressão, permitindo que a criança crie símbolos próprios e explore sua imaginação. Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento da criatividade está intimamente ligado às experiências e interações culturais vividas pela criança, sendo a arte um espaço privilegiado para a reorganização simbólica da realidade.

Segundo Read (1982), a arte não é apenas uma atividade estética, mas uma forma natural de aprendizado, na qual a criança expressa ideias e emoções. Para o autor, o desenvolvimento artístico está relacionado ao processo evolutivo da criança e deve ser estimulado sem imposições que limitem sua liberdade criadora. A artes visuais na educação

infantil tem por objetivo promover o protagonismo e a criatividade de cada criança, através do desenho, da pintura, da encenação e da representação para expressarem seus mais profundos sentimentos, sejam eles de alegria, tristeza e frustrações.
A arte sempre esteve presente na história da humanidade como forma de expressão e comunicação. Na educação infantil, ela assume um papel pedagógico, permitindo que a criança explore o mundo ao seu redor e desenvolva habilidades essenciais. Segundo Barbosa (2010), a arte é uma linguagem que possibilita à criança expressar sentimentos e ideias, favorecendo a construção de conhecimento. A BNCC reforça essa perspectiva ao incluir a arte como um dos campos de experiência, destacando sua importância para o desenvolvimento integral.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

O professor desempenha papel essencial como mediador das experiências artísticas. Emilia Ferreiro (1989) reforça que o adulto não deve impor modelos prontos, mas incentivar descobertas, oferecendo materiais variados e propondo desafios adequados à idade. Assim, o professor atua como um facilitador, ampliando o repertório da criança e promovendo situações de exploração. Portanto o papel do professor é planejar e ofertar propostas, espaços e materialidades que possibilitam às crianças de explorarem diferentes recursos para desenvolver a criatividade, imaginação, sensibilidade estética e se expressarem com protagonismo através das artes visuais.
A BNCC destaca que as experiências estéticas devem ser baseadas na experimentação, livre expressão e diálogo com diferentes culturas. Dessa forma, o educador precisa conhecer artistas, técnicas, movimentos e linguagens para que possa articular práticas ricas e significativas no cotidiano escolar. O professor deve ser mediador e organizador: É o elo entre a criança e a arte, criando um ambiente propício para a expressão e organização do espaço e dos materiais para a experimentação. Principais ações do professor em relação as artes visuais são:
Planejador de experiências; elabora atividades que estimulem a imaginação e a criatividade, definindo objetivos claros e conectando as propostas à faixa etária das crianças.
Observador atento; observa o processo de criação da criança para entender suas reações, significados e o desenvolvimento das habilidades, valorizando a produção individual e o diálogo com as criações.
Proporcionador de repertório; oferece uma ampla variedade de materiais, técnicas e formas de arte para a manipulação e exploração, garantindo que a criança tenha contato com diferentes expressões artísticas.
Estimulador do desenvolvimento; fomenta o desenvolvimento de sentimentos, autoestima, capacidade de representação simbólica e o pensamento crítico, auxiliando a criança a expressar suas percepções sobre o mundo.
Parceiro na criação; atua junto com as crianças, participando de algumas atividades para entender melhor as reações e, assim, propor novas experiências, além de valorizar a troca e a diversidade de vivências

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS E DA EXPERIMENTAÇÃO

Para Dewey (2010), a arte é uma experiência que envolve percepção, ação e sensibilidade. Na educação infantil, o uso de materiais diversos — como tintas, papéis, argila, elementos naturais ou recicláveis — amplia possibilidades e estimula a autonomia e o pensamento criativo.
A experimentação com materiais diversos nas artes visuais é crucial na educação infantil, pois estimula a criatividade, a coordenação motora fina e a expressão de sentimentos. A interação com diferentes texturas e formas (como argila, tintas e materiais reciclados) permite que a criança explore o mundo, desenvolva habilidades socioemocionais, aprenda a resolver problemas e tome decisões.
É de suma importância para o desenvolvimento infantil, pois estimula a criatividade e a expressão. As artes visuais são um meio para as crianças comunicarem suas ideias, sentimentos e visões de mundo de forma original. Desenvolve habilidades socioemocionais, a arte ajuda a criança a lidar com suas emoções e a desenvolver empatia e cooperação ao interagir com os colegas durante as atividades. Promove o desenvolvimento cognitivo e motor ao manipular materiais

como argila, barro e massinha aprimora a coordenação motora fina, e a experimentação com diferentes técnicas (como soprar tinta ou usar os dedos) aprimora o pensamento crítico e a resolução de problemas. Amplia a percepção e a sensibilidade estética. A exploração de diferentes texturas, cores e formas desperta a sensibilidade e a curiosidade da criança sobre o ambiente ao seu redor. Desenvolve a consciência corporal e cognitiva em relação a realidade.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS E DA EXPERIMENTAÇÃO

A diversidade de materiais oferece uma ampla gama de materiais (naturais, reciclados, convencionais) permite que a criança explore e descubra suas próprias possibilidades. Através da experimentação que a criança aprende a manipular os objetos, a tomar decisões sobre suas criações e a desenvolver a motivação para explorar novas formas de expressão. É importante uma relevância no planejamento pedagógico, com base no conhecimento dos materiais e na trajetória de artistas, é essencial para que as crianças vivenciem processos criativos e construam seus próprios conhecimentos. As propostas com tintas, carvão, lápis e giz de cores, diversidade de papéis, pincéis e riscadores, elementos da natureza como folhas secas, gravetos, areia, barro, argila, a colagem, a construção, a modelagem e a costura também são formas de promover esses encontros com a imaginação.

Com a oferta dessa diversidade de materialidades pedagógicas as crianças têm a oportunidade de explorar, criar e perceber que seus gestos produzem marcas e podem representar o mundo.

A experimentação, segundo Barbosa (2014), não deve se restringir a atividades repetitivas ou a cópias de modelos pré-estabelecidos. Ao contrário, deve favorecer a exploração, a imaginação, a criatividade, a improvisação e o erro como parte do processo criativo e espontâneo. A arte é uma expressão individual onde o certo e errado é algo subjetivo de quem está na criação de algo artistico que reflete muito das suas memórias, emoções, sentimentos e referências.

Assim, a ação artística torna-se espaço para que a criança:

- desenvolva coordenação motora fina e grossa;
- estimule a percepção visual e tátil;
- trabalhe emoções e sentimentos;
- construa autonomia e iniciativa;
- aprende se expressar através das artes
- desenvolva sensibilidade estética
- adquirir conhecimento cultural
- desenvolva pensamento simbólico, narrativo e crítico/analítico.
- desenvolva a criatividade, imaginação, coordenação motora fina

A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As artes visuais contribuem significativamente para o desenvolvimento infantil ao estimular a criatividade, a expressão emocional e a coordenação motora, além de aprimorar o raciocínio lógico, a atenção e a capacidade de resolver problemas. Atividades como desenhar, pintar e modelar ajudam as crianças a se comunicar, a interpretar o mundo ao seu redor e a desenvolver habilidades sensoriais importantes.

BENEFÍCIOS DAS ARTES VISUAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Desenvolvimento cognitivo:
Melhora o raciocinio lógico, a memória visual e a capacidade de resolver problemas.
Estimula a atenção e a concentração.
Ajuda a desenvolver o raciocínio espacial, lateralidade, não de espaço, de localização.
Habilidades motoras e sensoriais:
Aprimora a coordenação motora fina, especialmente a dos movimentos de pinça, necessária para desenhar, pintar, escrever e recortar.
Desenvolve a coordenação motora grossa em atividades como dançar, pular, girar, correr, saltar e várias outras habilidades motoras que contribuirão para o equilíbrio e a flexibilidade corporal.

Expressão emocional e social:
Permite que a criança expresse sentimentos, emoções e conflitos de forma segura e criativa.
Promove a autoconsciência e a valorização do indivíduo como criador.
Incentiva a interação social e a comunicação por meio da arte.
Promove a regulação emocional.

Habilidades de pré-escrita:
Os rabiscos e desenhos são as primeiras habilidades para contribuir com a futura escrita, pois contribui para que a criança a se familiarizar com a criação de formas, linhas e grafismo.

Pensamento crítico:
Ao interagir com obras de arte, as crianças aprendem sobre diferentes perspectivas e como os artistas representam o mundo.
Conhece a diversidade cultural através das artes.
Desenvolve a imaginação e a capacidade de ver além do óbvio e tem noção para interpretar conceitos e princípios.

Desenvolvimento integral:
Integra aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, promovendo um desenvolvimento mais completo.
Fortalece a criatividade e o senso de valorização da criação em si.

O contato com arte desde a educação infantil promove avanços significativos em diferentes áreas do desenvolvimento e aprendizado das crianças, tais como:
Desenvolvimento cognitivo: construção de conceitos, experimentos visuais, resolução de problemas (Piaget, 1971).
Desenvolvimento emocional: expressão de sentimentos e elaboração de vivências internas (Lowenfeld, 1977).
Desenvolvimento social: colaboração, respeito ao trabalho do outro e diálogo sobre produções artísticas (Vygotsky, 1998).
Desenvolvimento motor: domínio do corpo e coordenação em atividades de desenho, pintura e modelagem.
A prática artística estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Ao criar, a criança organiza ideias, experimenta soluções e desenvolve pensamento crítico, aspectos fundamentais para a aprendizagem. Atividades como desenho livre e pintura incentivam a exploração de conceitos como forma, cor e proporção, favorecendo a construção de noções espaciais e matemáticas. Assim, as artes visuais apresentam-se como elemento indispensável na formação integral da criança na Educação Infantil.
Contribui no processo de socialização através da arte não só fortalece as habilidades comunicativas, mas também ajuda as crianças a desenvolverem empatia e a compreenderem melhor as diferenças e semelhanças entre as pessoas. Oliveira (2021, p. 133) afirma que: "Outro aspecto importante das artes visuais é a sua capacidade de promover a aprendizagem interdisciplinar". Através da arte, as crianças podem explorar conteúdos de outras áreas do conhecimento de maneira mais acessível e prática. Como exemplifica Pinto (2014, p. 99): Ao trabalhar com formas geométricas em desenhos ou construções, elas desenvolvem noções de matemática; ao desenhar cenas da natureza, podem aprender conceitos de ciências; e ao ilustrar histórias, ampliam suas habilidades de linguagem e interpretação. Dessa forma, a integração das artes visuais ao currículo escolar possibilita que as crianças construam um entendimento mais amplo e conectado do mundo ao seu redor, fortalecendo suas capacidades de raciocínio e reflexão.

A EXPRESSÃO EMOCIONAL E SOCIAL POR MEIO DA ARTE NA INFÂNCIA
A arte visual, na educação infantil, é uma ferramenta poderosa para promover a expressão emocional e social das crianças. Através de atividades artísticas como desenho, pintura, escultura e colagem, as crianças encontram meios de exteriorizar suas emoções, muitas vezes difíceis de serem expressas por meio de palavras. Nesse sentido, esclarece Souza (2017, p. 41): A arte oferece um espaço seguro e não verbal, onde as crianças podem projetar seus sentimentos, sejam eles de alegria, tristeza, medo ou frustração. Esse processo de criação artística não apenas alivia tensões internas, mas também ajuda a criança a entender melhor suas próprias emoções, promovendo o autoconhecimento desde cedo.
A expressão emocional por meio da arte também tem um impacto significativo na saúde mental e no bem-estar das crianças. Em um ambiente onde a imaginação e a criatividade são incentivadas, as crianças podem experimentar uma sensação de liberdade e realização, o que contribui para o aumento da autoestima e da autoconfiança.
A arte compreende um vasto campo do conhecimento humano; certamente um dos mais belos. Dizer que a Arte nos traz

conhecimentos é fácil, o difícil é definir seu conceito. Se não conseguimos definir, pelo menos podemos apontar as principais características inerentes a esta ideia.
Nossa cultura possui instrumentos específicos, para decidir o que é arte ou não; um deles é o discurso sobre o objeto artístico, no qual se encontra o crítico, o historiador da arte e o perito. Além disso, nossa cultura também prevê locais específicos onde a arte pode manifestar, ou seja, locais que dão status de arte a um objeto. Ao buscar definições sobre o que é arte, encontram-se muitas contradições, então não podemos dizer que ela se esgote em um único sentido ou função. É importante ter em mente que a ideia de arte não é comum a todas as culturas.
A arte se define em três formas que são: como fazer, como conhecer e como exprimir. Essas concepções podem se contrapor com as desvantagens e as vantagens umas às outras combinando-se entre si de várias maneiras. O homem concebe e desenvolve a arte no processo de conhecer a si mesmo e a realidade que o cerca. Não existiriam em nossa cultura forças que determinem a atribuição do qualificativo arte a um objeto? (Coli, 1995, p. 09). 1.1 - A INSTAURAÇÃO DA ARTE. A arte instala-se em nosso mundo por meio da diversidade cultural que envolve os objetos, o discurso, as atitudes de admiração etc. Eles permitem a manifestação do objeto artístico ou, mas ainda dão ao objeto o estatuto de arte, que permite que o pintor manifeste sua arte. Portanto, tem o poder não só de atribuir o estatuto de arte a um objeto, mas de classificar numa ordem de perfeição. Segundo Coli, os discursos que determinam o estatuto e o objetivo das artes não são únicos nem constantes.
Se a arte não é imediatamente vital, ela representa em nossa cultura um espaço único onde as emoções podem desenvolver de modo privilegiado. Mesmo sem possuirmos uma definição clara e lógica do conceito, somos capazes de identificar produções da cultura que vivemos como sendo arte.
Na teoria da arte como forma significante, tem-se a necessidade de provocar nas pessoas emoções estéticas. Portanto reparamos que a característica de provocar emoções estéticas constitui a condição necessária e suficiente para que um objeto seja uma obra de arte. A partir dessa teoria só é arte a obra que não se encontra em qualquer lugar no mundo de relações, e com o fato de algumas pessoas não se sentirem emocionadas esteticamente diante de uma obra de arte, não seria sensível suficientemente para perceber e estética da obra.
Assim, podemos considerar que é necessário levar em conta o contexto cultural no qual o objeto artístico está inserido para então analisá-lo enquanto arte, para não cairmos em um essencialismo que oculte a verdadeira essência da arte e chegue até confundir sua finalidade da arte.
É preciso preservar a autonomia da arte. Portanto não existe uma única definição. Arte é criação, expressão, imaginação, criatividade, linguagem, sensibilidade, conhecimento elaborado historicamente e culturalmente, cada usa formas diferentes para expressar sua arte que remete a suas crenças, hábitos, costumes, princípios, ou seja, a arte define cada povo, cada artista, cada ser humano, cada criança.
Portanto, toda arte permite transformações constantes entre o ser humano e o mundo.

CONCLUSÃO

As artes visuais constituem um campo essencial para o desenvolvimento da criança na educação infantil, pois promovem experiências sensíveis, cognitivas e socioculturais fundamentais para sua formação integral. Por meio delas, a criança explora o mundo, experimenta materiais, expressa emoções e constrói significados de forma singular. A fundamentação teórica apresentada neste artigo evidência que a arte deve ser compreendida como linguagem legítima e necessária à infância, e não como atividade secundária ou meramente recreativa.
O professor, enquanto mediador, tem papel crucial para garantir que as práticas artísticas sejam relevantes, significativas e alinhadas às diretrizes da BNCC. Para isso, deve oferecer materiais diversificados, estimular a autonomia, valorizar a produção da criança e evitar modelos prontos que limitem a criatividade. Além disso, a escola deve investir em ambientes que possibilitem experiências estéticas amplas, promovendo contato

com artistas, culturas distintas e diferentes modos de expressão visual.
Portanto, é possível afirmar que as artes visuais desempenham um papel central e multifacetado no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Ao longo deste artigo, discutimos os inúmeros benefícios que as atividades artísticas trazem para o processo educacional, abrangendo áreas essenciais como o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Mais do que simples expressões criativas, as artes visuais são uma ferramenta poderosa que oferece às crianças a oportunidade de experimentar, explorar e aprender em um ambiente que promove tanto a individualidade quanto a coletividade. No aspecto cognitivo, as artes visuais permitem que as crianças exercitem habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de planejar e executar ideias de maneira estruturada. O processo de criação artística exige que as crianças façam escolhas, experimentem diferentes soluções e lidem com a tomada de decisões, o que fortalece sua capacidade de raciocínio e análise. Além disso, a arte estimula o pensamento simbólico, fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da compreensão de conceitos mais abstratos. Através da representação visual de suas ideias e emoções, as crianças começam a desenvolver um pensamento mais complexo, que será essencial para seu progresso acadêmico. O desenvolvimento motor, tanto fino quanto grosso, também é amplamente beneficiado pelas atividades artísticas. Ao desenhar, pintar, recortar e modelar materiais como argila, as crianças estão trabalhando diretamente na melhoria da coordenação motora e do controle muscular. Essas habilidades não são apenas fundamentais para o desempenho escolar, como na escrita e no manuseio de materiais, mas também para a execução de tarefas cotidianas, como vestir-se, abotoar roupas e utilizar utensílios. O desenvolvimento motor por meio das artes visuais, portanto, contribui para a autonomia e independência das crianças, capacitando-as a realizar atividades de forma mais eficiente. Outro ponto fundamental é a importância das artes visuais para a expressão emocional. Durante a infância, muitas crianças encontram dificuldade em expressar verbalmente suas emoções, seja por falta de vocabulário ou por não compreenderem plenamente seus próprios sentimentos. Nesse sentido, as atividades artísticas oferecem um canal não verbal, permitindo que as crianças explorem e externalizem suas emoções de forma segura e criativa. Ao dar forma às suas angústias, alegrias, medos ou esperanças por meio da arte, elas são capazes de processar esses sentimentos, o que contribui para o desenvolvimento emocional saudável. Esse processo de expressão também promove a autoestima, pois ao verem suas criações finalizadas, as crianças sentem orgulho de suas conquistas, fortalecendo sua confiança. Além da expressão individual, as artes visuais promovem interações sociais ricas e significativas. Em atividades coletivas, como a criação de murais ou projetos artísticos em grupo, as crianças aprendem a compartilhar ideias, colaborar com os colegas e respeitar diferentes pontos de vista. Essas experiências sociais fortalecem habilidades essenciais para a vida em comunidade, como a empatia, a paciência e o respeito pelas diferenças. O ambiente artístico torna-se, assim, um espaço inclusivo, onde cada criança é valorizada por suas contribuições únicas, e o trabalho em equipe é incentivado.
Conclui-se que as artes visuais são indispensáveis para uma educação infantil que valorize a criatividade, a sensibilidade e o desenvolvimento integral da criança. Investir em práticas artísticas é investir na formação de sujeitos críticos, expressivos, sensíveis e capazes de compreender e transformar o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lam-

bert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

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

OLIVEIRA, Renata Dias. A integração das artes visuais no currículo escolar e seu impacto no desenvolvimento cognitivo infantil. Estudos Interdisciplinares em Educação e Arte, v. 23, n. 1, p. 66-82, 2021.

PINTO, Júlia Souza. Artes visuais e a aprendizagem interdisciplinar: explorando novas possibilidades na educação infantil. Revista de Pedagogia e Criatividade, v. 22, n. 3, p. 45- 61, 2014.

SOUZA, Thaís Beatriz. Artes visuais e coordenação motora: um estudo na educação infantil. Revista de Pedagogia e Desenvolvimento Motor, v. 22, n. 1, p. 59-75, 2017.

DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS): CONTINUIDADE, ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

AMANDA CAVALCANTE DE CAMPOS

RESUMO
O presente artigo analisa os principais desafios enfrentados por alunos e educadores durante a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como documentos norteadores a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista, o estudo investiga como a ruptura abrupta entre o brincar e a sistematização do ensino pode impactar o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, com um olhar voltado aos desafios específicos da rede pública da cidade de São Paulo. Destaca-se a importância da psicomotricidade e das práticas lúdicas como elos facilitadores na alfabetização e no letramento. A metodologia baseia-se em revisão bibliográfica qualitativa e análise documental das diretrizes vigentes. Conclui-se que a transição deve ser encarada como um processo contínuo e acolhedor, exigindo políticas públicas efetivas, formação continuada dos professores e um currículo integrado que respeite as infâncias no contexto de suas realidades territoriais.

PALAVRAS-CHAVE: Transição escolar; BNCC; Currículo Paulista; Alfabetização; Psicomotricidade.

ABSTRACT
This article analyzes the main challenges faced by students and educators during the transition from Early Childhood Education to the initial years of Elementary School. Using the National Common Curricular Base (BNCC) and the São Paulo Curriculum as guiding documents, the study investigates how the abrupt break between play and the systematization of teaching can impact the cognitive and emotional development of the child, with a focus on the specific challenges of the public school system in the city of São Paulo. The importance of psychomotor skills and playful practices as facilitating links in literacy is highlighted. The methodology is based on a qualitative bibliographic review and documentary analysis of current guidelines. It concludes that the transition should be seen as a continuous and welcoming process, requiring effective public policies, ongoing teacher training, and an integrated curriculum that respects childhoods within the context of their territorial realities.

KEYWORDS: School transition; BNCC; São Paulo Curriculum; Literacy; Psychomotor skills

INTRODUÇÃO

A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um dos marcos mais significativos na trajetória escolar da criança. Historicamente, essa transição tem sido marcada por uma forte descontinuidade pedagógica. Enquanto a Educação Infantil prioriza os campos de experiências, as interações e as brincadeiras, o Ensino Fundamental muitas vezes impõe, de forma abrupta, a lógica das áreas de conhecimento, a compartimentalização das disciplinas e a exigência de letramento e alfabetização sistematizados.

O ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental traz consigo novas demandas sociais e cognitivas. A criança, que antes tinha o espaço escolar voltado para a exploração motora e o brincar heurístico, passa a vivenciar uma rotina estruturada pelo tempo de permanência em carteiras, pelo uso de cadernos pautados e por avaliações mais formais. Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece diretrizes claras para mitigar o que muitos autores chamam de "choque de culturas escolares" (CORSINO, 2010).

Este artigo tem como objetivo discutir os desafios práticos e teóricos dessa transição, enfatizando como a escola pode garantir os direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC e contextualizados pelo Currículo Paulista. Para tanto, o texto explora o papel insubstituível da psicomotricidade e da ludicidade como alicerces para uma alfabetização signifi-i cativa, demonstrando que o desenvolvimento corporal e o cognitivo são indissociáveis nos anos iniciais.

A TRANSIÇÃO NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A homologação da BNCC (BRASIL, 2018)

trouxe uma nova perspectiva estrutural para a educação básica brasileira, estabelecendo competências gerais que devem perpassar todas as etapas de ensino. No que tange à passagem para o Ensino Fundamental, o documento é enfático ao alertar para a necessidade de continuidade das aprendizagens.
A BNCC orienta que a transição não deve ser vivenciada como uma ruptura, mas como uma ponte que valoriza e integra os conhecimentos construídos na etapa anterior. O documento afirma:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer (BRASIL, 2018, p. 53).

A síntese das aprendizagens da Educação Infantil, descrita na BNCC, deve servir como ponto de partida para o planejamento do 1º ano do Ensino Fundamental. O grande desafio, portanto, reside na materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar. Muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em alinhar os projetos político-pedagógicos (PPP) das duas etapas, resultando em currículos sobrepostos ou desconexos, onde o professor do Ensino Fundamental desconhece o histórico formativo de seus novos alunos.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR COMO ELO ENTRE O BRINCAR E A SISTEMATIZAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE

Um dos maiores e mais silenciosos desafios da transição para o Ensino Fundamental é a brusca imposição da imobilidade corporal. Na Educação Infantil, a criança habita e descobre o mundo através do corpo inteiro. O aprendizado ocorre correndo, saltando, manipulando objetos em três dimensões e interagindo espacialmente com seus pares. No entanto, ao ingressar no 1º ano, a expectativa institucional frequentemente se reduz a uma criança sentada, concentrada, silenciosa e com o desenvolvimento motor fino misteriosamente pronto para o traçado de letras cursivas nas estreitas linhas de um caderno.
A observação empírica de mais de uma década e meia de magistério no "chão da escola" revela que essa exigência antinatural é a raiz de muitos fracassos escolares precoces, frequentemente diagnosticados de forma equivocada como déficits de atenção ou indisciplina. Crianças que não conseguem permanecer na carteira ou que rasgam a folha ao tentar escrever não são, em sua maioria, "problemáticas"; são crianças cujos corpos estão gritando por uma maturação psicomotora que lhes foi negada pela pressa do sistema em sistematizar o ensino.
Para compreender essa dinâmica, a prática docente diária encontra respaldo fundamental nos grandes teóricos do desenvolvimento. A psicomotricidade, definida por Jean Le Boulch (1982) como a educação pelo movimento, atua como a ciência que conecta a ação motora, o intelecto e a afetividade. Henri Wallon (1995) postula brilhantemente que a motricidade tem um caráter primordial no desenvolvimento psicológico, sendo a expressão primeira da vida mental e emocional. Para Wallon, o movimento antecede a palavra e o pensamento abstrato; logo, imobilizar a criança é, em certa medida, asfixiar sua capacidade de pensar.
A experiência em sala de aula de alfabetização tangibiliza as teorias de Julián de Ajuriaguerra (1988), referência mundial no estudo da escrita e da psicomotricidade. Ajuriaguerra ensina que o ato de escrever é, antes de tudo, um ato motor de extrema complexidade. A professora experiente sabe que exigir a "pinça" (a forma correta de segurar o lápis) de uma criança que ainda não tem controle do próprio tronco ou estabilidade na articulação do ombro é um erro pedagógico grave. O desenvolvimento motor ocorre no sentido céfalo-caudal (da cabeça para os pés) e próximo-distal (do centro do corpo para as extremidades). Ou seja, antes de dominar os dedos para desenhar o contorno de uma letra "A", a criança precisa ter dominado o eixo do

próprio corpo em brincadeiras amplas. Nesse sentido, a transição ideal deve incorporar o corpo e o movimento de forma intencional no Ensino Fundamental. O que para um observador leigo pode parecer "apenas uma brincadeira" no pátio, para o professor alfabetizador com olhar clínico é uma intervenção estruturada:

A "Amarelinha" e a Estruturação Espacial: O ato de pular amarelinha exige freio inibitório, equilíbrio dinâmico e organização espaço-temporal. A criança que compreende as "casas" da amarelinha no chão do pátio transfere essa noção de limite para o papel, compreendendo as margens do caderno e o espaço entre uma palavra e outra.

O Movimento de Pinça e o Tônus Muscular: Atividades de rasgadura de papel, modelagem com argila pesada (não apenas massinha macia) e o uso de pregadores de roupa em jogos matemáticos são estratégias que desenvolvem a musculatura intrínseca da mão, preparando-a para o esforço da escrita contínua sem que a criança sinta dores ou frustração.

A Lateralidade e o Sentido da Escrita: A leitura e a escrita em nossa cultura ocidental seguem a direcionalidade da esquerda para a direita e de cima para baixo. Crianças que pulam etapas do desenvolvimento (como o engatinhar) ou que não brincaram o suficiente de cruzar a linha média do corpo apresentam grande dificuldade em respeitar o sentido da escrita, tendendo a espelhar letras e números. Brincadeiras com bola, cantigas de roda direcionadas e circuitos psicomotores são as verdadeiras "aulas de caligrafia" do século XXI.

A própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 55) reconhece essa necessidade ao afirmar que "essas mudanças não podem significar o abandono da ludicidade e da expressão corporal". Contudo, a efetivação dessa diretriz exige coragem pedagógica. A sistematização da alfabetização não é inimiga do brincar; ao contrário, ela depende do brincar. O trabalho com a psicomotricidade nas escolas públicas demonstra que crianças que continuam a aprender através de jogos de regras, circuitos motores e expressão corporal apresentam uma aquisição da lectoescrita muito mais orgânica, rápida e feliz.

O professor experiente atua como um maestro que harmoniza a necessidade do sistema (alfabetizar) com a necessidade biológica da criança (movimentar-se). Ele entende que pular corda e escrever no caderno são etapas do mesmo processo cognitivo, garantindo que o cérebro da criança seja estimulado através da via mais potente que ela possui aos seis anos de idade: o seu próprio corpo.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA DESCOBERTA À SISTEMATIZAÇÃO SOB A ÓTICA DA PRÁTICA DOCENTE

A alfabetização é o foco central dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º anos. O desafio na transição reside em como essa sistematização é apresentada à criança. A BNCC estabelece que a ação pedagógica deve focar na apropriação do sistema de escrita alfabética de forma indissociável das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento (BRASIL, 2018). Contudo, a materialização dessa diretriz na sala de aula exige um olhar que transcenda o currículo prescrito.

Sob a perspectiva de uma práxis docente forjada no "chão da escola" ao longo de mais de quinze anos de experiência em turmas de alfabetização, observa-se que o verdadeiro desafio não está no método em si, mas no choque entre o tempo institucional e o tempo da criança. Na Educação Infantil, o aluno vivencia o mundo letrado de forma imersiva e afetuosa: ouve histórias no tapete, reconhece o próprio nome nas lancheiras e levanta hipóteses sobre a escrita de maneira orgânica, conforme preconizam os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999).

Quando esse aluno adentra o 1º ano, o conflito se instaura se a escola decide substituir repentinamente o letramento social e as brincadeiras de faz de conta por treinos exaustivos de coordenação motora, cópias da lousa e memorização de famílias silábicas descontextualizadas (o famoso "ba-be-bi-bobu"). A vivência diária de mais de uma década acompanhando crianças de seis anos revela um fenômeno doloroso: crianças que eram falantes, investigativas e brilhantes na pré-escola podem se tornar "silenciadas" e apáticas diante de uma folha pautada que lhes exige uma abstração para a qual ainda não foram corporal e afetivamente preparadas.

A prática consolida a certeza de que observar uma criança avançar de uma hipótese de escrita pré-silábica para a silábico-alfabética não é um processo linear e mecânico; é presenciar um salto cognitivo que demanda segurança emocional. A professora experiente aprende, com o tempo, a não ceder à ansiedade – muitas vezes imposta pelos pais e pelo próprio sistema, que anseiam por cadernos preenchidos e leitura fluente até dezembro. Sabe-se, empiricamente, que o "clique" da leitura acontece quando a sala de aula se transforma em um ambiente vivo de letramento.
Nesse sentido, a sistematização não precisa – e não deve – ser sinônimo de rigidez. O trabalho de alfabetizar com maestria envolve "enganar" a rigidez do sistema através da ludicidade intencional. É sistematizar a escrita através da confecção de uma lista de compras para a festa da sala; é usar jogos de bingo de nomes, parlendas, cantigas de roda e cantos de leitura que mantêm o aspecto investigativo próprio da Educação Infantil. O letramento ganha sentido quando a criança entende que ler serve para descobrir o final da história do livro, para saber as regras de um jogo no pátio ou para escrever um bilhete afetivo, e não apenas para preencher lacunas em livros didáticos.
Portanto, a transição saudável e efetiva, vista pelos olhos de quem vivencia o cotidiano escolar há anos, exige que o professor do Ensino Fundamental atue como um construtor de pontes. Ele deve ser o mediador que acolhe a bagagem lúdica trazida da Educação Infantil e a utiliza como matériaprima para a sistematização do código alfabético, garantindo que o brilho nos olhos pela descoberta da leitura não seja apagado pela burocratização do ensino.

O CONTEXTO LOCAL: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO PAULO SOB A ÓTICA DO CURRÍCULO PAULISTA E DA REALIDADE ESCOLAR

Ao afunilar a discussão para a realidade do Estado e da cidade de São Paulo, os desafios da transição ganham contornos muito particulares, ditados pela densidade demográfica, pela rica diversidade cultural e pelas severas desigualdades socioespaciais da metrópole. O Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) adota o conceito de Educação Integral como eixo norteador, visando o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural. O documento reforça que o ingresso no 1º ano não deve representar a supressão do brincar (SÃO PAULO, 2019, p. 112).

No entanto, para quem está na "linha de frente" das escolas públicas paulistas há mais de quinze anos, o abismo entre o currículo prescrito e o currículo vivido é um desafio diário. A aplicação prática da Educação Integral esbarra em realidades estruturais que exigem do professor um jogo de cintura que nenhuma teoria, por si só, ensina. A vivência revela os seguintes entraves sistêmicos:
A Realidade das Salas Lotadas e a Atenção Individualizada: A teoria exige que o professor acompanhe de perto as hipóteses de escrita de cada criança. A prática, contudo, coloca o docente do 1º ano diante de turmas com 30 a 35 alunos, muitas vezes em escolas periféricas com alta vulnerabilidade. Tentar alfabetizar respeitando o tempo de cada um nessas condições é um esforço monumental.
O educador experiente aprende a criar estratégias de agrupamento produtivo — colocando crianças com saberes complementares para trabalharem juntas —, pois sabe que é humanamente impossível ser o único mediador do conhecimento para dezenas de crianças sedentas por atenção simultaneamente.
A Quebra do Fio Condutor entre a EMEI e a EMEF: Na cidade de São Paulo, a Educação Infantil (CEIs e EMEIs) e o Ensino Fundamental (EMEFs ou Escolas Estaduais) frequentemente funcionam em prédios distintos, com gestões separadas. Para o professor que recebe a turma em fevereiro, essa desarticulação é dolorosa. O portfólio rico, construído com tanto suor pela professora da pré-escola, raramente chega às mãos da professora do 1º ano. Recebemos alunos como "tábulas rasas" institucionais. A experiência nos ensina a não esperar pelos relatórios oficiais e a fazer a nossa própria "escuta sensível" nas primeiras semanas, mapeando o que a burocracia não nos entregou.
O Abismo das Desigualdades e o Repertório Prévio: A capital paulista é um mosaico de realidades. Em uma mesma

sala de 1º ano, o professor com olhar treinado identifica rapidamente quem teve acesso a livros infantis, passeios no parque, teatro e letramento familiar, e quem tem na escola a sua única fonte de acesso a bens culturais (ou até mesmo de segurança alimentar). O Currículo Paulista exige equidade, mas a experiência mostra que equidade, no chão da escola pública, significa frequentemente ter que fazer o trabalho de "recomposição cultural" antes mesmo de apresentar as letras. Alfabetizar, nesse contexto urbano e desigual, é, antes de tudo, um ato de reparação e acolhimento social.

OS DESAFIOS PRÁTICOS NAS ESCOLAS: INFRAESTRUTURA, FORMAÇÃO DOCENTE E EXPECTATIVAS

Além das especificidades locais apontadas, a literatura especializada e a realidade escolar mostram que os obstáculos perpassam:

Infraestrutura e Espaço Físico: As salas de aula do Ensino Fundamental, em grande parte, não são projetadas para o movimento. A disposição das carteiras em fileiras inibe a interação e o trabalho em grupos, metodologias amplamente utilizadas na Educação Infantil.

Formação Continuada e Diálogo Docente: Existe uma lacuna na comunicação entre os professores das duas etapas. É urgente fomentar horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) que integrem docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A Pressão das Famílias: Há um fator externo de forte impacto: a expectativa familiar. Muitos pais associam o ingresso no Ensino Fundamental à obrigação imediata da leitura fluente, pressionando a escola a abandonar o lúdico.

Para superar esses obstáculos, a gestão escolar precisa promover espaços de planejamento conjunto, compreendendo a transição como um processo longo que transcende os primeiros meses do ano letivo.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA TRANSIÇÃO ACOLHEDORA: O QUE REALMENTE FUNCIONA NA PRÁTICA

Para que as diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista saiam do papel e transformem a vida das crianças, as estratégias de transição não podem ser apenas projetos engavetados na coordenação pedagógica; elas precisam ter aplicabilidade real na rotina exaustiva do professor. Com base na bagagem de mais de uma década e meia alfabetizando e acolhendo turmas de 1º ano, algumas intervenções provam-se não apenas eficazes, mas essenciais para a saúde emocional da sala de aula:

A Verdadeira "Passagem de Bastão" (Visitas de Familiarização): Mais do que um evento formal onde as crianças da EMEI visitam a EMEF, a transição eficaz requer o diálogo franco entre os professores. A experiência ensina que cinco minutos de conversa real com a professora anterior valem mais que dezenas de formulários. É ali que descobrimos que "o João só se concentra se sentar na frente" ou que "a Maria chora quando há barulho alto". Se o sistema não promove esse encontro interescolas, o professor veterano o busca ativamente.

A "Engenharia" da Sala de Aula e a Manutenção dos Cantinhos: Um erro comum de professores iniciantes é organizar o 1º ano em fileiras militares logo no primeiro dia. Crianças de seis anos entram em pânico ao verem um ambiente árido. A prática mostra que manter pelo menos um "cantinho de leitura" com tapetes e almofadas, e um espaço para blocos lógicos ou massinha no fundo da sala, é uma tática de segurança emocional. Quando a criança se sente sobrecarregada com a rotina do caderno, o educador experiente sabe o momento de dizer: "vamos parar um pouco e ir para o tapete". Esse respiro lúdico previne indisciplina e angústia.

Avaliação Diagnóstica através do Olhar Clínico (e não de provas): Nos primeiros meses do 1º ano, a ansiedade de avaliar deve ser controlada. O professor experiente sabe que a melhor avaliação diagnóstica não é uma folha mimeografada cheia de letras. Avalia-se o tônus muscular ao observar a criança brincando com argila; avalia-se a coordenação espacial observando como ela organiza o próprio estojo; avalia-se o letramento pedindo que ela reconte oralmente a história que acabou de ouvir. A avaliação deve ser contínua, silenciosa por parte do professor, e invisível como cobrança para a criança.

Integração Curricular e a "Subversão" do Espaço Escolar: Para não prender a criança à carteira por quatro horas seguidas,

a professora experiente utiliza todos os espaços da escola pública. O pátio cimentado vira lousa para escrever com giz de chão; os degraus da arquibancada da quadra servem para brincadeiras de contagem matemática; as paredes dos corredores viram murais para as tentativas de escrita dos alunos. Transformar a escola inteira em um ambiente alfabetizador tira o peso da sala de aula e honra a necessidade de movimento corporal (psicomotricidade) que as crianças dessa idade fisiologicamente demandam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental é um período de intensas transformações cognitivas, afetivas e sociais. Compreender esse momento não como uma ruptura, mas como um rito de passagem contínuo e gradual, é a premissa central para garantir o sucesso escolar e a preservação da saúde emocional da criança. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista oferecem o suporte normativo e teórico para que as escolas repensem suas práticas, exigindo a manutenção do brincar, da ludicidade e do acolhimento na fase de alfabetização. Contudo, em cenários desafiadores como a rede pública da cidade de São Paulo, os documentos por si só não alteram a realidade. É fundamental que haja investimento em políticas de integração entre as unidades escolares, adequação da infraestrutura e redução do número de alunos por turma, viabilizando o olhar individualizado.

Por fim, destaca-se que o desenvolvimento pleno nos anos iniciais depende intrinsecamente do respeito ao corpo da criança e de seu contexto territorial. A psicomotricidade não deve ser vista como uma disciplina extra, mas como a linguagem fundamental através da qual a criança em fase de alfabetização apreende o mundo. Só assim a escola deixará de ser um ambiente de choque cultural para se tornar um espaço de desenvolvimento equitativo, contínuo e emancipador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 17 jun. 2026.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e o Ensino Fundamental: tensões e desafios. In: Salto para o Futuro: Crianças de seis anos no ensino fundamental. Rio de Janeiro: TV Escola/MEC, 2010.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Currículo Paulista. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/. Acesso em: 17 jun. 2026.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RESUMO

JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS NA ALFABETIZAÇÃO

AMARA CRISTINA FONSECA

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, exigindo da escola a incorporação de recursos que dialoguem com a realidade dos estudantes. Nesse contexto, os jogos educativos digitais destacam-se como ferramentas pedagógicas capazes de potencializar os processos de alfabetização e letramento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos educativos digitais para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutindo sua influência no desenvolvimento da aprendizagem e o papel do professor na mediação dessas tecnologias. A pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, fundamentado em autores como Paulo Freire, Magda Soares, Emília Ferreiro, Prensky, Kishimoto e Luckesi, que discutem a relação entre tecnologia, ludicidade e educação. Os resultados evidenciam que os jogos digitais, quando utilizados de forma planejada e alinhados aos objetivos pedagógicos, favorecem o desenvolvimento do raciocínio lógico, da atenção, da memória, da resolução de problemas, da autonomia e da motivação para aprender. Além disso, contribuem para a construção de experiências significativas de aprendizagem, aproximando os conteúdos escolares do universo tecnológico vivenciado pelas crianças. Conclui-se que a utilização dos jogos educativos digitais constitui uma estratégia relevante para o fortalecimento dos processos de alfabetização, desde que esteja associada a práticas pedagógicas intencionais e mediadas pelo professor.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Jogos Educativos Digitais; Tecnologia Educacional; Aprendizagem; Ludicidade.

ABSTRACT
Technological transformations have significantly changed teaching and learning processes, requiring schools to incorporate educational resources that are connected to students' realities. In this context, digital educational games stand out as pedagogical tools capable of enhancing literacy processes and promoting cognitive, social and emotional development. This article aims to analyze the contributions of digital educational games to literacy in the early years of elementary education, discussing their influence on learning and the role of teachers in mediating these technologies. This study is based on bibliographic research supported by authors who discuss technology, playfulness and education. The results indicate that digital games, when intentionally integrated into teaching practices, foster logical reasoning, attention, memory, problem-solving skills, autonomy and motivation to learn. It is concluded that digital educational games represent an important educational strategy for literacy development when associated with pedagogical planning and effective teacher mediation.

KEYWORDS: Literacy; Digital Educational Games; Educational Technology; Learning; Playfulness.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada pelo intenso desenvolvimento tecnológico e pela constante circulação de informações em diferentes meios digitais. As transformações decorrentes desse processo impactam diretamente a educação, exigindo que as escolas repensem suas práticas pedagógicas e incorporem recursos capazes de dialogar com a realidade dos estudantes. Nesse cenário, as tecnologias digitais deixaram de representar apenas ferramentas complementares e passaram a constituir elementos significativos nos processos de ensino e aprendizagem.

As crianças que atualmente frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental estão inseridas em um contexto amplamente permeado por recursos tecnológicos. Smartphones, tablets, computadores, videogames e aplicativos fazem parte de seu cotidiano desde os primeiros anos de vida. Essa familiaridade com

os meios digitais exige da escola novas formas de ensinar, que considerem as características e necessidades dessa geração, sem abrir mão dos objetivos educacionais previstos para cada etapa da escolarização.
No campo da alfabetização, os desafios são ainda mais significativos. A aquisição da leitura e da escrita envolve processos complexos relacionados ao desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social dos estudantes. Dessa forma, é necessário que os educadores utilizem estratégias diversificadas que tornem a aprendizagem mais significativa, motivadora e contextualizada. Os jogos educativos digitais surgem como uma possibilidade pedagógica capaz de articular ludicidade, interação e construção do conhecimento, favorecendo o envolvimento dos estudantes com as atividades propostas.
Segundo Soares (2005), alfabetizar não significa apenas ensinar a decodificação de letras e palavras, mas possibilitar que o indivíduo participe das práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os recursos tecnológicos podem contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e estimulante.
Além disso, os jogos educativos digitais possibilitam a criação de situações de aprendizagem que envolvem desafios, resolução de problemas, tomada de decisões e feedback imediato, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a construção do conhecimento. Quando utilizados de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos, esses recursos podem contribuir signifi-i cativamente para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.
Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições dos jogos educativos digitais para os processos de alfabetização, discutindo sua relevância para o desenvolvimento da aprendizagem, suas potencialidades pedagógicas e os desafios relacionados à sua utilização no contexto escolar.

A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A relação entre educação e tecnologia não é um fenômeno recente. Ao longo da história, diferentes recursos foram incorporados às práticas pedagógicas com o objetivo de ampliar as possibilidades de ensino e favorecer a aprendizagem. Desde o uso do quadro negro e dos livros didáticos até os modernos ambientes virtuais de aprendizagem, as tecnologias sempre estiveram presentes no contexto educacional, ainda que em diferentes níveis de complexidade.
Nas últimas décadas, o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) promoveu mudanças profundas na forma como as pessoas acessam, produzem e compartilham conhecimentos. Esse cenário provocou reflexões acerca do papel da escola e da necessidade de adaptação às novas demandas sociais e culturais.
Para Freire (2007), a educação deve estar comprometida com a realidade vivida pelos educandos. Nesse sentido, ignorar a presença das tecnologias no cotidiano dos estudantes significa distanciar a escola das transformações sociais contemporâneas. O desafio não consiste apenas em introduzir equipamentos tecnológicos nas salas de aula, mas em utilizá-los de forma crítica, reflexiva e significativa.
Prensky (2012) destaca que as novas gerações apresentam formas diferenciadas de interação com a informação e com os processos de aprendizagem. Conhecidos como "nativos digitais", esses estudantes estão habituados a ambientes interativos, dinâmicos e multimodais, características que também estão presentes nos jogos digitais.
Dessa forma, a incorporação das tecnologias educacionais deve ser compreendida como uma oportunidade para enriquecer as experiências de aprendizagem, promover maior participação dos estudantes e ampliar as possibilidades de construção do conhecimento. Entretanto, para que isso ocorra de maneira efetiva, é fundamental que os recursos tecnológicos estejam articulados aos objetivos pedagógicos e às necessidades de aprendizagem dos alunos.

JOGOS DIGITAIS E OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização representa uma das etapas mais importantes da escolarização, pois possibilita que a criança desenvolva competências relacionadas à leitura, à escrita e à compreensão do sistema de representação da linguagem. Entretanto, esse processo não ocorre de forma me-

cânica ou linear, exigindo experiências diversificadas que favoreçam a construção do conhecimento e a participação ativa dos estudantes em situações significativas de aprendizagem.
Nesse contexto, os jogos educativos digitais surgem como recursos capazes de potencializar os processos de alfabetização ao promoverem ambientes interativos, desafiadores e motivadores. Diferentemente das atividades tradicionais baseadas apenas na repetição e memorização, os jogos digitais possibilitam que os estudantes aprendam por meio da experimentação, da descoberta e da resolução de problemas, tornando a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa.
Segundo Ferreiro (2013), a escrita constitui um objeto cultural construído historicamente pela humanidade e sua apropriação ocorre por meio da interação do sujeito com diferentes práticas sociais. Dessa forma, a alfabetização não pode restringir-se à simples decodificação de letras e sílabas, mas deve envolver situações que permitam aos estudantes compreender os usos e as funções da linguagem escrita.
Os jogos digitais favorecem esse processo ao apresentarem desafios relacionados ao reconhecimento de letras, formação de palavras, consciência fonológica, interpretação de textos, ampliação do vocabulário e compreensão leitora. Além disso, oferecem feedback imediato, permitindo que os estudantes identifiquem erros, revisem estratégias e construam novos conhecimentos de maneira autônoma.
Outro aspecto relevante refere-se ao caráter motivador dos jogos. A presença de desafios, recompensas, níveis de progressão e elementos visuais atrativos desperta o interesse dos estudantes e favorece sua permanência nas atividades propostas. Quando associados aos objetivos educacionais, esses recursos contribuem para tornar o processo de alfabetização mais significativo e eficiente.
Assim, os jogos digitais constituem importantes aliados das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, ampliando as possibilidades de aprendizagem e favorecendo a construção de conhecimentos de maneira contextualizada e participativa.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIOEMOCIONAL POR MEIO DOS JOGOS DIGITAIS

O desenvolvimento integral dos estudantes constitui uma das principais finalidades da educação contemporânea. Nesse sentido, além da aquisição de conhecimentos acadêmicos, é necessário promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais que contribuam para a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos.
Os jogos educativos digitais apresentam potencial significativo nesse processo, uma vez que mobilizam diferentes funções cognitivas durante sua utilização. Atenção, memória, percepção, raciocínio lógico, resolução de problemas, planejamento e tomada de decisões são constantemente estimulados por meio das atividades propostas nos ambientes digitais.
De acordo com Kochanski (2011), os recursos tecnológicos aplicados à educação favorecem experiências de aprendizagem mais dinâmicas, permitindo que os estudantes desenvolvam competências essenciais para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Os jogos digitais, em especial, estimulam a construção de estratégias, a formulação de hipóteses e a busca de soluções para situações-problema apresentadas durante a atividade.
Além dos aspectos cognitivos, os jogos contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional. Ao participarem de atividades individuais ou coletivas, os estudantes aprendem a lidar com desafios, frustrações, erros e conquistas. Desenvolvem também persistência, autocontrole, cooperação e respeito às regras, habilidades fundamentais para a convivência social.
Segundo Friedmann (2001), o jogo constitui importante espaço de aprendizagem social, pois possibilita que a criança compreenda normas, negocie conflitos e estabeleça relações de cooperação com seus pares. Essas experiências contribuem para a formação da autonomia e para o fortalecimento das competências socioemocionais necessárias à vida em sociedade.
Dessa forma, os jogos educativos digitais não apenas auxiliam na aquisição de conteúdos escolares, mas também favorecem o desenvolvimento global dos estudantes, contribuindo para sua for-

mação integral.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A ludicidade ocupa papel central no desenvolvimento infantil e constitui elemento indispensável para a construção de aprendizagens significativas. Brincar, explorar, experimentar e criar são ações que favorecem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, permitindo que construam conhecimentos por meio da interação com o meio e com os outros.

No contexto escolar, as atividades lúdicas assumem importante função pedagógica ao possibilitar que os conteúdos sejam trabalhados de maneira mais atrativa e contextualizada. Os jogos digitais inserem-se nessa perspectiva ao integrar elementos de diversão, desafio e aprendizagem em uma mesma atividade.

Segundo Luckesi (1986), os recursos tecnológicos utilizados na educação devem estar a serviço dos objetivos pedagógicos, contribuindo para tornar o processo de ensino mais eficiente e significativo. Dessa forma, a utilização de jogos digitais não deve ocorrer apenas como entretenimento, mas como estratégia planejada para favorecer o desenvolvimento de habilidades específicas.

Quando a aprendizagem ocorre em ambientes que despertam o interesse e a curiosidade dos estudantes, há maior envolvimento nas atividades e melhores condições para a construção do conhecimento. Os jogos digitais possibilitam justamente essa integração entre ludicidade e aprendizagem, favorecendo a participação ativa dos estudantes e ampliando suas oportunidades de sucesso escolar.

A ludicidade também contribui para a redução da ansiedade frequentemente associada aos processos de alfabetização. Ao transformar o aprendizado em uma experiência prazerosa, os jogos ajudam a construir uma relação mais positiva com a leitura, a escrita e os demais conteúdos escolares.

Portanto, a utilização de recursos lúdicos digitais constitui uma importante estratégia para promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Embora os jogos educativos digitais apresentem inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem, sua eficácia depende diretamente da mediação realizada pelo professor. A simples utilização de recursos tecnológicos não garante avanços educacionais significativos. É necessário que exista intencionalidade pedagógica, planejamento e acompanhamento constante das atividades desenvolvidas.

Nesse contexto, o professor deixa de ocupar a posição de único transmissor do conhecimento e assume o papel de mediador, orientador e facilitador da aprendizagem. Sua função consiste em selecionar recursos adequados aos objetivos educacionais, propor desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento dos estudantes e criar situações que favoreçam a construção do conhecimento de maneira significativa.

Segundo Freire (2007), ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante quando se discute a utilização das tecnologias na educação. O professor precisa compreender que os recursos digitais devem estar a serviço da aprendizagem, e não o contrário.

Além disso, cabe ao docente promover reflexões sobre o uso consciente das tecnologias, desenvolvendo nos estudantes competências relacionadas à pesquisa, análise crítica das informações, ética digital e resolução de problemas. Dessa forma, a utilização dos jogos educativos digitais ultrapassa a dimensão instrumental e passa a contribuir para a formação de cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e responsável na sociedade contemporânea.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de formação continuada dos profissionais da educação. As constantes transformações tecnológicas exigem atualização permanente para que os professores possam compreender as potencialidades dos recursos digitais e utilizá-los de maneira eficiente em suas práticas pedagógicas.

A formação docente deve contemplar não apenas aspectos técnicos relacionados ao uso das ferramentas digitais, mas também reflexões sobre metodologias ativas, processos de aprendizagem, desenvolvimento infantil e estratégias de

mediação pedagógica. Somente assim será possível integrar tecnologia e educação de forma coerente e significativa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DOS JOGOS EDUCATIVOS DIGITAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Apesar dos avanços tecnológicos observados nos últimos anos, a incorporação efetiva dos jogos educativos digitais no contexto escolar ainda enfrenta diversos desafios, especialmente nas escolas públicas brasileiras. Questões relacionadas à infraestrutura, acesso à internet, disponibilidade de equipamentos e formação docente constituem obstáculos que precisam ser superados para ampliar o uso pedagógico dessas ferramentas.

Muitas instituições de ensino ainda apresentam limitações quanto à quantidade de computadores, tablets ou outros dispositivos tecnológicos disponíveis para utilização pelos estudantes. Em alguns casos, os equipamentos existentes encontram-se desatualizados ou apresentam dificuldades de manutenção, comprometendo o desenvolvimento das atividades planejadas.

Outro desafio refere-se à desigualdade de acesso às tecnologias fora do ambiente escolar. Embora muitas crianças sejam consideradas nativas digitais, nem todas possuem as mesmas oportunidades de acesso aos recursos tecnológicos, o que exige da escola estratégias capazes de garantir equidade e inclusão digital.

Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, as possibilidades oferecidas pelos jogos educativos digitais são significativas. O crescimento do mercado de tecnologias educacionais tem ampliado a oferta de plataformas, aplicativos e recursos gratuitos voltados à alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Segundo Alves e Coutinho (2016), o avanço da indústria de jogos educacionais demonstra o reconhecimento cada vez maior do potencial desses recursos para a aprendizagem. Os autores destacam que os jogos digitais favorecem a participação ativa dos estudantes, estimulam o raciocínio lógico e ampliam as oportunidades de construção do conhecimento.

Além disso, a utilização de jogos digitais permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, interativas e alinhadas às características das novas gerações. A possibilidade de personalização das atividades, acompanhamento do desempenho dos estudantes e oferta de feedback imediato constitui importante diferencial para o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, embora existam desafios a serem enfrentados, as potencialidades dos jogos educativos digitais justificam investimentos em infraestrutura, formação docente e ampliação das políticas públicas voltadas à integração das tecnologias educacionais nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender a relevância dos jogos educativos digitais como ferramentas pedagógicas capazes de contribuir significativamente para os processos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias digitais, torna-se indispensável que a escola acompanhe essas transformações e incorpore recursos que dialoguem com a realidade dos estudantes.

Os estudos analisados demonstram que os jogos educativos digitais favorecem o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a aprendizagem, como atenção, memória, raciocínio lógico, resolução de problemas, criatividade e autonomia. Além disso, contribuem para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes ao promover experiências que envolvem cooperação, respeito às regras, persistência e superação de desafios.

Observou-se também que a utilização desses recursos pode tornar os processos de alfabetização mais significativos, motivadores e contextualizados, aproximando os conteúdos escolares das experiências vivenciadas pelas crianças em seu cotidiano. Entretanto, os benefícios dos jogos digitais dependem diretamente da mediação pedagógica realizada pelo professor, do planejamento das atividades e da definição clara dos objetivos educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura tecnológica e formação docente. A efetivação de práticas pedagógicas inovadoras requer condições adequadas para que professores e estudantes possam utilizar os recursos

digitais de forma crítica, criativa e produtiva.
Conclui-se que os jogos educativos digitais representam uma importante estratégia para o fortalecimento da alfabetização e do letramento, contribuindo para a construção de uma educação mais dinâmica, participativa e significativa. Quando utilizados de maneira consciente e articulados às propostas pedagógicas da escola, esses recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem e favorecem a formação integral dos estudantes, preparando-os para atuar de forma crítica e responsável em uma sociedade cada vez mais tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (Org.). Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender. São Paulo: Moderna, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

KOCHANSKI, Denise. Um framework para apoiar a construção de experimentos na avaliação empírica de jogos educacionais. São José: UNIVALI, 2009.
LUCKESI, Cipriano Carlos. Independência e inovação em tecnologia educacional: ação-reflexão. Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, 1986.

PRENSKY, Marc. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: SENAC, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E SOCIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE APRENDIZAGEM, COMPORTAMENTO E RELAÇÕES FAMILIARES

ANA CRISTINA NUNES DE ARAUJO

RESUMO
O presente artigo apresenta uma análise reflexiva sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de uma criança matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal localizada na zona oeste do município de São Paulo. O estudo de caso busca compreender as relações entre comportamento, aprendizagem, autoestima, mediação pedagógica e contexto familiar, considerando que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da interação entre sujeito, escola, família e ambiente sociocultural. A análise parte da observação cotidiana da criança no espaço escolar, considerando suas características comportamentais, suas dificuldades iniciais de aprendizagem e os avanços apresentados ao longo do processo educativo. As intervenções pedagógicas basearam-se no fortalecimento da autoestima, no reconhecimento dos avanços individuais e na criação de situações que favorecessem a participação e a autonomia. A fundamentação teórica dialoga com autores como Bandura (1986), Dessen e Polonia (2007), Bransford, Brown e Cocking (2007), Smagorinsky (2013) e Pajares e Olaz (2008), buscando compreender como as relações sociais, as crenças de autoeficácia e as experiências escolares influenciam o desenvolvimento da criança. Conclui-se que o acompanhamento individualizado, aliado à parceria entre escola e família, constitui elemento essencial para promover avanços não apenas acadêmicos, mas também emocionais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; desenvolvimento infantil; autoestima; família; escola.

INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois é nesse ambiente que ela amplia suas experiências sociais, estabelece novas relações, desenvolve habilidades cognitivas e constrói conhecimentos fundamentais para sua participação na sociedade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o processo de alfabetização, é muito perceptível a maneira como os estudantes apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, formas variadas de interação e distintas maneiras de expressar suas emoções e necessidades.

Dessa forma, compreender uma criança em sua totalidade exige considerar não apenas seu desempenho acadêmico, mas também suas características individuais, relações familiares, experiências anteriores e contexto social.

O presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento de uma criança do 2º ano do Ensino Fundamental I, observando aspectos relacionados ao comportamento, aprendizagem, interação social e influência familiar.

A escolha desse estudante como estudo de caso ocorreu desde as primeiras observações realizadas durante o módulo, por apresentar características marcantes no cotidiano escolar. Trata-se de uma criança que demonstra grande energia, necessidade intensa de movimento e forte envolvimento em situações de interação com os colegas.

O estudante, 8 anos de idade, frequentava uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no bairro Bonfiglioli, zona oeste da cidade de São Paulo.

No ambiente escolar, apresentava características físicas compatíveis com sua faixa etária, destacando-se pela presença constante nas interações da turma. Sua personalidade evidenciava espontaneidade, intensidade emocional e grande interesse por atividades corporais e jogos coletivos.

Desde os primeiros contatos, percebeu-se que a criança não passava despercebida no grupo. Seu comportamento agitado, associado a frequentes conflitos com colegas, tornou-se uma demanda constante de intervenção pedagógica. Inicialmente, as situações envolvendo brigas e dificuldades de autorregulação exigiam atenção frequente dos adultos responsáveis pela turma. Entretanto, ao observar mais cuidadosamente suas

atitudes, tornou-se possível perceber que, além das questões comportamentais, havia necessidades relacionadas ao processo de aprendizagem, autoestima e reconhecimento.
O desafio pedagógico consistiu-se em compreender o estudante para além dos comportamentos observáveis, buscando identificar quais fatores estavam relacionados às suas atitudes e como a escola poderia contribuir para seu desenvolvimento.
A criança demonstrava preferência por colegas envolvidos em atividades físicas, jogos corporais e brincadeiras com maior movimento, não apresentando restrições relacionadas a gênero ou características pessoais dos colegas.
Essa preferência indicava uma forma específica de interação social, baseada principalmente em experiências corporais e atividades coletivas. Em determinado momento, após um conflito com outro estudante, relatou que reagia daquela maneira porque seu pai também "lutava", sendo necessária uma intervenção pedagógica para diferenciar os conceitos de "briga" e "luta".
Essa situação revelou como as referências familiares e sociais influenciam a maneira como a criança interpreta suas experiências e resolve conflitos. A partir dessa observação, tornou-se evidente a importância de trabalhar não apenas regras de convivência, mas também a compreensão das emoções, dos limites e das diferentes formas de expressão.
A escola, nesse sentido, assume papel fundamental ao possibilitar novas experiências e ampliar as formas de interação social. Segundo Smagorinsky (2013), a constituição do ser humano ocorre por meio das relações estabelecidas com o meio externo, considerando que os aspectos individuais estão relacionados aos contextos sociais e culturais nos quais o sujeito está inserido.
Sendo assim, compreender o estudante exige analisar também suas relações familiares, experiências comunitárias e vínculos construídos fora do espaço escolar.
Durante o processo educativo, observou-se que a criança apresentava dificuldades de aprendizagem que demandavam acompanhamento constante em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, também demonstrava potencialidades importantes, como boa coordenação motora, excelente organização da escrita e interesse por desafios quando se sentia motivada.
Diante desse cenário, as intervenções pedagógicas foram direcionadas para fortalecer sua percepção de capacidade e ampliar sua confiança diante das tarefas escolares. Conforme Bandura (1986), as crenças de autoeficácia exercem grande influência sobre a maneira como os indivíduos enfrentam desafios:

"Dentre os diferentes aspectos do auto-conhecimento, nenhum tem mais influência sobre a vida cotidiana das pessoas do que as suas concepções sobre auto-eficácia pessoal!" (BANDURA, 1986, p.18).

A partir dessa perspectiva, compreender a importância da autoestima no processo de aprendizagem tornou-se fundamental para a construção das estratégias pedagógicas utilizadas.
O estudante precisava perceber que era capaz de aprender e que seus esforços eram reconhecidos pelos adultos ao seu redor.
Dessa forma, o feedback constante sobre seus avanços e conquistas passou a ser utilizado como ferramenta pedagógica, favorecendo maior envolvimento nas atividades e melhor participação em sala de aula.
Ao longo do acompanhamento, percebeu-se que valorizar os aspectos positivos produziu mudanças significativas na postura da criança, que passou gradualmente a demonstrar maior segurança diante dos desafios escolares.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Compreender o desenvolvimento infantil no contexto escolar exige uma análise que ultrapasse a visão restrita do desempenho acadêmico. A criança chega à escola trazendo consigo experiências familiares, culturais, emocionais e sociais que influenciam diretamente sua forma de aprender, interagir e enfrentar desafios.
Nesse sentido, o processo educativo deve considerar o estudante como um sujeito completo, cuja aprendizagem está relacionada tanto aos aspectos cognitivos quanto aos aspectos afetivos e so-

ciais.
A observação do estudante analisado neste estudo evidencia essa relação, pois suas dificuldades iniciais de aprendizagem estavam associadas também a questões relacionadas à confiança, autorregulação e participação nas atividades escolares. A escola, portanto, não atua apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de desenvolvimento humano.

AUTOEFICÁCIA E CONSTRUÇÃO DA CONFIANÇA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A teoria social cognitiva desenvolvida por Bandura destaca a importância das crenças que os indivíduos constroem sobre suas próprias capacidades.
Segundo Bandura (1986), a percepção de autoeficácia influencia diretamente a forma como as pessoas enfrentam situações desafiadoras, persistem diante das dificuldades e interpretam seus próprios resultados.
Para crianças em processo de alfabetização, essa dimensão torna-se especialmente importante, pois as primeiras experiências escolares podem fortalecer ou fragilizar a relação com o conhecimento. Quando uma criança vivencia repetidamente situações em que percebe suas dificuldades como fracasso, pode desenvolver insegurança e evitar novas tentativas. Por outro lado, quando recebe apoio, orientação e reconhecimento pelos avanços conquistados, tende a desenvolver maior confiança e disposição para aprender.
Nesse estudo, o feedback constante sobre as conquistas do estudante apresentou papel fundamental. As devolutivas positivas não tinham como objetivo apenas elogiar, mas permitir que a criança identificasse seus próprios avanços e compreendesse que seu esforço produzia resultados.
Esse processo favoreceu uma mudança gradativa na postura diante das atividades escolares. A criança passou a demonstrar maior interesse pelas propostas, maior envolvimento e orgulho pelas produções realizadas. Bandura (1986) afirma ainda que: "Os indivíduos possuem mecanismos auto-reguladores que fornecem o potencial para mudanças auto-direcionadas no seu comportamento." (BANDURA, 1986, p.101). Essa ideia permite compreender que o comportamento infantil não é algo fixo ou imutável. Com mediação adequada, a criança pode desenvolver estratégias para controlar impulsos, modificar atitudes e construir novas formas de participação social.
No caso analisado, observou-se que, apesar de continuar apresentando momentos de conflito com os colegas, houve progressiva melhora na capacidade de conter reações físicas. A criança passou a refletir mais antes de agir, demonstrando início de um processo de autorregulação emocional.
Esse avanço representa uma conquista significativa, pois envolve não apenas obedecer a uma regra externa, mas desenvolver maior consciência sobre suas próprias ações.
Pajares e Olaz (2008), ao discutirem a teoria social cognitiva, destacam que a autoeficácia influencia as escolhas, o esforço, a persistência e as formas de enfrentamento utilizadas pelos sujeitos. Assim, fortalecer a confiança da criança em suas capacidades contribui para seu desenvolvimento global.

APRENDIZAGEM, INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento da criança acontece por meio das relações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente em que está inserida. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas através de interações sociais, culturais e emocionais.
Nesse sentido, as contribuições de Vygotsky são fundamentais para compreender o papel da escola. Smagorinsky (2013) afirma que:

"Vygotsky presumiu que todos os aspectos da vida humana estão interrelacionados, incluindo o que acontece dentro de uma pessoa, mesmo que isso esteja ligado ao que está fora da pessoa e, portanto, não possa ser tão nitidamente isolado." (SMAGORINSKY, 2013, p.3).

Essa perspectiva contribui para compreender que os comportamentos apresentados pelo estudante não podem ser analisados separadamente de sua história, suas relações e seu contexto.
A criança não chega à escola como uma "folha em branco"; ela traz conhecimentos construídos em suas experiências

anteriores. Cabe ao professor identificar esses conhecimentos e criar situações que favoreçam novos aprendizados. Durante as atividades pedagógicas observadas, percebeu-se que o estudante apresentava estratégias próprias para resolver problemas, mesmo quando não conseguia explicar verbalmente seus pensamentos.
Essa característica demonstra que a aprendizagem envolve diferentes formas de raciocínio, nem sempre expressas imediatamente pela linguagem oral. O professor precisa observar os caminhos utilizados pela criança, valorizando não apenas a resposta final, mas também o processo construído.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A família representa um dos primeiros espaços de desenvolvimento humano e exerce influência significativa na formação emocional e social da criança. Segundo Dessen e Polonia (2007):

"Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa." (DESSEN; POLONIA, 2007, p.24).

A relação entre família e escola mostrou-se um aspecto essencial no caso analisado. Os responsáveis demonstravam interesse pela vida escolar da criança e reconheciam a importância da educação para seu futuro. Essa valorização contribuiu para fortalecer a relação da criança com a escola.
O acompanhamento familiar, aliado ao trabalho pedagógico, favoreceu a construção de uma percepção positiva sobre o estudo e sobre suas próprias capacidades.
O envolvimento dos responsáveis demonstrava que a escola era vista como espaço de oportunidade e transformação. A família compreendia que a escolarização poderia ampliar as possibilidades futuras da criança e proporcionar melhores condições de vida. Essa postura fortaleceu a parceria necessária entre os diferentes ambientes de desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA: ESTUDO DE CASO

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, construída a partir da observação sistemática do cotidiano escolar e da análise das interações de uma criança matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental I.
O estudo de caso possibilita compreender situações específicas considerando suas particularidades, relações e signifi-i cados.
A escolha dessa metodologia justifica-se pela necessidade de analisar o estudante em seu contexto real, observando não apenas resultados escolares, mas também comportamentos, interações sociais e processos de aprendizagem.
Os dados foram construídos a partir de observações realizadas durante as aulas, registros pedagógicos, acompanhamento das atividades e diálogo com familiares.
A análise considerou aspectos cognitivos, emocionais e sociais, buscando compreender como esses elementos se articulavam no processo de desenvolvimento.
Uma das situações analisadas envolveu a realização de uma atividade matemática utilizando um "quadrado mágico".
A proposta consistia em preencher uma tabela com números de 1 a 9, organizando-os de maneira que a soma das linhas e colunas fosse igual a 15.
O objetivo da atividade era observar estratégias de resolução de problemas, raciocínio lógico e formas de organização do pensamento.
Para realização da proposta foram disponibilizados materiais como papel, lápis, borracha e a própria estrutura do quadrado mágico confeccionada em papel cartão. A criança poderia escolher os recursos que considerasse mais adequados para resolver o desafio.

ANÁLISE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A atividade envolvendo o quadrado mágico foi escolhida por possibilitar a observação de diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo do estudante, especialmente relacionados ao raciocínio lógico-matemático, estratégias de resolução de problemas, organização do pensamento e capacidade de argumentação.
Além dos conhecimentos matemáticos envolvidos, a proposta permitiu analisar

como a criança lidava com desafios, erros, tentativas e necessidade de revisão das próprias hipóteses.
Antes do início da atividade, foi explicado ao estudante o funcionamento do quadrado mágico, destacando que o objetivo era encontrar combinações numéricas nas quais a soma das linhas e colunas resultasse em 15.
A explicação inicial teve como intenção garantir que a criança compreendesse o problema proposto, sem interferir diretamente na estratégia que escolheria para solucioná-lo.
Foi disponibilizado o material necessário e explicado que poderia utilizar lápis, papel, registros ou qualquer outro recurso que considerasse útil.
Essa postura buscava valorizar a autonomia da criança e permitir que seus procedimentos espontâneos fossem observados.
Durante a realização da proposta, foi possível perceber que o estudante demonstrava interesse pelo desafio e mantinha atenção na atividade. Mesmo com a presença de uma câmera e de uma situação diferente da rotina habitual, mostrou envolvimento e disposição para resolver o problema.
A criança não direcionava sua atenção ao equipamento de gravação, mas permanecia concentrada na tarefa. Esse comportamento revelou que a proposta despertou curiosidade e motivação.
Durante a atividade, foram realizadas algumas perguntas com o objetivo de compreender o raciocínio utilizado:

Professora: Quais números você precisa colocar no quadrado mágico?
Estudante: Esses aqui. (Apontando para os números disponíveis.)
A resposta demonstra que a criança compreendia que os números disponíveis eram os elementos necessários para resolver o desafio.
Professora: Como você percebeu que são esses números que precisam ser usados?
Estudante: Porque são os que estão faltando.
Professora: Muito bem. E por qual deles você gostaria de começar? Por quê?
Estudante: Acho que esse...
Ao escolher um espaço específico da tabela, o estudante iniciou sua estratégia considerando os números já presentes no quadrado.
Professora: O que fez você escolher esse lugar primeiro?
Estudante: Porque já tem alguns números aqui.
Professora: E como esses números podem ajudar você a descobrir o que está faltando? O estudante realizou a soma dos valores apresentados na linha escolhida, utilizando cálculo mental e depois conferiu realizando registro escrito, evidenciando uma estratégia própria de resolução.
Professora: Você pode me explicar como fez essa conta?
Estudante: Fiz de cabeça.
Professora: E qual foi o resultado dessa adição?
Estudante: 15.
Professora: Se o resultado foi 15, o que isso nos mostra sobre essa linha do quadrado mágico?
Estudante: Que tá certo..
A partir desse resultado, a professora ampliou a reflexão para outra linha do quadrado.
Professora: Vamos observar esta outra linha. Ela também soma 15?
Estudante: Não.
Professora: Como você descobriu isso?
Estudante: Porque tem um quadrado faltando.
Professora: Quanto falta para chegar a 15?
Novamente fez o cálculo mental.
Estudante: Falta 3.
Professora: Se faltam 3, qual número poderia completar essa linha?
Estudante: O número 3.
Professora: Será que esse número também ajuda as outras linhas e colunas a chegarem a 15? Vamos conferir juntos?

Nesse momento, as perguntas da professora incentivaram o estudante a justificar suas escolhas, explicitar seu raciocínio e verificar suas hipóteses, favorecendo a construção do pensamento matemático e o desenvolvimento da autonomia na resolução de problemas.
A resposta demonstrou compreensão da relação entre os valores presentes e o objetivo final da atividade, além de uma facilidade com cálculo mental. Embora nem sempre conseguisse explicar verbalmente o caminho utilizado, apresentava indícios de raciocínio lógico organizado.
Em alguns momentos, quando questionado sobre como havia encontrado

determinado resultado, demonstrava insegurança na explicação oral. Entretanto, observava-se que realizava cálculos mentalmente e utilizava pequenos registros gráficos, como riscos representando quantidades, para confirmar suas respostas.
Esse aspecto é relevante porque evidencia que a criança possuía estratégias próprias de pensamento, ainda que sua capacidade de verbalização estivesse em desenvolvimento.
A aprendizagem escolar envolve diferentes dimensões e nem sempre aquilo que o estudante consegue realizar corresponde exatamente ao que consegue explicar verbalmente.
O professor precisa estar atento a essas diferenças, valorizando os processos internos de construção do conhecimento.
Durante a atividade, ocorreu uma situação significativa. Ao preencher determinado espaço com um número que aparentemente completava a sequência, a criança demonstrou segurança inicial. Entretanto, quando questionada novamente sobre a soma final envolvendo os três números, refez a contagem e percebeu que o resultado não correspondia ao esperado.
Esse momento demonstrou uma habilidade importante: a capacidade de revisar a própria ação. O estudante não apenas buscou uma resposta, mas aceitou reconsiderar sua hipótese quando percebeu uma inconsistência.
Esse comportamento representa um avanço no processo de aprendizagem, pois envolve reflexão, análise e reorganização do pensamento.
Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007), a aprendizagem envolve estabelecer relações entre conhecimentos prévios, experiências e novas situações.
O estudante constrói novos conhecimentos a partir daquilo que já sabe, reorganizando suas ideias conforme encontra novos desafios.
Nesse sentido, a atividade mostrou que a criança possuía recursos cognitivos importantes, necessitando apenas de mediações adequadas para a ampliação de estratégias.

REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A realização da atividade também provocou reflexões sobre o papel do professor durante o acompanhamento da aprendizagem. Durante a observação, surgiu a vontade de oferecer respostas mais diretas ou auxiliar a criança a verbalizar melhor seu pensamento.
Entretanto, percebeu-se que uma intervenção excessivamente direcionada poderia limitar o processo de construção da própria estratégia.
O papel docente, nesse momento, foi criar perguntas que favorecessem a reflexão, sem substituir o pensamento da criança.
Essa postura está relacionada a uma concepção de ensino em que o professor atua como mediador do conhecimento. A aprendizagem acontece quando o estudante é colocado diante de desafios possíveis e recebe apoio suficiente para avançar.
O processo de aprendizagem não consiste apenas em acertar, mas também em testar hipóteses, perceber erros e reconstruir caminhos.
A estratégia utilizada pelo estudante — realizar registros com pequenos riscos para representar quantidades — não causou surpresa, pois já era observada em outras situações cotidianas.
Esse recurso demonstrava uma forma de organização do pensamento matemático. Embora parecesse simples, representava uma ferramenta criada pela própria criança para garantir maior segurança na resolução. Essa observação reforça a importância de considerar os conhecimentos construídos pelo estudante.
Muitas vezes, estratégias consideradas "simples" representam etapas fundamentais no desenvolvimento cognitivo.
O acompanhamento contínuo revelou que, quando recebe incentivo e tempo adequado, a criança demonstra capacidade de avançar.
Ao longo do ano letivo, houve mudança significativa em sua postura diante das atividades escolares.
O estudante passou de uma posição marcada pela insegurança e dificuldade de concentração para uma participação mais ativa e confiante.

RELAÇÕES FAMILIARES E CONTEXTO SOCIOCULTURAL

A compreensão do desenvolvimento da criança exige também analisar o contexto familiar e social no qual ela está inserida.

A família exerce papel fundamental na construção da identidade, dos valores e das expectativas em relação à escola. Durante as conversas realizadas com os responsáveis, foi possível perceber grande valorização da escolarização.
O responsável demonstrava interesse pelo percurso escolar da criança e reconhecia a importância da educação para ampliar possibilidades futuras.
Quando foi apresentada a proposta do estudo, a reação da família foi positiva, demonstrando confiança no trabalho desenvolvido pela escola. Esse envolvimento evidencia que a relação família-escola pode atuar como fator de proteção e fortalecimento do desenvolvimento infantil.
A criança vive com seus responsáveis e outros familiares, mantendo maior proximidade com a avó materna devido à localização de sua residência.
Outros parentes possuem contato mais restrito devido à distância. A família apresenta forte vínculo afetivo e preocupação com o desenvolvimento da criança.
O responsável relata acompanhar suas atividades, conversar sobre a escola e incentivar sua participação. A criança também possui forte interesse por esportes, especialmente futebol, participando de atividades relacionadas à prática esportiva.
Essa característica se conecta com sua preferência por brincadeiras corporais e atividades que envolvem movimento.
O contexto comunitário também influencia suas experiências. Mesmo vivendo em uma região urbana movimentada, possui possibilidade de interação com outras crianças da vizinhança, participando de brincadeiras tradicionais e jogos coletivos.
Essas experiências contribuem para seu desenvolvimento social e motor. A relação estabelecida com a família demonstra a importância do vínculo afetivo.
Segundo Dessen e Polonia (2007), as relações familiares constituem base importante para o desenvolvimento saudável e para a forma como o indivíduo estabelece relações em outros ambientes.
A postura positiva da família em relação à escola contribuiu para fortalecer na criança a ideia de que aprender é importante. Esse aspecto apareceu em falas do estudante ao demonstrar preocupação com colegas que não realizavam as atividades.
Ao afirmar que é necessário estudar para aprender e ter melhores oportunidades no futuro, evidencia a influência dos valores transmitidos pelos adultos ao seu redor.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do percurso escolar do estudante evidencia que o desenvolvimento infantil acontece por meio da articulação entre diferentes dimensões: cognitiva, emocional, social e familiar.
As dificuldades apresentadas inicialmente, principalmente relacionadas à agitação, conflitos interpessoais e insegurança diante das aprendizagens, não podem ser compreendidas de forma isolada.
O comportamento da criança revelou uma forma de expressão que precisava ser interpretada dentro de um contexto mais amplo.
Ao longo do acompanhamento pedagógico, foi possível perceber que a criança possuía potencialidades importantes que nem sempre eram imediatamente percebidas quando o foco estava apenas nas dificuldades comportamentais.
Sua energia, interesse por desafios físicos, facilidade de interação e criatividade passaram a ser compreendidos como características que poderiam ser direcionadas positivamente.
A intervenção pedagógica deixou de buscar apenas reduzir comportamentos inadequados e passou a favorecer o desenvolvimento da autorregulação, da confiança e da participação. Essa mudança de perspectiva foi fundamental para que a criança pudesse construir uma relação mais positiva com a escola.
Um dos aspectos mais relevantes observados foi a relação entre autoestima e aprendizagem.
Inicialmente, o estudante apresentava dificuldades em algumas áreas do conhecimento e necessitava de apoio constante. Entretanto, quando suas conquistas começaram a ser reconhecidas, houve mudança em sua postura.
A valorização de seus esforços contribuiu para que desenvolvesse maior segurança e disposição para enfrentar desafios.
A teoria social cognitiva de Bandura (1986) contribui para compreender esse processo, pois destaca que as crenças que o indivíduo constrói sobre sua capacidade influenciam diretamente sua

atuação diante das situações.
Nesse sentido, fortalecer a percepção de competência da criança tornou-se uma estratégia essencial. A aprendizagem não ocorreu apenas pela repetição de atividades, mas pela construção de uma imagem mais positiva de si mesmo como sujeito capaz de aprender.
A evolução observada no processo de alfabetização também demonstra a importância da mediação pedagógica. A criança iniciou o ano em processo silábico-alfabético e avançou para a escrita alfabética, demonstrando progresso significativo. Entretanto, mais importante que o resultado final foi perceber a mudança na relação estabelecida com o conhecimento.
A criança passou a demonstrar orgulho por suas produções, preocupação em concluir tarefas e interesse em participar das atividades. Esses elementos revelam avanços que ultrapassam os conteúdos escolares, envolvendo aspectos emocionais e sociais.
A situação analisada também evidencia a importância de compreender o erro como parte do processo de aprendizagem. Durante a atividade do quadrado mágico, o estudante apresentou hipóteses, realizou tentativas, revisou respostas e reorganizou estratégias. Esse movimento demonstra aprendizagem ativa. O erro deixou de ser visto como fracasso e passou a representar uma oportunidade de reflexão.
Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007), aprender envolve estabelecer conexões entre experiências anteriores e novos conhecimentos. A criança utiliza aquilo que já sabe para interpretar novas situações e construir novas formas de pensamento.
Dessa maneira, cabe ao professor criar situações desafiadoras, mas possíveis, nas quais o estudante possa avançar progressivamente.
Outro ponto fundamental identificado foi a influência do contexto familiar. A participação dos responsáveis e a valorização da escola contribuíram para fortalecer a relação da criança com os estudos. A família demonstrava reconhecer a importância da educação como caminho para ampliar possibilidades futuras.
Essa postura contribuiu para que a criança desenvolvesse uma visão positiva sobre a aprendizagem. Dessen e Polonia (2007) destacam que família e escola são contextos fundamentais para o desenvolvimento humano. Quando essas instituições estabelecem parceria, aumentam as possibilidades de desenvolvimento integral da criança.
No caso analisado, a aproximação entre família e escola favoreceu não apenas o acompanhamento acadêmico, mas também o fortalecimento emocional. A criança percebeu que os adultos ao seu redor acreditavam em seu potencial. Esse aspecto mostrou-se determinante para sua evolução.
A análise também reforça a importância de evitar rótulos relacionados ao comportamento infantil. Crianças consideradas "agitadas", "difíceis" ou "problemáticas" muitas vezes apresentam necessidades específicas de mediação. O comportamento precisa ser compreendido como uma forma de comunicação.
No caso estudado, a energia e impulsividade do estudante não desapareceram completamente, mas passaram a ser melhor administradas. Houve desenvolvimento gradual de estratégias para lidar com frustrações e conflitos. Esse processo demonstra que a escola possui papel essencial na construção de habilidades socioemocionais.
A sala de aula precisa ser compreendida como espaço de humanização, onde conhecimento e relações humanas caminham juntos. Como aponta Smagorinsky (2013), o desenvolvimento humano está profundamente ligado às relações estabelecidas no meio social. Portanto, ensinar envolve também construir vínculos, promover pertencimento e criar condições para que cada criança encontre seu lugar no grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou compreender a complexidade envolvida no desenvolvimento infantil dentro do ambiente escolar.
A análise do percurso de uma criança do 2º ano do Ensino Fundamental demonstrou que aprendizagem, comportamento e relações sociais são aspectos inseparáveis. A criança não pode ser compreendida apenas por suas dificuldades ou pelos comportamentos apresentados em determinados momentos. É necessário observar suas potencialidades, sua história, suas relações familiares e suas

formas próprias de aprender.
O estudo evidenciou que o olhar atento do professor pode transformar a maneira como o estudante se percebe dentro da escola. A partir de intervenções baseadas no incentivo, na valorização dos avanços e no acompanhamento individualizado, foi possível observar mudanças significativas.
O estudante passou a demonstrar maior confiança, participação e envolvimento com as propostas pedagógicas. Esse processo confirma a importância das crenças de autoeficácia discutidas por Bandura (1986) "Quando a criança percebe que é capaz, aumenta sua disposição para enfrentar desafios"
O fortalecimento da autoestima não é um elemento secundário no processo educativo, mas uma condição essencial para a aprendizagem.
A experiência também demonstrou que dificuldades comportamentais não devem ser tratadas apenas com medidas corretivas. É necessário compreender o que esses comportamentos comunicam e quais necessidades estão por trás deles.
No caso analisado, a agitação e os conflitos estavam relacionados a características pessoais, formas de interação e necessidade de desenvolver estratégias de autorregulação. A mediação pedagógica possibilitou que esses comportamentos fossem gradualmente reorganizados.
Outro aspecto fundamental foi a parceria entre família e escola. A participação dos responsáveis demonstrou como o envolvimento familiar pode contribuir para o desenvolvimento escolar.
Quando a criança percebe que seus familiares valorizam seus estudos, tende a atribuir maior significado às experiências escolares.
A escola, por sua vez, precisa manter uma comunicação aberta e acolhedora com as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educativo. A análise da atividade matemática também permitiu compreender que cada criança possui caminhos próprios para construir conhecimentos. O estudante utilizou estratégias pessoais, realizou tentativas, revisou hipóteses e buscou soluções.
Esse processo revela que aprender não significa apenas apresentar respostas corretas, mas desenvolver formas de pensar, argumentar e resolver problemas. O professor tem papel fundamental nesse percurso ao criar situações desafiadoras e oferecer mediações adequadas.
Conclui-se, portanto, que uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança precisa considerar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais.
A aprendizagem acontece quando o estudante encontra um ambiente seguro, acolhedor e estimulante. A experiência analisada reforça que nenhuma criança deve ser definida apenas por suas difi-i culdades iniciais. Cada estudante possui potencialidades que podem ser desenvolvidas quando encontra apoio, confiança e oportunidades.
O trabalho docente exige paciência, observação e disposição para compreender cada sujeito em sua singularidade. Mais do que ensinar conteúdos, a escola participa da formação de pessoas.
Por isso, práticas educativas baseadas no diálogo, no respeito e na valorização das capacidades individuais contribuem para formar sujeitos mais seguros, participativos e capazes de transformar sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Social Foundations of Thought and Action - a social cognitive theory. New Jersey: Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, 1986.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney (org.). Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: SENAC, 2007.

DESSEN, Maria A.; POLONIA, Ana C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Paideia, 2007. Disponível em: www.scielo.br/paideia.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. 2008.

SMAGORINSKY, Peter. O que Vygotsky oferece para o professor do século XXI? 2013.

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANANDA DA SILVA LEÃO

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira os projetos pedagógicos, enquanto estratégia metodológica na Educação Infantil, podem contribuir para a construção da consciência histórica em crianças pequenas. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, tendo como base a análise de práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 4 a 6 anos em uma escola da rede municipal de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de registros em diário de bordo, elaborados a partir da observação participante no cotidiano escolar. O referencial teórico apoia-se em autores que discutem a infância como construção histórica e social, a consciência histórica e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Os resultados evidenciam que, mesmo na infância, as crianças já demonstram formas iniciais de interpretação do tempo, ao utilizarem marcadores temporais, elaborarem narrativas e estabelecerem relações entre suas experiências. Além disso, as práticas pedagógicas pautadas na escuta, na interação e na valorização do cotidiano mostraram-se fundamentais para a construção de aprendizagens significativas. Conclui-se que os projetos pedagógicos constituem uma estratégia potente para favorecer o desenvolvimento da consciência histórica, ao promover a participação ativa das crianças e a construção de sentidos sobre o mundo em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Consciência histórica; Projetos pedagógicos; Práticas pedagógicas; Infância.

ABSTRACT
This study aims to analyze how pedagogical projects, as a methodological strategy in Early Childhood Education, can contribute to the development of historical consciousness in young children. The research adopts a qualitative and descriptive approach, based on the analysis of pedagogical practices carried out with children aged 4 to 6 years in a public municipal school in São Paulo, Brazil. Data were collected through field journal records produced from participant observation in the daily school routine. The theoretical framework is grounded in authors who discuss childhood as a historical and social construct, historical consciousness, and pedagogical practices in Early Childhood Education. The findings indicate that, even in early childhood, children already demonstrate initial forms of interpreting time by using temporal markers, constructing narratives, and establishing connections between their own experiences. Furthermore, pedagogical practices based on attentive listening, interaction, and the appreciation of children's everyday experiences proved to be essential for fostering meaningful learning. It is concluded that pedagogical projects constitute a powerful educational strategy for promoting the development of historical consciousness by encouraging children's active participation and supporting the construction of meaning about the world in which they live.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Historical Consciousness; Pedagogical Projects; Pedagogical Practices; Childhood.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, configura-se como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos. Nesse contexto, ampliasse a compreensão de que as crianças, desde cedo, são capazes de construir conhecimentos a partir de suas experiências, interações e vivências no cotidiano escolar.

Durante muito tempo, o ensino de História foi compreendido como um campo restrito às etapas posteriores da escolarização, associado à transmissão de conteúdos e à memorização de fatos. No entanto, discussões contemporâneas apontam para a necessidade de repensar essa perspectiva, reconhecendo que a construção de noções relacionadas ao tempo, às transformações e às experi-

ências sociais pode se iniciar ainda na infância.
Nessa direção, destaca-se o conceito de consciência histórica, entendido como a capacidade de atribuir sentido às experiências no tempo, articulando passado, presente e futuro. Ainda que de forma inicial, as crianças demonstram essa capacidade ao organizarem suas vivências, elaborarem narrativas e estabelecerem relações entre diferentes situações do cotidiano.
Considerando esse contexto, torna-se relevante refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil e suas contribuições para esse processo. Dentre as diferentes possibilidades metodológicas, os projetos pedagógicos se destacam por favorecerem a participação ativa das crianças, a investigação e a construção de conhecimentos de forma significativa e contextualizada.
Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira os projetos pedagógicos, enquanto estratégia metodológica na Educação Infantil, podem contribuir para a construção da consciência histórica em crianças pequenas. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, baseada na análise de práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 4 a 6 anos, a partir de registros em diário de bordo elaborados no contexto escolar.
A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar as discussões acerca do ensino de História na Educação Infantil, reconhecendo o potencial das práticas pedagógicas no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Além disso, busca-se contribuir para a valorização da criança como sujeito ativo, capaz de interpretar o mundo e construir sentidos a partir de suas experiências.
Por fim, o trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda a infância como construção histórica e social, discutindo a criança como sujeito ativo e produtora de cultura. O segundo capítulo apresenta o conceito de consciência histórica e suas relações com o ensino de História na infância. O terceiro capítulo discute os projetos pedagógicos como estratégia metodológica na Educação Infantil. O quarto capítulo traz a análise das práticas pedagógicas, fundamentada nos registros em diário de bordo, seguida da discussão dos resultados. Ao final, são apresentadas as considerações finais do estudo.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

A compreensão da infância como uma fase natural e universal da vida humana é relativamente recente. Durante muito tempo, as crianças foram percebidas apenas como "adultos em miniatura", sem o reconhecimento de especificidades próprias desse período da vida. Nesse sentido, a infância deve ser entendida como uma construção histórica e social, que varia de acordo com o tempo, o contexto cultural e as relações estabelecidas em cada sociedade.

O historiador Philippe Ariès é um dos principais autores a discutir essa temática, ao evidenciar que a noção de infância, tal como a conhecemos hoje, não existia em períodos anteriores. Em seus estudos, o autor afirma que "na sociedade medieval, a criança, assim que deixava de depender fisicamente da mãe, era integrada ao mundo dos adultos" (ARIÈS, 1981, p. 99).

A partir da modernidade, com transformações sociais, culturais e educacionais, a infância passa a ser reconhecida como uma etapa específica do desenvolvimento humano, demandando cuidados, proteção e processos educativos próprios. Assim, compreender a infância como construção histórica implica reconhecer que as formas de educar, cuidar e se relacionar com as crianças são resultados de contextos sociais e culturais determinados.

A CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E SOCIAL

Ao compreender a infância como uma construção social, torna-se necessário reconhecer a criança como sujeito histórico, ou seja, como um indivíduo ativo na produção de significados e na construção de sua própria experiência no mundo. Nessa perspectiva, a criança deixa de ser vista como um sujeito passivo, que apenas recebe conhecimentos, e passa a ser entendida como protagonista de seus

processos de aprendizagem. Suas interações, vivências e formas de expressão revelam modos próprios de interpretar a realidade, atribuindo sentido às experiências que vivencia no cotidiano.

As contribuições de Lev Vygotsky são fundamentais nesse campo, ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. Para o autor, "todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual" (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

Dessa forma, a criança deve ser compreendida como um sujeito inserido em um contexto social, que aprende, interpreta e transforma o meio em que vive, ao mesmo tempo em que é por ele influenciada.

A PRODUÇÃO DE CULTURA PELAS CRIANÇAS

Ao reconhecer a criança como sujeito ativo, é possível avançar na compreensão de que ela não apenas participa da cultura, mas também a produz. As crianças constroem significados próprios a partir de suas experiências, recriando e ressignificando elementos do mundo adulto em suas brincadeiras, interações e narrativas.

Nesse sentido, o brincar assume papel central, pois é por meio dele que as crianças expressam suas compreensões sobre o mundo, experimentam papéis sociais e elaboram suas vivências. Como destaca Lev Vygotsky, "no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade" (VYGOTSKY, 1998, p. 134), o que evidencia o potencial do brincar para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Além disso, as interações entre pares favorecem a construção coletiva de conhecimentos, valores e significados, contribuindo para o desenvolvimento social e cultural. Ao dialogar, negociar regras, compartilhar experiências e resolver conflitos, as crianças constroem formas próprias de organização social e compreensão do mundo.

Dessa maneira, reconhecer a produção cultural das crianças implica valorizar suas vozes, suas experiências e suas formas de expressão, compreendendo que, desde cedo, elas participam ativamente da construção da cultura e da sociedade. Desta maneira, torna-se possível compreender a infância não como uma etapa passiva da vida, mas como um período marcado por intensa produção de significados e aprendizagens. Ao reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, abre-se espaço para pensar práticas pedagógicas que valorizem suas experiências, suas narrativas e seu protagonismo.

Nesse contexto, torna-se pertinente refletir sobre as possibilidades de construção de conhecimentos históricos ainda na Educação Infantil, considerando que as crianças, em suas interações e vivências, já estabelecem relações com o tempo, com o mundo e com as transformações que as cerca

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA

O CONCEITO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A consciência histórica constitui-se como um dos conceitos centrais para a compreensão do ensino de História, estando relacionada à maneira como os sujeitos interpretam o tempo, organizam experiências e atribuem sentido às suas vivências no mundo. Nesse sentido, não se trata apenas do conhecimento de fatos históricos, mas da capacidade de compreender relações entre passado, presente e futuro.

De acordo com Jörn Rüsen, a consciência histórica pode ser entendida como "a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos" (RÜSEN, 2001, p. 57). Essa definição evidencia que a História não está restrita ao campo acadêmico, mas faz parte da maneira como os indivíduos constroem sentido para suas experiências cotidianas.

Nessa perspectiva, a consciência histórica está presente nas narrativas, nas memórias e nas formas pelas quais os sujeitos compreendem as transformações ao longo do tempo. Assim, o ensino de História deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a construção de sentidos e a reflexão sobre a realidade.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A NOÇÃO DE TEMPO

A construção da consciência histórica está diretamente relacionada ao desenvolvimento da noção de tempo. Compreender o tempo não se limita à memorização de datas ou sequências cronológicas, mas envolve a capacidade de perceber mudanças, permanências e relações entre diferentes momentos.
Segundo Jean Piaget, a noção de tempo é construída progressivamente pela criança, a partir de suas experiências e interações com o meio. O autor afirma que "o tempo é uma construção que se elabora lentamente, em estreita relação com as ações do sujeito" (PIAGET, 1973, p. 274).

Dessa forma, a criança, desde cedo, começa a estabelecer relações temporais por meio de expressões como "antes", "depois", "ontem" e "amanhã", organizando suas experiências e construindo sentidos sobre o mundo. Essas primeiras noções são fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica, pois permitem que a criança compreenda a existência de mudanças e continuidades. Além disso, as vivências cotidianas, como a rotina escolar, as narrativas e as experiências pessoais, contribuem significativamente para a construção dessas noções, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o tempo vivido pelas crianças.

POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NA INFÂNCIA

Embora, por muito tempo, se tenha considerado que o ensino de História não era adequado para a Educação Infantil, estudos contemporâneos apontam que as crianças pequenas são capazes de construir noções iniciais relacionadas à consciência histórica.

Ao narrar experiências, compartilhar vivências e interpretar o mundo ao seu redor, as crianças já demonstram formas iniciais de pensamento histórico. Como destaca Jörn Rüsen, "a consciência histórica se manifesta na forma de narrativas que dão sentido à experiência do tempo" (RÜSEN, 2001, p. 62).

Nesse sentido, ao contar o que fizeram "ontem", ao antecipar o que acontecerá "depois" ou ao estabelecer relações entre diferentes situações, as crianças estão organizando suas experiências no tempo e construindo significados, o que pode ser compreendido como um processo inicial de formação da consciência histórica.
Além disso, a interação com diferentes linguagens — como histórias, músicas, filmes e brincadeiras — amplia o repertório das crianças, possibilitando o contato com diferentes formas de compreender o mundo e suas transformações.
Dessa maneira, o papel do professor torna-se fundamental ao mediar essas experiências, criando situações que favoreçam a reflexão, a narrativa e a construção de sentidos pelas crianças.

O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inserção do ensino de História na Educação Infantil não deve ocorrer de forma tradicional, centrada na transmissão de conteúdos ou na memorização de fatos. Pelo contrário, deve partir das experiências das crianças, valorizando suas vivências, seus interesses e suas formas de expressão.

Nesse contexto, o ensino de História se aproxima das práticas pedagógicas que priorizam o cotidiano, a interação e o protagonismo infantil, contribuindo para a construção de conhecimentos de forma significativa. Como afirma Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim, ao propor atividades que envolvam narrativas, brincadeiras, observações e experiências concretas, o professor possibilita que as crianças construam noções relacionadas ao tempo, à transformação e à sociedade, elementos fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica.
Portanto, o ensino de História na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo que se constrói a partir do cotidiano, das interações e das experiências significativas, reconhecendo a criança como sujeito ativo na produção de conhecimentos.
A partir das discussões levantadas, compreende-se que a consciência histórica não é um conhecimento que se inicia apenas nas etapas posteriores da escolarização, mas um processo que começa

a se desenvolver desde a infância, por meio das experiências, das narrativas e das interações sociais.
Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como um espaço privilegiado para a construção dessas noções, desde que sejam propostas práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil, o cotidiano e a construção de sentidos.
Dessa forma, torna-se fundamental refletir sobre estratégias metodológicas que potencializem esse processo, dentre as quais se destacam os projetos pedagógicos, que serão discutidos no capítulo seguinte.

PROJETOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

Os projetos pedagógicos constituem-se como uma importante forma de organização do trabalho educativo na Educação Infantil, possibilitando a construção de conhecimentos de maneira integrada, contextualizada e significativa. Diferentemente de práticas fragmentadas e centradas na transmissão de conteúdos, os projetos partem de interesses, curiosidades e experiências das crianças, promovendo maior envolvimento no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, os projetos pedagógicos favorecem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo que as crianças estabeleçam relações entre saberes e construam significados a partir de situações concretas. Como afirma Fernando Hernández, os projetos de trabalho possibilitam "organizar o currículo de forma globalizada, rompendo com a lógica disciplinar tradicional" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Dessa forma, os projetos pedagógicos contribuem para a construção de uma prática educativa mais dinâmica, na qual o conhecimento é produzido a partir da investigação, da experimentação e da interação.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PROTAGONISMO INFANTIL

Um dos principais fundamentos dos projetos pedagógicos é a valorização da aprendizagem significativa, entendida como aquela que se constrói a partir das experiências e conhecimentos prévios das crianças. Nesse contexto, o processo de aprendizagem deixa de ser passivo e passa a envolver a participação ativa dos sujeitos.
De acordo com Paulo Freire, "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1996, p. 29), o que reforça a importância de práticas pedagógicas que incentivem a curiosidade, a investigação e a construção do conhecimento.
Assim, os projetos pedagógicos favorecem o protagonismo infantil, na medida em que reconhecem as crianças como participantes ativas do processo educativo. Ao levantar hipóteses, fazer perguntas, explorar materiais e interagir com os pares, as crianças constroem conhecimentos de forma autônoma e significativa.
Além disso, esse tipo de abordagem contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da capacidade de resolver problemas, aspectos fundamentais na formação integral da criança.

A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTEGRAÇÃO DE SABERES

Outro aspecto relevante dos projetos pedagógicos é a possibilidade de promover a interdisciplinaridade, superando a fragmentação do conhecimento. Na Educação Infantil, essa integração é ainda mais necessária, uma vez que as crianças aprendem de forma global, articulando diferentes dimensões de suas experiências.
Segundo Ivani Fazenda, a interdisciplinaridade "pressupõe uma atitude de abertura diante do conhecimento, buscando a integração entre diferentes áreas" (FAZENDA, 2008, p. 27). Nesse sentido, os projetos pedagógicos permitem que conteúdos diversos sejam trabalhados de forma articulada, respeitando a complexidade do processo de aprendizagem.
Por meio dessa abordagem, temas podem ser explorados a partir de diferentes perspectivas, envolvendo linguagem, matemática, natureza, sociedade e cultura, o que amplia o repertório das crianças e favorece a construção de conhecimentos mais significativos.

PROJETOS PEDAGÓGICOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Ao considerar os projetos pedagógicos como uma estratégia metodológica, é possível identificar suas contribuições para a construção da consciência histórica na Educação Infantil. Isso ocorre porque os projetos, ao partirem de experiências concretas e significativas, possibilitam que as crianças estabeleçam relações com o tempo, as transformações e o mundo ao seu redor.
Durante o desenvolvimento de propostas pedagógicas organizadas por meio de projetos, as crianças são convidadas a observar, investigar, levantar hipóteses e construir narrativas, processos que dialogam diretamente com a formação da consciência histórica.
Conforme discutido por Jörn Rüsen, a construção do pensamento histórico está relacionada à capacidade de atribuir sentido às experiências no tempo. Nesse contexto, ao participar de práticas que envolvem investigação e reflexão, as crianças passam a compreender mudanças, permanências e relações entre diferentes situações.
Além disso, os projetos pedagógicos favorecem o contato com diferentes linguagens e experiências, ampliando o repertório cultural das crianças e contribuindo para a construção de uma compreensão mais ampla do mundo.
Assim, ao articular experiências, narrativas e interações, os projetos pedagógicos configuram-se como um caminho potente para o desenvolvimento de noções iniciais relacionadas à consciência histórica.
A partir das discussões apresentadas, evidencia-se que os projetos pedagógicos constituem uma estratégia relevante para a organização do trabalho educativo na Educação Infantil, promovendo aprendizagens significativas, o protagonismo infantil e a integração de saberes.
Além disso, ao favorecer experiências contextualizadas e mediadas, os projetos contribuem para a construção de noções relacionadas ao tempo, às transformações e às relações sociais, elementos fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica.
Dessa forma, torna-se possível compreender os projetos pedagógicos como uma prática que ultrapassa a organização curricular, assumindo um papel central na construção de conhecimentos e na formação de sujeitos críticos e participativos.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS REGISTROS

A presente análise fundamenta-se em práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola municipal de Educação Infantil localizada na cidade de São Paulo, envolvendo crianças na faixa etária de 4 a 6 anos.
Os dados utilizados foram obtidos por meio de registros em diário de bordo, elaborados a partir da observação participante no cotidiano escolar. Tais registros contemplam descrições das interações, falas e experiências vivenciadas pelas crianças durante a rotina e as propostas pedagógicas.
A escolha pelo diário de bordo como instrumento de pesquisa justifica-se por sua potencialidade em registrar, de forma detalhada, situações do cotidiano, permitindo a análise das experiências e das aprendizagens construídas pelas crianças ao longo do tempo.

AS PRÁTICAS COTIDIANAS E A CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES TEMPORAIS

A análise dos registros evidencia que as práticas cotidianas na Educação Infantil constituem um importante espaço para a construção de noções relacionadas ao tempo. Momentos como a organização da rotina, as rodas de conversa e as atividades coletivas favorecem a utilização de marcadores temporais pelas crianças.
Durante os registros, foi possível observar que as crianças frequentemente utilizam expressões como "ontem", "depois", "agora" e "amanhã", demonstrando tentativas de organizar suas experiências no tempo. Em uma das situações registradas, uma criança relatou uma vivência anterior, estabelecendo relações entre o que já havia ocorrido e o momento presente.
Essas manifestações indicam que, mesmo na infância, as crianças buscam compreender a sequência dos acontecimentos e atribuir sentido às suas experiências, o que se aproxima do conceito de consciência histórica discutido por Jörn Rüsen.

AS NARRATIVAS INFANTIS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Outro aspecto relevante observado nos

registros refere-se às narrativas produzidas pelas crianças. Ao compartilhar experiências, contar acontecimentos ou descrever situações vividas, as crianças constroem formas próprias de interpretar o mundo.
As rodas de conversa mostraram-se momentos privilegiados para esse processo, uma vez que possibilitam a escuta, a troca e a valorização das falas infantis. Em diferentes situações, as crianças relataram acontecimentos de seu cotidiano, organizando ideias e estabelecendo relações entre diferentes experiências.
De acordo com Jörn Rüsen, a narrativa é um elemento central na construção da consciência histórica, pois permite que os sujeitos atribuam sentido às suas vivências no tempo. Assim, ao narrar, as crianças não apenas relatam fatos, mas constroem significados.

O PAPEL DAS INTERAÇÕES E DO BRINCAR

As interações entre as crianças e as situações de brincadeira também se destacam como espaços de aprendizagem significativa. Por meio do brincar, as crianças exploram papéis sociais, recriam situações do cotidiano e elaboram suas experiências.
Os registros indicam que, durante as brincadeiras, as crianças frequentemente fazem referências a situações vividas, incorporando elementos do seu cotidiano e atribuindo novos significados a eles. Esse processo evidencia a criança como produtora de cultura, conforme discutido no Capítulo 1.
Além disso, as interações entre pares favorecem a construção coletiva de conhecimentos, permitindo que as crianças negociem significados, compartilhem ideias e construam compreensões sobre o mundo social.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A análise dos registros permite identificar que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, quando pautadas na escuta, na interação e na valorização das experiências das crianças, contribuem significativamente para a construção de noções relacionadas à consciência histórica.
Situações que envolvem a organização da rotina, a contagem do tempo, as narrativas, as brincadeiras e as interações sociais favorecem a compreensão de mudanças, permanências e relações entre diferentes momentos.
Conforme aponta Paulo Freire, o processo educativo deve possibilitar a construção do conhecimento a partir da realidade dos sujeitos. Nesse sentido, ao considerar as experiências das crianças como ponto de partida, as práticas pedagógicas tornam-se mais significativas e potentes.
Assim, mesmo sem a formalização de conteúdos históricos, é possível identifi-i car indícios da construção da consciência histórica na infância, evidenciando que as crianças são capazes de interpretar o mundo e atribuir sentido às suas experiências.
A partir da análise dos registros em diário de bordo, foi possível compreender que o cotidiano da Educação Infantil se configura como um espaço rico para a construção de aprendizagens relacionadas à consciência histórica.
As práticas pedagógicas, quando fundamentadas na escuta, na interação e no protagonismo infantil, favorecem o desenvolvimento de noções de tempo, a construção de narrativas e a compreensão das experiências vividas.
Dessa forma, evidencia-se que a Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo, construir significados e se reconhecer como parte de uma realidade histórica e social.

DISCUSSÃO

A partir da análise das práticas pedagógicas, fundamentada nos registros em diário de bordo, foi possível perceber que o cotidiano da Educação Infantil se configura como um espaço potente para a construção de noções relacionadas à consciência histórica. Ao relacionar as situações observadas com o referencial teórico apresentado ao longo deste trabalho, compreende-se que as crianças, mesmo pequenas, já demonstram formas iniciais de interpretar o tempo e de atribuir sentido às suas experiências.
Nesse sentido, as observações realizadas dialogam com as contribuições de Jörn Rüsen, ao evidenciar que a consciência histórica está diretamente ligada à maneira como os sujeitos interpretam suas vivências no tempo. As falas das crianças,

especialmente quando utilizam expressões como "ontem", "depois" e "agora", ou quando compartilham acontecimentos vividos, indicam que já estão, de alguma forma, organizando suas experiências temporalmente.

ALÉM DISSO, AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NO COTIDIANO REFORÇAM AS IDEIAS DE LEV
Vygotsky, ao evidenciar o papel das interações sociais na construção do conhecimento.
Os momentos de conversa, as brincadeiras coletivas e as trocas entre as crianças mostram que a aprendizagem acontece nas relações, sendo mediada pela linguagem, pela escuta e pelas experiências compartilhadas.
Ao mesmo tempo, é possível aproximar essas práticas do pensamento de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito a uma educação que valoriza o sujeito e suas experiências. Quando o trabalho pedagógico parte do que as crianças vivem, sentem e expressam, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, rompendo com uma lógica centrada apenas na transmissão de conteúdos.
Nesse contexto, os projetos pedagógicos, ainda que não analisados de forma específica, aparecem como uma possibilidade coerente com as práticas observadas. Isso porque favorecem a participação ativa das crianças, a investigação e a construção coletiva do conhecimento, elementos que contribuem para a ampliação do repertório e para a compreensão do mundo ao seu redor.
Outro ponto que se destaca é o papel do cotidiano escolar como espaço de construção de aprendizagens. Situações simples, como a organização da rotina, as rodas de conversa e as brincadeiras, revelam-se momentos ricos em significado, nos quais as crianças constroem relações, elaboram narrativas e atribuem sentido às suas vivências. Isso reforça a ideia de que o ensino de História na Educação Infantil não acontece de forma formal ou isolada, mas está presente nas experiências do dia a dia.
Ainda que esta pesquisa esteja vinculada a um contexto específico, sem a intenção de generalizações amplas, os apontamentos realizados contribuem para refletir sobre o potencial da Educação Infantil na construção de conhecimentos que dialogam com o campo da História. Dessa forma, compreende-se que práticas pedagógicas pautadas na escuta, na interação e no reconhecimento das crianças como sujeitos ativos favorecem a construção da consciência histórica desde a infância. Assim, reafirma-se a importância de um trabalho educativo que valorize as experiências das crianças e possibilite que elas construam sentidos sobre o mundo em que vivem.

CONCLUSÃO
O presente trabalho teve como objetivo analisar de que maneira os projetos pedagógicos, enquanto estratégia metodológica na Educação Infantil, podem contribuir para a construção da consciência histórica em crianças pequenas. A partir das discussões teóricas e da análise das práticas pedagógicas, foi possível compreender que esse processo se inicia desde a infância, sendo construído por meio das experiências, interações e vivências cotidianas das crianças.
Ao longo do estudo, evidenciou-se a importância de compreender a infância como uma construção histórica e social, na qual as crianças assumem um papel ativo na produção de cultura e na atribuição de sentidos ao mundo. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que, mesmo na Educação Infantil, as crianças não apenas vivenciam experiências, mas também interpretam, narram e ressignificam aquilo que vivem.
No que se refere à consciência histórica, foi possível observar que ela não se limita ao conhecimento formal da História, mas está presente na forma como as crianças organizam suas experiências no tempo. As falas, as narrativas e as interações evidenciam que, ao utilizarem expressões temporais, ao compartilharem vivências e ao estabelecerem relações entre diferentes situações, as crianças já demonstram indícios desse processo de construção.
As práticas pedagógicas analisadas, especialmente aquelas pautadas na escuta, no diálogo e na valorização das experiências infantis, mostraram-se fundamentais nesse percurso. Situações do cotidiano, como rodas de conversa, momentos de brincadeira e organização da rotina, revelaram-se ricas em possibilidades de aprendizagem, evidenciando que o ensino de História na Educação Infantil se

dá de forma integrada às vivências das crianças.
Nesse sentido, os projetos pedagógicos se destacam como uma abordagem potente, na medida em que favorecem a participação ativa, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Ainda que não tenham sido analisados de forma específica, sua lógica de organização do trabalho pedagógico se mostra coerente com práticas que valorizam o protagonismo infantil e a aprendizagem significativa.
Cabe destacar que esta pesquisa se desenvolveu em um contexto específico, o que não permite generalizações. No entanto, os apontamentos aqui realizados contribuem para ampliar as reflexões sobre o ensino de História na Educação Infantil, evidenciando seu potencial na formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo e suas transformações.
Por fim, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, que pensa, interpreta e constrói conhecimentos. Investir em propostas que valorizem a escuta, o cotidiano e as experiências infantis é, portanto, um caminho significativo para favorecer a construção da consciência histórica desde os primeiros anos da escolarização.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 13.
ed. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: _____. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

COMO SERÃO OS ARTISTAS DO FUTURO?

ANDRÉ PEZZOTTI

RESUMO
Este artigo explora as transformações na prática artística decorrentes do desenvolvimento da inteligência artificial (IA), discutindo os impactos positivos e negativos da implementação da tecnologia na produção artística. O objetivo principal é compreender como a IA está redefi-i nindo o papel do artista contemporâneo e do futuro. A metodologia empregada foi qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de estudos de caso de artistas e obras que integram IA em seus processos criativos. Os resultados apontam para uma crescente colaboração entre humanos e máquinas, o que expande as possibilidades de expressão, mas também levanta questões sobre autoria, ética e autenticidade. A conclusão é que o artista do futuro será cada vez mais um curador de processos, possuidor de conhecimento técnico e crítico de ferramentas digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Arte digital; Inteligência Artificial; Criatividade; Autoria; Futuro da arte.

ABSTRACT
This article explores the transformations in artistic practice resulting from the development of artificial intelligence (AI), discussing the positive and negative impacts of this technology's implementation on artistic production. The main objective is to understand how AI is redefi-i ning the role of contemporary and future artists. The methodology employed was qualitative, based on a literature review and analysis of case studies of artists and works that integrate AI into their creative processes. The results point to a growing collaboration between humans and machines, which expands the possibilities of expression but also raises questions about authorship, ethics, and authenticity. The conclusion is that the artist of the future will increasingly be a curator of processes, possessing technical knowledge and a critical understanding of digital tools.

KEY-WORDS: Digital art; Artificial Intelligence; Creativity; Authorship; Future of art.

INTRODUÇÃO

A arte sempre refletiu os avanços tecnológicos de sua época. Da invenção da fotografia ao processamento digital de imagens, os artistas utilizaram novas ferramentas para expressar suas visões. Com o advento da inteligência artificial, surgiu um novo paradigma: máquinas capazes de gerar imagens, composições musicais e textos antes considerados exclusivamente humanos. Este artigo tem como objetivo analisar o impacto da inteligência artificial na comunidade artística, levantando questões sobre o papel dos artistas nas próximas décadas.

A justificativa para esta pesquisa é a crescente adoção de sistemas de inteligência artificial por artistas e instituições culturais, o que requer uma reflexão crítica sobre as limitações e o potencial dessa tecnologia. O objetivo é compreender como a inteligência artificial está transformando a prática artística, os benefícios e riscos que ela traz, e propor uma visão de futuro para os profissionais da arte.

A metodologia adotada foi qualitativa e baseada em revisão bibliográfica e estudos de caso documentados em publicações científicas e relatórios de eventos artísticos contemporâneos.

REVISÃO DE LITERATURA

O DIÁLOGO HISTÓRICO ENTRE ARTE E TECNOLOGIA

A relação entre arte e tecnologia não é um interesse recente, mas um diálogo contínuo que atravessa séculos. Da invenção da perspectiva linear no Renascimento aos experimentos com fotografia no século XIX, os artistas sempre utilizaram inovações tecnológicas para expandir seus meios de expressão. No entanto, foi no século XX — com a ascensão da tecnologia como meio e linguagem — que essa conexão se fortaleceu e adquiriu um contorno conceitual mais complexo.

O filósofo tcheco-brasileiro Wilm Flus-

ser foi um dos primeiros pensadores a propor uma análise radical das imagens tecnológicas (imagens geradas por dispositivos automáticos como câmeras). Em seu livro Black Box Philosophy (1983), Flusser afirmou que os fotógrafos não criam imagens livremente, mas operam um programado cuja estrutura interna determina os limites das escolhas possíveis. O dispositivo fotográfico, que ele chamou de "caixa preta", limita a liberdade criativa do operador, restringindo-a a um conjunto de opções previstas pelo programador do dispositivo. Essa ideia de prenúncia crítica contemporânea aos sistemas digitais e algoritmos criativos. Nesses algoritmos, os artistas, ao interagirem com softwares ou inteligência artificial, estão dentro de uma matriz de possibilidades construídas por outros (geralmente engenheiros, designers de interface ou desenvolvedores de sistemas). Nesse sentido, a criação artística torna-se uma navegação por um sistema de regras implícitas, deslocando o direito de criar de um domínio puramente humano para uma dimensão híbrida mediada pela lógica tecnológica.
Flusser argumenta ainda que essas imagens tecnológicas possuem uma lógica própria, diferente das imagens tradicionais. Elas são geradas por processos automatizados e, portanto, fechadas do espectador uma nova alfabetização visual e uma nova consciência crítica sobre o papel do artista como programador ou "funcionário" desses dispositivos.
Observando o contexto do século XXI, Lev Manovich amplia esse debate ao colocar o software no centro de criação cultural. Em seu livro "A Linguagem das Novas Mídias" (2001), ele argumenta que softwares de edição, modelagem e processamento de dados, como Adobe Photoshop, Final Cut, Maya e até as mesmas linguagens de programação, forneceram ferramentas fundamentais não apenas para a criação artística, mas também para o pensamento estético.
Para Manovich, o software é mais do que uma ferramenta: ele define a gramática das mídias digitais, assim como a linguagem define os limites do pensamento na filosofia da linguagem. Portanto, ao utilizar um programa para criar arte, o artista, consciente ou deliberadamente, absorve as suposições estruturais pelo sistema – desde a forma como as camadas são organizadas até os filtros e transações disponíveis. O software impõe uma lógica que molda o conteúdo de suas criações.
Esse raciocínio desloca o foco da análise crítica da "mão" do artista para o ambiente computacional em que ele opera. O processo de criação artística contemporâneo é, portanto, entendido como uma conexão entre assuntos humanos e sistemas tecnológicos, onde as decisões estéticas estão profundamente inseridas na estrutura do código. Além disso, Manovich propõe o conceito de softwareficação da cultura, por meio do qual as formas de visualizar, pensar, editar e divulgar imagens, filhos e textos são cada vez mais mediados por software. O software atua como um "filtro cultural" que orienta práticas criativas e interpretativas.
Tanto Flusser quanto Manovich nos ajudam a compreender que a tecnologia não é neutra no mundo da arte contemporânea. Ela molda a produção e a percepção artística. Flusser situa as noções de autoria e liberdade na estrutura tecnológica dos dispositivos, enquanto Manovich chama nossa atenção para o papel do software como matriz cultural e cognitiva que estrutura formas de expressão e pensamento.
Essa mudança histórica e teórica revela uma mudança de paradigma: a criação artística não é mais simplesmente uma expressão subjetiva, mas também um produto de arquiteturas tecnológicas e lógicas computacionais que orientam – em certa medida – o comportamento criativo. Isso prepara o cenário para os debates atuais sobre IA na arte, nos quais a mediação tecnológica desempenha um papel mais complexo e profundo.

A EMERGÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO AGENTE CRIATIVO

Os avanços na tecnologia de IA, especialmente as redes neurais profundas (aprendizagem profunda), inauguraram uma nova era no debate entre arte e criação. Embora a tecnologia já tenha sido considerada uma extensão das capacidades humanas — como um pincel, uma câmera ou um software —, muitos autores agora desejam a IA como um agente parcialmente criativo, capaz de gerar resultados originais e tomar deci-

sões estéticas sem intervenção humana direta. Nesse contexto, McCormack et al. (2019) propuseram o conceito de cocriação humano-máquina, argumentando que a AI pode atuar como um parceiro criativo em vez de apenas uma ferramenta obediente. Algoritmos de IA — como GANs (redes generativas adversárias), Transformers e modelos evolucionários — não se limitam a executar comandos, mas aprender padrões, selecionar elementos e gerar novas imagens, filhos ou textos a partir de dados de treinamento. Esse processo envolve uma emergência estética que, às vezes, excede a previsibilidade dos programadores. Esse conceito de cocriação rompe a dicotomia tradicional entre o sujeito criativo (humano) e o objeto/ferramenta (máquina). A criação torna-se um processo distribuído, não qual tanto o artista quanto o sistema computacional participam da geração da obra — embora de maneiras diferentes. Por exemplo, o artista pode escolher inserir dados, ajustar hiperparâmetros, treinar o modelo e organizar os resultados, mas o conteúdo final geralmente é gerado sem intervenção manual direta. Assim, como discutido por Ahmed Elgammal (2020), emerge a figura do artista-curador-algoritmo.

O exemplo mais representativo dessa discussão é o grupo de arte francês óbvio, que vendeu um retrato de Edmond de Belamy na Christie's em 2018, uma imagem gerada por uma GAN treinada em milhares de retratos da época. A obra foi vendida por US$ 432.500, superando em muito, sua estimativa inicial e atraindo ampla atenção internacional. O grupo utilizou uma técnica chamada GAN (Generative Adversarial Network), desenvolvida por Ian Goodfellow em 2014, que utiliza duas redes neurais: um gerador, que cria imagens; e um discriminador, que avalia essas imagens estão próximas dos padrões do mundo real. Por meio desse jogo competitivo, o sistema aprende a gerar imagens cada vez mais estatisticamente "realistas".

No entanto, a disputa gira não apenas em torno da estética das imagens, mas também principalmente em torno da autoria e da legitimidade artística:

- O código usado para treinar a GAN é de domínio público (baseado no trabalho de um jovem programador americano, Robbie Barrat, que inicialmente não foi creditado);
- O trabalho não envolve intervenção artística direta no conteúdo visual (as imagens geradas não foram pintadas ou manipuladas digitalmente);
- O nome "Óbvio" credita o trabalho, mas o programador, o conjunto de dados, o algoritmo e o curador de títulos autoria.

O caso destaca a zona cinzenta entre autoria, originalidade e direitos de propriedade intelectual no contexto da arte gerada por IA. Com base em dados históricos e código fonte aberto fornecido por terceiros, quem é o proprietário do trabalho gerado pelo algoritmo? A IA é um autor, uma ferramenta ou algo entre os dois?

O caso "Óbvio" suscitou uma reflexão mais ampla sobre a possibilidade de uma autoria algorítmica ser reconhecida em nível jurídico e filosófico. Atualmente, na esfera jurídica internacional, a lei de direitos autorais não permite a IA como sujeito jurídico.

O autor deve ser uma pessoa física ou jurídica (no caso de uma empresa). Isso significa que, para fins legais, qualquer criação gerada por IA deve ser atribuída a um ser humano – ou que reforce o papel do operador/curador humano como o responsável final pela obra.

De uma perspectiva filosófica, no entanto, o panorama é mais nebuloso. Teóricos como Dominic McIver Lopes e Margaret Boden exploraram se a criatividade poderia ser uma propriedade emergente de sistemas não humanos, desde que atendessem a critérios como novidade, valor e intenção explícita. Apesar de sua falta de consciência e intenção, a IA atual tem sido capaz de produzir resultados esteticamente relevantes e imprevisíveis, reacendendo assim os debates sobre criatividade.

O advento dessas tecnologias também desafiou o modelo romântico do artista como gênio individual, atualizando-o por uma visão ecológica e distribuída da criação, em que humanos, máquinas, dados e sistemas de aprendizagem interagem dinamicamente. O controle total sobre a obra dá lugar à cocriação, e o produto fi-i nal é frequentemente fruto de interações complexas.

Nesse contexto, o papel do artista não desaparece, mas se transforma. Ele se

torna orquestrador de sistemas, construtor de processos e editor de resultados. Isso não diminui o valor de suas criações, mas exige novas habilidades técnicas, críticas e curatoriais.

O NOVO PAPEL DO ARTISTA: DE ARTESÃO A ARQUITETO DE PROCESSOS CRIATIVOS.

Os avanços da inteligência artificial no campo da produção artística revolucionaram nossa compreensão do papel do artista. Longe de suprimir a figura do criador, como alguns pessimistas temiam, a IA está impulsionando uma reconfiguração do papel da arte, de acordo com Ahmed Elgammal (2020), pesquisador e diretor do Laboratório de Arte e Inteligência Artificial da Universidade Rutgers. Essa reconfiguração transforma o artista de gestos manuais e criação direta em um estrategista criativo, alguém que organiza, dirige e coordena processos algorítmicos complexos.

Nesse novo paradigma, os artistas contemporâneos não são mais artes no sentido tradicional, não mais limitados à execução técnica direta de suas obras, mas passam a selecionar múltiplos papéis inter-relacionados:

Programador: Desenvolver ou ajustar sistemas computacionais, escrever ou manipular código, definir uma arquitetura de modelos de IA, como redes adversárias gerativas (GANs), transformadoras ou redes convolucionais.

Curador: Selecionar o conjunto de dados que servirá de base para o aprendizado de IA — uma decisão crucial, pois os dados definem os limites estéticos e semânticos da obra. Nesse contexto, a curaria de dados equivale à escolha de uma paleta ou materiais em obras tradicionais.

Edição: Analisar, filtrar e selecionar os resultados gerados por IA, aplicando preços estéticos, conceituais ou técnicos para decidir quais obras serão finalizadas, exibidas ou descartadas. Mesmo que a IA gere centenas ou milhares de variações, os retoques finais — a legitimação artística — permanecem nas mãos dos humanos.

A criatividade, portanto, passa da execução para o design do processo. O artista se torna o arquiteto do processo criativo mediado por algoritmos, controlando o sistema que gera a imagem, o som ou o texto — mas não necessariamente todos os detalhes do resultado final. O foco está em moldar as condições sob as quais a obra emerge, em vez de sua produção direta. Essa nova abordagem aproxima o artista da figura do diretor de arte algorítmico — um papel que combina expertise técnica, sensibilidade estética, capacidades de design de sistemas e padrões curatoriais. Em vez de assumir todas as tarefas, o artista, como diretor artístico, coordena uma variedade de elementos (humanos e não humanos), define uma visão criativa, diretrizes e supervisão do processo criativo.

Esse modelo é semelhante ao funcionamento de áreas como o cinema, onde o diretor não é mais um fotógrafo, um engenheiro de iluminação ou um ator, mas sim orquestra uma rede complexa de decisões e agentes para concretizar uma visão criativa. No campo da arte baseada em IA, os mesmos princípios se aplicam: os direitos criativos são descentralizados, mas ainda guiados por projetos artísticos claros, mesmo que esses sejam expressos por meio de instruções computacionais.

Essa mudança exige que os artistas não sejam apenas proficientes em ferramentas digitais, mas também:

- Alfabetização algorítmica, entendendo como a IA funciona e suas limitações;
- Ética de dados, na escolha de materiais de treinamento (imagens e obras especialmente protegidas por direitos autorais);
- Pensamento crítico, questionando o papel da tecnologia na cultura visual contemporânea. A mudança de artista-artesão para artista-programador também significa reexaminar conceitos clássicos como ocasionais, autoria e originalidade. Na tradição artística romântica, as despesas estavam intimamente relacionadas a um gesto pessoal, à assinatura pessoal do criador. No entanto, na arte generativa contemporânea, a originalidade pode existir na ideia e na configuração do sistema, não necessariamente na execução física da obra.

Dessa forma, a obra se torna um evento processual, resultado da interação entre pessoas, máquinas, dados e algoritmos. Por sua vez, a criatividade não desaparece – ela se apresenta em uma nova forma, mais abstrata, sistemática e rela-

cional. Como observa Elgammal (2020): "A IA não substitui os artistas, mas sim redefine seu papel". Os artistas tornam-se, assim, intermediários da inteligência: humana, artificial e cultural. Eles projetaram não apenas imagens, mas também ecologias de criação, zonas de interação entre o humano e o não humano, o acaso e a intenção, o código e o significado.

FERRAMENTA OU AGENTE CRIATIVO? DUAS VISÕES SOBRE A IA NA ARTE.

A introdução da IA no mundo da arte exige uma distinção conceitual fundamental entre dois modos de ação tecnológica: a IA como ferramenta e a IA como sujeito criativo. Essa distinção não é apenas técnica, mas também tem profundas implicações filosóficas, éticas e estéticas, pois toca diretamente em conceitos como criatividade, autoria e intencionalidade.

IA COMO FERRAMENTA: UMA EXTENSÃO DA SUBJETIVIDADE HUMANA

Em uma perspectiva mais tradicional, a IA é vista como uma ferramenta avançada, uma extensão das capacidades humanas. Nesse modo, sistemas de IA como DALL·E, Midjourney, Runway ML ou Amper Music funcionam como ambientes criativos auxiliares: humanos fornecem instruções (prompts, conjuntos de dados, parâmetros) e o sistema responde com sugestões visuais, sonoras ou textuais, ampliando assim as capacidades criativas do usuário. Como uma câmera, um pincel ou um software de edição digital, a IA é entendida aqui como um meio de expressão, cujo poder reside em sua capacidade de processamento de grandes detalhes de dados, padrões complexos e gerar soluções extraordinárias que são difíceis ou lentas de serem alcançadas apenas com a cognição humana. Nesse caso, o controle criativo está exclusivo nas mãos do artista.

Essa visão está mais alinhada com a tradição instrumental da tecnologia: a máquina é um suporte, não um sujeito. Apesar de sua sofisticação, a IA é incapaz de fazer julgamentos estéticos independentes ou expressar objetivos artísticos, mas sim de atuar como um colaborador técnico de alto nível.

Uma segunda visão - mais controversa e provocativa - é que alguns sistemas de IA, especialmente aqueles baseados em aprendizagem profunda (por exemplo, redes adversárias generativas (GANs), Transformers, LLMs e redes neurais recorrentes), podem ser considerados agentes criativos limitados. Isso não significa que possuam consciência ou subjetividade, mas sim que sejam capazes de agir autonomamente de acordo com um conjunto de regras aprendidas ou programadas para produzir obras originais sem supervisão humana constante. Nessa abordagem, a IA não apenas executa comandos, mas faz escolhas criativas dentro do espaço de possibilidades: escolhe composições, gera novas combinações, introduz variações e até cria seu próprio "estilo". Os resultados não são totalmente previsíveis, o que nos leva ao conceito de "emergência criativa", explorado por Margaret Boden (1998) e Jon McCormack et al. (2019).

O desconforto com essa visão reside no fato de ela desafiar a centralidade da subjetividade humana na arte, argumentando que máquinas — mesmo sem emoções ou consciência — podem produzir conteúdo esteticamente válido e culturalmente relevante. O público muitas vezes não consegue distinguir se uma obra foi criada por um humano ou por um algoritmo, complicando os critérios tradicionais de avaliação. Embora a criatividade da IA seja fascinante, é importante enfatizar que esses sistemas não existem isoladamente. Mesmo os modelos de IA mais avançados são treinados com grandes quantidades de dados humanos: obras de arte, textos, músicas, vídeos, estruturas narrativas, imagens históricas. Ela aprende padrões a partir desses materiais, verifica recorrências e explora a recombinação probabilística. Portanto, a IA não é um "gênio criativo" no sentido romântico. Ela não inventa a linguagem — ela a recodifica. Sua produção pode ser vista como um ato de remixagem algorítmica que produz novidade dentro de limites estatísticos. Isso reacendeu debates fundamentais sobre:

- Originalidade: Uma obra gerada por meio de combinação estatística pode ser considerada verdadeiramente nova?
- Autoria: Quem é o criador — o programador, o artista que apresentou a entrada, o conjunto de dados ou o próprio modelo?
- Intenção: Uma obra de arte precisa necessariamente de intencionalidade subjetiva? Em vez de substituir artistas,

críticos contemporâneos argumentam que a IA estende o conceito de autoria a um âmbito mais distribuído, no qual humanos e máquinas colaboram em ecossistemas criativos complexos.

Alguns teóricos para propor um modelo intermediário para a compreensão do papel da IA na arte: o conceito de delegação e agência. Nessa abordagem, o artista continua sendo o principal agente criativo, mas delega parte do processo criativo a um sistema computacional, confiando a ele a produção de uma obra que atende aos padrões estéticos esperados - mesmo que de maneiras inesperadas.
Essa visão ressoa com as correntes como a estética pós-humanista, que questiona a centralidade do sujeito humano moderno e propõe uma arte na qual a criatividade é uma propriedade emergente de redes híbridas — envolvendo máquinas, humanos, dados e ambientes sociotécnicos e afetivos.

METODOLOGIA
Este estudo é de natureza exploratória e qualitativa. Foi realizada uma revisão bibliográfica com foco em artigos, livros e teses publicados entre 2015 e 2024 que tratam da relação entre arte e IA. A base de dados utilizada inclui Scielo, Google Scholar, e periódicos internacionais de arte digital.
Foram selecionados três estudos de caso para análise: (1) o coletivo Refik Anadol Studio, que usa IA para transformar dados em arte visual; (2) a obra "The Next Rembrandt", projeto colaborativo com IA para gerar uma pintura inédita no estilo de Rembrandt; e (3) artistas brasileiros como Rebeca Matta, que exploram a interação entre biotecnologia e inteligência algorítmica.
A análise baseou-se na interpretação crítica das práticas artísticas e no discurso dos próprios artistas sobre o uso da IA.

RESULTADOS
Este estudo é exploratório e de natureza qualitativa. A revisão bibliográfica se concentra em artigos, livros e trabalhos publicados entre 2015 e 2024 que exploram a relação entre arte e IA. As bases de dados utilizadas incluem Scielo, Google Acadêmico e International Journal of Digital Art.

Três estudos de caso foram selecionados para análise: (1) o coletivo Refik Anadol Studio, que utiliza IA para transformar dados em arte visual; (2) "The Next Rembrandt", um projeto colaborativo que utiliza IA para criar uma pintura no estilo de Rembrandt; e (3) artistas brasileiros, como Rebeca Matta, que exploram a interação entre biotecnologia e inteligência algorítmica.
A análise baseia-se em uma leitura crítica das práticas artísticas e dos próprios discursos dos artistas sobre o uso da IA.

CONCLUSÃO
O artista do futuro será um híbrido de programador, curador, filósofo e criador. Longe de substituir os humanos, a IA os transforma e os expande. No entanto, essa transformação exige responsabilidade crítica, treinamento interdisciplinar e novas normas legais e estéticas.
A arte continua sendo uma linguagem humana, mesmo quando mediada por máquinas. O desafio é preservar a intencionalidade, a emoção e o questionamento ético que a arte sempre representou.
Como direcionamento futuro, sugerimos um estudo mais aprofundado do impacto social da arte gerada por IA e um estudo comparativo de acessibilidades públicas de obras humanas e algorítmicas.
A arte continua sendo uma linguagem humana, mesmo quando mediada por máquinas. O desafio é preservar a intencionalidade, a emoção e o questionamento ético que a arte sempre representou.
Como direcionamento futuro, sugerimos um estudo mais aprofundado do impacto social da arte gerada por IA e um estudo comparativo de acessibilidades públicas de obras humanas e algorítmicas.

REFERÊNCIAS

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1985.

(Original: "Für eine Philosophie der Fotografie", 1983)

MANOVICH, Lev. The language of new media. Cambridge: The MIT Press, 2001.

MCCORMACK, Jon et al. Autonomy, Authenticity, Authorship and Intention in Computer Generated Art. In: Proceedings of the ICCC 2019 – Tenth International Conference on Computational Creativity. Charlotte: Association for Computational Creativity, 2019. p. 196–203. Disponível em: https://computationalcreativity.net/iccc2019/. Acesso em: 02 mar. 2025.

ELGAMMAL, Ahmed. AI is blurring the definition of artist. American Scientist, May– June 2020. Disponível em: https://www.americanscientist.org/article/ai-is-blurring-thedefinition-of-artist. Acesso em: 02 mar. 2025.

OBVIOUS. Portrait of Edmond de Belamy, 2018. Leiloado por Christie's. Informações disponíveis em: https://www.christies.com/en/lot/lot-6171324. Acesso em: 02 mar. 2025.

BARRAT, Robbie. AI Generated Nude Portrait #7Frame. 2017. Projeto disponível no GitHub. Disponível em: https://github.com/robbi5/AI-generated-nudes. Acesso em: 02 mar. 2025.

CHRISTIE'S. Is artificial intelligence set to become art's next medium? Christie's, 2018. Disponível em: https://www.christies.com/features/A-collaboration-betweentwo-artists-one-human-one-a-machine-9332-1.aspx. Acesso em: 02 mar. 2025.

ELGAMMAL, Ahmed. AI is blurring the definition of artist. American Scientist, May– June 2020. Disponível em: https://www.americanscientist.org/article/ai-is-blurring-thedefinition-of-artist. Acesso em: 02 mar. 2025.

GOODFELLOW, Ian et al. Generative adversarial nets. In: Advances in neural information processing systems, v. 27, 2014. Disponível em: https://papers.nips.cc/paper_files/paper/2014/file/5ca3e9b122f61f8f06494c97b1afccf3-Paper.pdf. Acesso em: 02 mar. 2025.

MCCORMACK, Jon et al. Autonomy, authenticity, authorship and intention in computer generated art. In: Proceedings of the Tenth International Conference on Computational Creativity (ICCC 2019). Charlotte: Association for Computational Creativity, 2019. p. 196–203. Disponível em: https://computationalcreativity.net/iccc2019/assets/iccc_proceedings_2019.pdf. Acesso em: 02 mar. 2025.

OBVIOUS. Portrait of Edmond de Belamy, 2018. Obra leiloada por Christie's. Informações disponíveis em: https://www.christies.com/en/lot/lot-6171324. Acesso em: 03 mar. 2025.

OPENAI. Generative models and the future of creative work. OpenAI, 2023. Disponível em: https://openai.com/research/generative-models-and-creativity. Acesso em: 03 mar. 2025.

ELGAMMAL, Ahmed. AI is blurring the definition of artist. American Scientist, [S.l.], v. 108, n. 3, p. 162–167, May–June 2020. Disponível em: https://www.americanscientist.org/article/ai-is-blurring-the-defi-initionof-artist. Acesso em: 03 mar. 2025.

ELGAMMAL, Ahmed. AI Art: What artists can do that AI can't (and vice versa). Harvard Data Science Review, Special Issue 2, 2020. Disponível em: https://hdsr.mitpress.mit.edu/pub/2v7vl908. Acesso em: 10 jul. 2025.

MCCORMACK, Jon et al. Autonomy, authenticity, authorship and intention in computer generated art. In: Proceedings of the Tenth International Conference on Computational Creativity (ICCC 2019). Charlotte: Association for Computational Creativity, 2019. p. 196–203. Disponível em: https://computationalcreativity.net/iccc2019/assets/iccc_proceedings_2019.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

RUNCO, Mark A.; JAAGER, Gerard J. The Standard Definition of Creativity. Creativity Research Journal, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 92–96, 2012.

Disponível em: https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092. Acesso em: 03 mar. 2025.

BODEN, Margaret A. Creativity and artificial intelligence. Artificial Intelligence, v. 103, n. 1–2, p. 347–356, 1998.

BODEN, Margaret A. Creativity and artificial intelligence. Artificial Intelligence, Amsterdam, v. 103, n. 1-2, p. 347–356,

Mar. 1998.

DOI: https://doi.org/10.1016/S0004-3702(98)00055-1. Acesso em: 03 mar. 2025. ELGAMMAL, Ahmed. AI is blurring the definition of artist. American Scientist, [S.l.], v. 108, n. 3, p. 162–167, May–June 2020.

Disponível em: https://www.americanscientist.org/article/ai-is-blurring-the-defi-initionof-artist. Acesso em: 03 mar. 2025.

MCCORMACK, Jon et al. Autonomy, authenticity, authorship and intention in computer generated art. In: Proceedings of the Tenth International Conference on Computational Creativity – ICCC 2019. Charlotte, NC: Association for Computational Creativity, 2019. p. 196–203. Disponível em: https://computationalcreativity.net/iccc2019/assets/iccc_proceedings_2019.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

MIDJOURNEY. Midjourney AI Art Generator. Midjourney, 2022. Disponível em: https://www.midjourney.com. Acesso em: 04 mar. 2025.

OPENAI. DALL·E 2: Creating images from text. OpenAI, 2022. Disponível em: https://openai.com/dall-e-2. Acesso em: 04 mar. 2025.

RUNCO, Mark A.; JAAGER, Gerard J. The standard definition of creativity. Creativity Research Journal, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 92–96, 2012. DOI: https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092. Acesso em: 04 mar. 2025.

DE PAIS A PARCEIROS: A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA VIDA ESCOLAR PARA O SUCESSO DOS ALUNOS

ANDRESSA DA SILVA BRITO GOMES

RESUMO
Este artigo examina a importância da participação da família na vida escolar dos filhos, destacando seu impacto no desempenho acadêmico, na motivação para aprender, no desenvolvimento socioemocional e na redução da evasão escolar. Partindo da constatação de que a educação é uma responsabilidade compartilhada entre escola e família, o texto explora os fundamentos teóricos que embasam essa parceria, as diferentes formas de participação familiar, os benefícios comprovados por pesquisas e os desafios para sua efetivação no contexto brasileiro. São apresentadas estratégias práticas para escolas e educadores promoverem o envolvimento familiar, bem como orientações para as famílias se engajarem de forma significativa na trajetória escolar de seus filhos. O artigo conclui que, quando escola e família atuam em sintonia, criam-se condições mais favoráveis para o desenvolvimento pleno dos estudantes, para a construção de uma comunidade escolar mais forte e para a superação das desigualdades educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Participação da família; Relação escola-família; Sucesso escolar; Engajamento parental; Comunidade escolar.

INTRODUÇÃO

A cena se repete em milhares de escolas todos os dias: crianças e adolescentes atravessam os portões, mochilas nas costas, e mergulham em um universo que, para muitas famílias, permanece distante e misterioso. Os pais confiam seus filhos à escola, mas nem sempre sabem o que lá acontece, como seus filhos aprendem, que dificuldades enfrentam, que relações estabelecem. A escola, por sua vez, queixa-se da ausência das famílias, da falta de acompanhamento, do pouco caso com as tarefas e reuniões. Instala-se um círculo vicioso de distanciamento e desconfiança que, no final, quem paga o preço mais alto é o aluno.

Esta desconexão entre os dois universos que deveriam ser os mais significativos na formação das crianças e adolescentes é um dos problemas mais sérios e ao mesmo tempo mais negligenciados da educação brasileira. Enquanto debatesacalorados ocupam-se de currículos, metodologias, tecnologias e avaliações, a relação entre escola e família permanece em segundo plano, tratada como questão menor, quando na verdade é um dos fatores que mais fortemente influencia o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos.

A pesquisa educacional é inequívoca a esse respeito: o envolvimento da família na vida escolar dos filhos é um dos preditores mais consistentes de sucesso acadêmico. Crianças e adolescentes cujas famílias acompanham sua trajetória escolar, valorizam a educação, estabelecem rotinas de estudo em casa e mantêm contato com a escola apresentam melhor desempenho, maior motivação, menor índice de repetência e evasão, e melhor desenvolvimento socioemocional.

Este artigo propõe uma reflexão aprofundada sobre a importância da participação da família na vida escolar, não como um favor que os pais fazem à escola, mas como um direito da criança e um dever compartilhado. Busca-se compreender os fundamentos dessa parceria, as diferentes formas que ela pode assumir, os benefícios para todos os envolvidos e os desafios para sua efetivação, especialmente no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais e por uma tradição de distanciamento entre escola e comunidades.

Acredita-se que, ao fortalecer a relação entre família e escola, estamos não apenas melhorando o desempenho dos alunos, mas construindo uma comunidade educativa mais coesa, mais democrática e mais capaz de cumprir sua missão de formar as novas gerações.

A relação entre escola e família nem sempre foi vista como problemática. Em sociedades tradicionais, as funções educativas eram difusas e compartilhadas por toda a comunidade. A criança aprendia participando da vida adulta, observando, imitando, auxiliando. A educação era contínua e integrada à existência

cotidiana.
Com a modernidade, a escola se institucionalizou como espaço específico para a transmissão do conhecimento sistematizado. A educação deixou de ser função difusa da comunidade para tornar-se tarefa especializada de profissionais. Essa especialização trouxe avanços inegáveis, mas também criou uma separação entre o mundo da escola e o mundo da vida, entre o saber escolar e o saber cotidiano, entre educadores e famílias.
Ao longo do século XX, diferentes correntes pedagógicas posicionaram-se de formas diversas sobre essa relação. De um lado, abordagens mais tradicionais tendiam a ver a família como leiga, que deveria limitar-se a apoiar a autoridade da escola e reforçar em casa o que era ensinado em sala. De outro, perspectivas mais progressistas, inspiradas em Paulo Freire, propunham uma relação dialógica, em que escola e família aprendem mutuamente e constroem juntas o processo educativo.
A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelecem, em termos legais, a corresponsabilidade entre família e Estado pela educação das crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforça o direito à educação e o dever dos pais de matricular seus filhos na escola e acompanhar sua frequência e aproveitamento.
Mas a relação escola-família vai muito além do cumprimento de deveres legais. Envolve aspectos afetivos, culturais, sociais e políticos. Envolve confiança, respeito, diálogo e colaboração. Envolve reconhecer que a criança não é apenas aluno, mas também filho, irmão, membro de uma comunidade, portador de uma história e de uma cultura que a escola precisa conhecer e respeitar.
A pesquisa educacional contemporânea tem demonstrado que a qualidade da relação entre escola e família é um dos fatores que mais influenciam o sucesso escolar. Estudos de Joyce Epstein, uma das principais pesquisadoras da área, mostram que quando escolas e famílias estabelecem parcerias efetivas, os alunos apresentam melhores notas, maior frequência, melhor comportamento e atitudes mais positivas em relação à escola.
Epstein desenvolveu um modelo de sobreposição de esferas de influência, segundo o qual a criança cresce na interseção entre três contextos principais: a família, a escola e a comunidade. Quanto maior a sobreposição entre esses contextos, ou seja, quanto mais alinhados e colaborativos eles forem, melhores as condições para o desenvolvimento da criança. Quando há distanciamento ou conflito entre eles, a criança sofre as consequências.
No Brasil, pesquisadores como Maria Malta Campos e Vanda Mendes Ribeiro têm investigado as especificidades da relação escola-família em nosso contexto, marcado por profundas desigualdades sociais e por uma histórica desconfiança entre as camadas populares e as instituições escolares. Seus estudos mostram que, embora as famílias valorizem a educação e desejem o sucesso dos filhos, nem sempre sabem como apoiá-los ou encontram barreiras para se aproximar da escola.
A participação da família na vida escolar pode assumir diferentes formas, desde as mais tradicionais e pontuais até as mais profundas e contínuas. Conhecer essas diferentes possibilidades é importante para que escolas e famílias possam ampliar seu repertório de interação.
A forma mais conhecida e difundida é a participação em reuniões escolares. As reuniões de pais, quando bem planejadas, são momentos importantes para a troca de informações sobre o desenvolvimento dos alunos, a apresentação do trabalho pedagógico e o alinhamento de expectativas. No entanto, muitas vezes essas reuniões resumem-se a comunicados unilaterais, sem espaço para diálogo ou para que os pais expressem suas preocupações e contribuições.
O acompanhamento das tarefas escolares em casa é outra forma fundamental de participação. Quando os pais acompanham a realização dos deveres de casa, auxiliam nas dificuldades, demonstram interesse pelo que a criança está aprendendo, estão enviando uma mensagem poderosa: a educação é importante, o que você faz na escola importa para nós. Esse acompanhamento, no entanto, precisa ser feito com equilíbrio, sem pressão excessiva e respeitando a autonomia crescente da criança.
A participação em eventos escolares, como festas, apresentações, feiras de ciências e mostras culturais, também é

significativa. Esses momentos, embora mais informais, são oportunidades para as famílias conhecerem o ambiente escolar, interagirem com professores e outros pais, e verem seus filhos em situações diferentes da rotina cotidiana.
Formas mais estruturadas de participação incluem a atuação em conselhos escolares, associações de pais e mestres e grêmios estudantis. Esses espaços de gestão democrática permitem que as famílias participem das decisões sobre o projeto político-pedagógico da escola, a aplicação de recursos, a organização do calendário escolar e outras questões relevantes. Infelizmente, essas instâncias ainda são pouco valorizadas e muitas vezes funcionam de forma meramente formal.
Há ainda formas de participação menos institucionalizadas, mas igualmente importantes: o contato informal com professores na entrada e saída da escola, a conversa cotidiana com os filhos sobre o que aconteceu na escola, o acompanhamento da vida social da criança, a atenção a sinais de dificuldades ou sofrimento.
Joyce Epstein propõe uma tipologia com seis tipos de envolvimento parental: as obrigações básicas da família (prover condições de saúde, segurança e apoio emocional); as obrigações básicas da escola (comunicar-se com as famílias sobre programas e progresso dos alunos); o envolvimento dos pais em atividades voluntárias na escola; o envolvimento em atividades de aprendizagem em casa; o envolvimento em instâncias de tomada de decisão; e a colaboração com a comunidade.
Cada uma dessas formas de envolvimento tem suas potencialidades e desafios, e o ideal é que as escolas busquem promover múltiplas oportunidades de participação, adequadas às diferentes realidades e possibilidades das famílias.
Os benefícios da participação familiar na vida escolar são numerosos e bem documentados pela pesquisa educacional. Eles se estendem aos alunos, às famílias, às escolas e à comunidade como um todo.
Para os alunos, o benefício mais evidente é o melhor desempenho acadêmico. Crianças e adolescentes cujas famílias acompanham sua vida escolar apresentam, em média, notas mais altas, melhor compreensão dos conteúdos, maior frequência e menor índice de repetência. Isso ocorre porque o acompanhamento familiar permite identificar precocemente dificuldades, oferecer apoio adicional em casa, valorizar o esforço e as conquistas, e estabelecer uma rotina de estudos.
Além do desempenho, a participação familiar impacta positivamente a motivação e as atitudes dos alunos em relação à escola. Quando a criança percebe que sua família valoriza a educação, que se interessa pelo que ela aprende, que comparece aos eventos escolares, ela internaliza essa valorização e desenvolve uma atitude mais positiva em relação à escola. Sente-se apoiada, segura e motivada a investir nos estudos.
O desenvolvimento socioemocional também é beneficiado. Crianças com famílias participativas tendem a apresentar maior autoestima, melhor autocontrole, maior capacidade de estabelecer relações positivas com colegas e professores, e menor incidência de problemas comportamentais. A consistência entre os valores e expectativas da família e da escola proporciona um ambiente mais estável e previsível, favorável ao desenvolvimento emocional saudável.
Para as famílias, a participação na vida escolar traz maior compreensão do trabalho da escola e dos professores, maior confiança na instituição, maior sentimento de competência para apoiar os filhos e maior integração com a comunidade escolar. Pais que participam sentem-se mais capacitados para exercer seu papel educativo e mais conectados com outras famílias que compartilham desafios semelhantes.
Para as escolas, a participação das famílias traz conhecimento mais aprofundado sobre os alunos e suas realidades, maior apoio para o trabalho docente, mais recursos humanos e materiais (quando as famílias se envolvem em atividades voluntárias), e maior legitimidade social. Escolas com forte participação familiar tendem a ter melhor clima organizacional, menor rotatividade de professores e melhores resultados institucionais.
Para a comunidade, a integração entre escola e famílias fortalece o tecido social, cria redes de solidariedade e cooperação, e contribui para a construção de uma cultura de valorização da educação. Comunidades onde as escolas são vistas

como patrimônio coletivo, e não como instituições distantes, tendem a cuidar melhor delas e a se mobilizar em sua defesa quando necessário.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, a participação das famílias na vida escolar enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro. Esses desafios são de diversas ordens e precisam ser compreendidos para que se possam buscar formas de superá-los.

O primeiro desafio é a questão das desigualdades sociais. Muitas famílias, especialmente as mais pobres, enfrentam jornadas de trabalho extenuantes, falta de tempo, cansaço extremo e condições materiais precárias que dificultam o acompanhamento escolar. Pais que trabalham em múltiplos empregos, que chegam em casa tarde da noite, que não tiveram oportunidade de estudar eles mesmos, encontram enormes barreiras para participar ativamente da vida escolar dos filhos.

Há também a questão cultural. Em muitas comunidades, existe uma tradição de delegar à escola toda a responsabilidade pela educação, seja por uma visão de que a escola é a autoridade máxima em matéria de ensino, seja por uma desconfiança em relação à instituição escolar, seja pela própria experiência negativa que os pais tiveram quando estudantes. Essa cultura de distanciamento é um obstáculo difícil de superar.

A falta de acolhimento por parte da escola é outro problema frequente. Muitas escolas organizam reuniões de pais em horários incompatíveis com a jornada de trabalho das famílias, utilizam uma linguagem excessivamente técnica que dificulta a compreensão, tratam os pais de forma autoritária ou desrespeitosa, ou simplesmente não criam espaços efetivos de participação. Quando a escola não se esforça para acolher, a tendência é que as famílias se afastem ainda mais.

A comunicação deficitária também é um obstáculo. Muitas escolas comunicam-se apenas por meio de bilhetes na agenda, que podem não chegar aos pais ou não ser compreendidos. A comunicação sobre problemas de aprendizagem ou comportamento muitas vezes é feita de forma punitiva, gerando vergonha e ressentimento, em vez de abertura para a colaboração.

A falta de formação dos professores para lidar com as famílias também é um problema. Os cursos de licenciatura raramente preparam os futuros professores para estabelecer parcerias com as famílias, para conduzir reuniões produtivas, para lidar com conflitos, para acolher diferentes realidades. O resultado é que muitos professores sentem-se inseguros e pouco preparados para essa dimensão do trabalho.

Diante desses desafios, o que as escolas podem fazer para fortalecer a participação das famílias? Não há receitas prontas, mas algumas estratégias têm se mostrado eficazes em diferentes contextos.

A primeira estratégia é conhecer as famílias. Antes de qualquer ação, é importante que a escola busque conhecer a realidade das famílias de seus alunos: quem são, onde moram, como vivem, quais suas dificuldades, seus valores, suas expectativas em relação à escola. Esse conhecimento pode ser obtido por meio de visitas domiciliares, questionários, conversas informais, reuniões em horários alternativos. Conhecer as famílias é o primeiro passo para acolhê-las adequadamente.

A segunda estratégia é diversificar as formas de participação. Nem todas as famílias podem participar das reuniões tradicionais em horário comercial. Oferecer opções variadas, em diferentes horários, com diferentes formatos, aumenta as chances de que cada família encontre uma forma de envolvimento compatível com suas possibilidades. Reuniões aos sábados, encontros virtuais, atividades pontuais, participação em projetos específicos, são algumas alternativas.

A terceira estratégia é acolher. A escola precisa ser um lugar onde as famílias se sintam bem-vindas, respeitadas, valorizadas. Isso significa ter uma equipe preparada para recebê-las, um ambiente acolhedor, uma comunicação respeitosa. Significa evitar julgamentos precipitados e posturas autoritárias. Significa reconhecer que cada família faz o que pode dentro de suas condições.

A quarta estratégia é comunicar-se de forma clara e positiva. A comunicação com as famílias não deve limitar-se a comunicar problemas. É importante compartilhar também as conquistas, os progressos, os momentos felizes da vida escolar. A comunicação sobre dificulda-

des deve ser feita de forma construtiva, como convite à parceria, não como acusação.

A quinta estratégia é envolver as famílias no projeto pedagógico. Em vez de apenas comunicar decisões já tomadas, a escola pode abrir espaços para que as famílias contribuam com ideias, sugestões, críticas. Conselhos escolares fortes e atuantes, assembleias de pais, consultas sobre temas relevantes, são formas de democratizar a gestão e fortalecer o senso de pertencimento.

A sexta estratégia é oferecer apoio às famílias. Muitas famílias gostariam de ajudar seus filhos, mas não sabem como. Oferecer orientações claras sobre como acompanhar as tarefas, como estabelecer rotinas de estudo, como lidar com dificuldades específicas, pode fazer grande diferença. Algumas escolas oferecem também oficinas e palestras sobre temas de interesse das famílias, fortalecendo sua capacidade de apoio.

A sétima estratégia é valorizar a diversidade. As famílias são cada vez mais diversas: famílias monoparentais, homoafetivas, extensas, reconstituídas, com diferentes origens culturais, religiosas, étnicas. A escola precisa acolher essa diversidade sem preconceitos, reconhecendo que todas as configurações familiares podem oferecer apoio afetivo e educativo de qualidade.

A oitava estratégia é formar os professores. A relação com as famílias precisa ser tratada como tema relevante na formação inicial e continuada dos educadores. Os professores precisam desenvolver habilidades de comunicação, mediação de conflitos, trabalho comunitário, para poderem estabelecer parcerias efetivas com as famílias.

Se a escola tem responsabilidades na construção da parceria, as famílias também têm seu papel. Algumas atitudes e práticas podem fortalecer essa relação.

A primeira é valorizar a educação. Crianças e adolescentes aprendem pelo exemplo. Quando veem os adultos de sua família valorizando a escola, respeitando os professores, demonstrando interesse pelo que aprendem, internalizam essa valorização. Isso pode ser expresso em pequenas atitudes cotidianas: perguntar como foi a aula, elogiar as conquistas, comentar positivamente sobre a escola.

A segunda é estabelecer uma rotina de estudos em casa. Ter um horário e um local adequados para fazer as tarefas, com acompanhamento adequado à idade, ajuda a criança a organizar-se e a compreender que o estudo é uma prioridade. Essa rotina não precisa ser rígida ou opressiva, mas consistente.

A terceira é manter contato regular com a escola. Participar das reuniões, comparecer aos eventos, conversar com os professores quando necessário, demonstra interesse e disponibilidade para a parceria. Mesmo quando não é possível comparecer presencialmente, buscar outras formas de contato (telefone, aplicativos de mensagem) mantém a comunicação aberta.

A quarta é comunicar-se de forma respeitosa. Assim como a escola deve tratar as famílias com respeito, as famílias devem tratar os professores e demais profissionais da escola com consideração. Relações baseadas em confiança e respeito mútuo são mais produtivas do que relações baseadas em desconfiança e hostilidade.

A quinta é compartilhar informações relevantes. Se a criança está passando por alguma dificuldade em casa, se há alguma mudança significativa na família, se há questões de saúde que podem afetar seu desempenho ou comportamento, é importante que a escola saiba. A comunicação aberta permite que a escola compreenda melhor o aluno e ofereça o apoio adequado.

A sexta é participar das instâncias de gestão democrática quando possível. Conselhos escolares, associações de pais e mestres, são espaços importantes de participação e decisão. A participação nessas instâncias fortalece a escola como comunidade e permite que as famílias influenciem os rumos da instituição.

A sétima é apoiar a escola na comunidade. Defender a escola pública, valorizar seu trabalho, mobilizar-se por melhores condições, são formas de participação que transcendem a relação individual com o filho e contribuem para a melhoria da educação como um todo.

A participação da família na vida escolar assume características diferentes ao longo das etapas da escolaridade, e é importante que escolas e famílias compreendam essas especificidades.

Na educação infantil, a parceria entre família e escola é especialmente intensa

e necessária. A criança pequena está em processo de separação gradual do núcleo familiar, e a continuidade entre os cuidados e afetos recebidos em casa e na escola é fundamental para seu desenvolvimento. Nessa etapa, a comunicação precisa ser frequente e detalhada, envolvendo aspectos como alimentação, sono, saúde, desenvolvimento motor e linguístico.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a participação familiar concentra-se no acompanhamento das tarefas escolares e no apoio à alfabetização. É uma fase em que a criança ainda depende bastante do adulto para organizar-se e realizar as atividades. A presença da família é fundamental para consolidar os hábitos de estudo e para demonstrar a importância da escola.

Nos anos finais do ensino fundamental, a pré-adolescência traz novos desafios. Os jovens começam a buscar mais autonomia, e a participação familiar precisa se reconfigurar. Em vez de um acompanhamento direto e constante, os pais podem atuar como orientadores, apoiando a organização do tempo, conversando sobre as dificuldades, valorizando as conquistas. É uma fase em que o diálogo se torna mais importante que o controle.

No ensino médio, a preparação para o futuro torna-se central. A participação familiar pode focar-se no apoio às escolhas profissionais, no incentivo à continuidade dos estudos, no acompanhamento do desempenho em vestibulares e exames. É também uma fase em que muitos jovens enfrentam questões existenciais e pressões sociais, e o apoio emocional da família é fundamental.

Em todas as etapas, o que importa é a qualidade da relação, não a quantidade de tempo. Uma família que, mesmo com pouco tempo disponível, estabelece uma comunicação aberta e afetiva, que demonstra interesse genuíno pela vida escolar do filho, que o apoia nos momentos difíceis e celebra suas conquistas, está exercendo uma participação signifi-i cativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procuramos demonstrar que a participação da família na vida escolar não é um favor que se presta à escola, nem uma formalidade burocrática, mas um direito da criança e um fator determinante para seu sucesso acadêmico e desenvolvimento pleno.

Vimos que os benefícios dessa participação são numerosos e bem documentados: melhor desempenho escolar, maior motivação, melhor desenvolvimento socioemocional, menor evasão e repetência. Benefícios que se estendem também às famílias, que se sentem mais capacitadas e integradas, e às escolas, que se fortalecem como comunidades.

Vimos também que os desafios para efetivar essa parceria no contexto brasileiro são significativos: desigualdades sociais, falta de tempo, cultura de distanciamento, falta de acolhimento das escolas, preconceitos, comunicação deficitária. Desafios que não podem ser ignorados nem minimizados, mas que precisam ser enfrentados com políticas públicas adequadas, formação de professores e esforço conjunto de escolas e famílias.

A superação desses desafios exige mudanças em múltiplas frentes. Exige que as escolas se abram efetivamente à participação, criando espaços acolhedores e oportunidades diversificadas de envolvimento. Exige que os professores sejam formados para estabelecer parcerias com as famílias, para comunicar-se de forma clara e respeitosa, para acolher a diversidade. Exige que as famílias sejam valorizadas em seu papel educativo, apoiadas em suas dificuldades, respeitadas em suas diferenças.

Mas, acima de tudo, exige uma mudança de mentalidade. Exige que deixemos de ver a relação escola-família como uma relação de desconfiança ou de transferência de responsabilidades, para vê-la como uma parceria baseada no reconhecimento de que todos temos o mesmo objetivo: o desenvolvimento pleno e feliz das crianças e adolescentes.

Quando escola e família caminham juntas, quando se comunicam abertamente, quando se respeitam mutuamente, quando dividem responsabilidades e celebram juntas as conquistas, a criança recebe a mensagem mais poderosa que pode receber: ela é importante, seu desenvolvimento importa, há uma comunidade de adultos comprometida com seu futuro.

Essa mensagem, mais do que qualquer método pedagógico, mais do que qualquer recurso tecnológico, mais do que qualquer política educacional, é o que

verdadeiramente faz a diferença na vida de um estudante. É o que transforma a escola de obrigação em oportunidade, de lugar de fracasso em lugar de realização, de instituição distante em comunidade acolhedora.

Construir essa parceria é, portanto, uma das tarefas mais importantes e urgentes da educação brasileira. Uma tarefa que exige esforço de todos: escolas, famílias, poder público, sociedade. Uma tarefa que não tem atalhos nem soluções mágicas, mas que pode transformar profundamente a experiência escolar de milhões de crianças e adolescentes.

Que possamos, como educadores, como pais, como cidadãos, assumir essa tarefa com a seriedade e o compromisso que ela merece. Que possamos construir pontes onde hoje existem muros. Que possamos transformar a relação entre escola e família de problema em solução, de fonte de conflito em fonte de cooperação. Porque, no final, o que está em jogo é nada menos que o futuro de nossas crianças e, com ele, o futuro de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

EPSTEIN, Joyce L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. 4. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Psicologia Escolar e Educacional, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RIBEIRO, Vanda Mendes; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Abandono escolar e desigualdades socioespaciais no município do Rio de Janeiro. Educação e Pesquisa, v. 46, 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. A relação família/escola: desafios e perspectivas. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL, EMOCIONAL E COGNITIVO DOS ALUNOS

ANNIE BARBOSA FELIX DA COSTA

RESUMO
O teatro possui importante função no contexto educacional, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos por meio de experiências artísticas, sociais, emocionais e cognitivas. Na Educação Básica, as práticas teatrais favorecem a criatividade, a expressão corporal, a comunicação, a interação social e o fortalecimento da autonomia dos estudantes. Além disso, o teatro possibilita experiências pedagógicas participativas, estimulando a imaginação, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do teatro para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos no ambiente escolar. Busca-se compreender de que forma as práticas teatrais podem favorecer a aprendizagem significativa, a socialização e o desenvolvimento humano dentro da Educação Básica. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática. O estudo fundamenta-se em autores como Viola Spolin, Augusto Boal, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Libâneo, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que o teatro pode atuar como importante ferramenta pedagógica, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, da expressão emocional, da comunicação e das relações interpessoais. Conclui-se que as práticas teatrais contribuem significativamente para uma educação mais humanizada, participativa e significativa, promovendo experiências capazes de fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro; Educação Básica; Arte; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Arte possui grande relevância no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da expressão e da formação humana dos estudantes. Dentro das diferentes linguagens artísticas presentes na Educação Básica, o teatro destaca-se como importante ferramenta pedagógica capaz de favorecer aprendizagens cognitivas, emocionais e sociais por meio de experiências criativas e participativas. As práticas teatrais permitem que os alunos explorem sentimentos, desenvolvam a comunicação, ampliem a imaginação e aprendam a trabalhar coletivamente. Por meio de jogos teatrais, improvisações e encenações, os estudantes tornam-se participantes ativos do processo educativo, fortalecendo habilidades relacionadas à expressão corporal, à criatividade e à interação social.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância do teatro no contexto educacional ao destacar que "Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores" (BRASIL, 2017, p. 196).

Nesse contexto, o teatro ultrapassa a ideia de atividade recreativa e passa a ser compreendido como importante linguagem artística e pedagógica. As experiências teatrais favorecem a construção do conhecimento de maneira significativa, permitindo que os estudantes desenvolvam autonomia, pensamento crítico, criatividade e habilidades socioemocionais.
Segundo Spolin (2005), os jogos teatrais estimulam a espontaneidade e favorecem experiências de aprendizagem mais livres e participativas. Para a autora, o teatro possibilita que os indivíduos expressem ideias, sentimentos e percepções de forma criativa, contribuindo para o desenvolvimento humano e social.
Além disso, o teatro favorece experiências de convivência e cooperação, permitindo que os estudantes aprendam a ouvir, respeitar opiniões, trabalhar em grupo e lidar com diferentes emoções. Nesse sentido, as práticas teatrais contribuem significativamente para o fortalecimento das relações interpessoais no

ambiente escolar.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Dessa forma, as atividades teatrais favorecem situações de troca, diálogo e construção coletiva do conhecimento, contribuindo para aprendizagens mais significativas.
O teatro também apresenta grande potencial para o desenvolvimento emocional dos estudantes, permitindo que os alunos expressem sentimentos, enfrentem inseguranças e desenvolvam maior confiança em si mesmos. As experiências teatrais favorecem a autoestima, a autonomia e a liberdade de expressão, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e participativo.
Segundo Augusto Boal (2009), o teatro possibilita ao indivíduo compreender melhor a si mesmo e a realidade ao seu redor, promovendo reflexão, diálogo e transformação social. Nesse sentido, as práticas teatrais contribuem para uma educação mais humanizada e democrática.
Diante disso, o presente artigo busca refletir sobre a seguinte problemática: de que forma o teatro pode contribuir para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos na Educação Básica?
O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições do teatro para o desenvolvimento integral dos estudantes no ambiente escolar. Como objetivos específicos, busca-se compreender o papel do teatro na aprendizagem, identificar os benefícios das práticas teatrais no desenvolvimento emocional e social e discutir a importância do professor na mediação das atividades artísticas.
A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais e autores que abordam o teatro, a Arte e o desenvolvimento infantil no contexto educacional.

O TEATRO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O teatro pode ser compreendido como uma importante ferramenta pedagógica dentro da Educação Básica, pois favorece a aprendizagem de maneira dinâmica, criativa e participativa. As práticas teatrais possibilitam experiências que estimulam a imaginação, a comunicação, a expressão corporal e a interação social, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes.
Diferentemente das metodologias tradicionais centradas apenas na transmissão de conteúdos, o teatro promove experiências práticas e coletivas, permitindo que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento. Por meio de jogos dramáticos, improvisações, encenações e atividades de expressão corporal, os estudantes desenvolvem autonomia, criatividade e pensamento crítico.
Segundo Ana Mae Barbosa (2008), a Arte na educação possui papel essencial no desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade crítica dos estudantes. Nesse sentido, o teatro favorece experiências pedagógicas mais significativas e humanizadas, aproximando os alunos do processo de aprendizagem de maneira participativa.
As práticas teatrais também contribuem para o desenvolvimento da comunicação e da expressão verbal e corporal. Durante as atividades, os estudantes aprendem a utilizar o corpo, a voz, os gestos e as emoções como formas de expressão e interação social.
De acordo com Viola Spolin (2005), os jogos teatrais estimulam a espontaneidade e permitem que os participantes desenvolvam liberdade de expressão, criatividade e confiança. Para a autora, o aprendizado acontece por meio da experiência prática, tornando o processo educativo mais envolvente e significativo.
Além disso, o teatro favorece experiências interdisciplinares, permitindo a integração entre diferentes áreas do conhecimento. As atividades teatrais podem ser utilizadas em projetos relacionados à literatura, história, língua portuguesa, música e outras disciplinas, ampliando as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar.
Segundo Libâneo (1994), o processo educativo deve favorecer a formação humana e social dos estudantes, indo além da simples memorização de conteúdos. Nesse contexto, o teatro contribui para uma educação mais reflexiva, participativa e democrática.
A Base Nacional Comum Curricular também reconhece a importância das práticas teatrais na formação dos estudantes,

destacando que o teatro favorece processos de criação coletiva, improvisação e expressão artística (BRASIL, 2017).
Outro aspecto relevante das práticas teatrais está relacionado ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Durante as atividades, os estudantes são incentivados a criar personagens, histórias, diálogos e diferentes formas de representação, ampliando sua capacidade criativa e expressiva.
Piaget (1978) destaca que a aprendizagem ocorre por meio da ação e da experimentação. Dessa forma, o teatro possibilita experiências concretas que favorecem a construção do conhecimento de maneira ativa e significativa.
Além disso, as atividades teatrais contribuem para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e participativo, fortalecendo os vínculos entre os estudantes e favorecendo experiências de cooperação e convivência.
Dessa forma, compreende-se que o teatro possui grande potencial pedagógico dentro da Educação Básica, contribuindo para uma aprendizagem mais criativa, significativa e humanizada.

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL ATRAVÉS DO TEATRO

As práticas teatrais apresentam grande relevância para o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, favorecendo experiências de interação, comunicação, empatia e expressão de sentimentos. O teatro permite que os alunos explorem emoções, desenvolvam relações interpessoais e fortaleçam a autoestima por meio de experiências criativas e coletivas.
Durante as atividades teatrais, os estudantes aprendem a ouvir, respeitar opiniões, trabalhar em grupo e lidar com diferentes situações e emoções. Essas experiências contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, participativo e humanizado.
Segundo Augusto Boal (2009), o teatro possibilita ao indivíduo compreender melhor a si mesmo e a realidade ao seu redor, promovendo reflexão, diálogo e transformação social. Para o autor, as práticas teatrais permitem que as pessoas desenvolvam consciência crítica e ampliem sua percepção sobre as relações humanas e sociais.
Nesse contexto, o teatro favorece o fortalecimento da empatia e da cooperação entre os estudantes. Ao interpretar personagens e participar de atividades coletivas, os alunos desenvolvem a capacidade de compreender sentimentos, opiniões e experiências diferentes das suas.
Além disso, o teatro auxilia no desenvolvimento da autoestima e da confiança. Muitos estudantes encontram nas práticas teatrais uma oportunidade para superar inseguranças, desenvolver autonomia e expressar pensamentos e emoções de maneira mais livre.
Segundo Wallon (2007), o desenvolvimento emocional está diretamente relacionado às experiências vivenciadas pela criança e às relações estabelecidas com o ambiente social. Dessa forma, as atividades teatrais favorecem experiências afetivas importantes para a formação emocional dos estudantes.
As práticas teatrais também contribuem para o desenvolvimento da comunicação e da expressão verbal e corporal. Durante os jogos dramáticos e improvisações, os estudantes ampliam sua capacidade de comunicação, desenvolvendo maior clareza na expressão de ideias, sentimentos e opiniões.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, o teatro favorece situações de troca, diálogo e construção coletiva do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento social dos estudantes.
Outro aspecto importante está relacionado à valorização da diversidade e ao fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. As atividades teatrais favorecem experiências de inclusão, respeito e convivência, permitindo que os alunos aprendam a trabalhar coletivamente e reconhecer as diferenças como parte importante das relações humanas.
Além disso, o teatro contribui para tornar o ambiente escolar mais motivador e participativo, estimulando a criatividade, a imaginação e o envolvimento dos estudantes nas atividades pedagógicas.
Dessa forma, compreende-se que o teatro possui grande importância no desenvolvimento social e emocional dos alunos, contribuindo para uma educação

mais sensível, democrática e humanizada.

JOGOS TEATRAIS E APRENDIZAGEM

Os jogos teatrais constituem importantes estratégias pedagógicas dentro da Educação Básica, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, criativo, emocional e social dos estudantes. Por meio dessas atividades, os alunos aprendem de maneira participativa e dinâmica, desenvolvendo habilidades relacionadas à comunicação, improvisação, concentração, imaginação e resolução de problemas.

Os jogos teatrais possibilitam experiências práticas que estimulam a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. Durante as atividades, os alunos são incentivados a criar personagens, representar situações, improvisar diálogos e explorar diferentes formas de expressão corporal e verbal.

Segundo Viola Spolin (2005), os jogos teatrais favorecem a espontaneidade e a liberdade criativa, permitindo que os participantes desenvolvam maior confiança, autonomia e capacidade de expressão. Para a autora, a aprendizagem ocorre por meio da experiência prática e da interação coletiva.

Nesse contexto, os jogos teatrais tornam o ambiente escolar mais participativo e motivador, estimulando o interesse dos estudantes pelas atividades pedagógicas. Além disso, favorecem a construção coletiva do conhecimento, permitindo que os alunos aprendam por meio da troca de experiências e da convivência em grupo.

Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação. Dessa forma, os jogos teatrais favorecem situações de diálogo, cooperação e aprendizagem compartilhada, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes.

Atividades de improvisação também possuem grande relevância dentro das práticas teatrais. Durante os exercícios de improvisação, os estudantes desenvolvem criatividade, rapidez de pensamento, capacidade de adaptação e resolução de situações inesperadas.

Além disso, os jogos teatrais contribuem para o desenvolvimento da concentração, da memória e da atenção. Muitas atividades exigem que os alunos observem colegas, sigam comandos, criem respostas rápidas e mantenham foco durante as experiências coletivas.

Segundo Piaget (1978), a aprendizagem ocorre por meio da ação e da experimentação. Nesse sentido, os jogos teatrais favorecem experiências concretas que estimulam o desenvolvimento intelectual e a construção do conhecimento de maneira significativa.

Outro aspecto importante está relacionado ao desenvolvimento da expressão corporal e verbal. Durante as atividades teatrais, os estudantes ampliam a capacidade de comunicação, aprendendo a utilizar o corpo, os gestos, a voz e as emoções como formas de expressão.

Os jogos teatrais também favorecem o fortalecimento da autoestima e da confiança. Muitos estudantes encontram nas atividades artísticas um espaço seguro para expressar sentimentos, superar inseguranças e desenvolver maior autonomia.

Além disso, as práticas teatrais favorecem experiências inclusivas e colaborativas, permitindo que todos os estudantes participem das atividades de acordo com suas possibilidades e potencialidades.

Dessa forma, os jogos teatrais contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e humanizado.

Diante disso, compreende-se que os jogos teatrais possuem grande importância no processo educativo, contribuindo significativamente para uma aprendizagem mais criativa, significativa e participativa.

O PAPEL DO PROFESSOR NAS PRÁTICAS TEATRAIS

O professor possui papel fundamental na organização e mediação das práticas teatrais no ambiente escolar. Cabe ao educador criar experiências pedagógicas que incentivem a participação, a criatividade, a expressão e o desenvolvimento integral dos estudantes por meio das atividades artísticas.

Mais do que ensinar técnicas teatrais, o professor deve promover um ambiente acolhedor, respeitoso e participativo, no qual os alunos sintam-se seguros para expressar ideias, sentimentos e emoções. Nesse contexto, o educador atua como mediador do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

Segundo Freire (1996), ensinar exige diálogo, respeito e valorização das experiências dos educandos. Dessa forma, o professor deve desenvolver práticas pedagógicas capazes de favorecer a escuta, a interação e a construção coletiva do conhecimento.
Práticas teatrais possibilitam experiências educativas mais dinâmicas e significativas, permitindo que os alunos participem ativamente das atividades e desenvolvam diferentes formas de expressão e comunicação. Nesse sentido, o professor precisa planejar atividades adequadas à faixa etária, às necessidades e às potencialidades da turma.
Conforme Libâneo (1994), o trabalho docente deve contribuir para a formação crítica, social e humana dos estudantes. Assim, o professor que utiliza o teatro como ferramenta pedagógica favorece experiências capazes de estimular criatividade, pensamento crítico e desenvolvimento socioemocional.
Além disso, o educador possui importante papel na valorização da diversidade e na construção de um ambiente escolar mais inclusivo. As atividades teatrais favorecem experiências de cooperação, respeito às diferenças e fortalecimento das relações interpessoais entre os alunos.
As práticas teatrais também contribuem para o desenvolvimento da autoestima e da confiança dos estudantes. Ao incentivar a participação nas atividades, o professor ajuda os alunos a superarem inseguranças e desenvolverem maior liberdade de expressão.
Segundo Ana Mae Barbosa (2008), a Arte na educação deve favorecer experiências sensíveis, criativas e reflexivas, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, o professor torna-se responsável por criar situações de aprendizagem que valorizem a expressão artística e a participação dos alunos.
Entretanto, muitos educadores ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, à falta de recursos pedagógicos e à ausência de valorização das linguagens artísticas no ambiente escolar. Dessa forma, torna-se fundamental investir em formação continuada e em práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Arte.
Além disso, o professor precisa compreender o teatro não apenas como atividade recreativa, mas como importante ferramenta pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.
Dessa forma, compreende-se que o educador possui papel essencial na mediação das práticas teatrais, contribuindo para uma educação mais humanizada, criativa, democrática e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro apresenta grande relevância no contexto da Educação Básica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e artístico dos estudantes. As práticas teatrais favorecem experiências criativas, participativas e humanizadas, permitindo que os alunos desenvolvam expressão corporal, comunicação, imaginação, autonomia e interação social.
O presente estudo possibilitou compreender que o teatro vai além de uma atividade artística ou recreativa, constituindo importante ferramenta pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e fortalecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Por meio de jogos teatrais, improvisações e encenações, os alunos participam ativamente do processo educativo, tornando-se protagonistas da própria aprendizagem.
Atividades teatrais também contribuem para o fortalecimento das relações interpessoais, favorecendo experiências de cooperação, empatia, respeito e convivência social. Além disso, o teatro possibilita que os estudantes expressem sentimentos, desenvolvam autoestima e enfrentem inseguranças de maneira criativa e acolhedora.
O estudo evidenciou ainda que os jogos teatrais possuem importante papel no desenvolvimento cognitivo, estimulando concentração, criatividade, memória, resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento. As experiências teatrais favorecem uma aprendizagem mais dinâmica, participativa e significativa dentro do ambiente escolar.
Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na mediação das práticas teatrais. O educador deve atuar como facilitador do processo educativo, promovendo experiências pedagógicas que valorizem a expressão artística, a participação ativa e o desenvolvimento

humano dos estudantes.
Além disso, compreende-se que o teatro contribui para uma educação mais democrática, inclusiva e humanizada, favorecendo experiências que respeitam as individualidades e fortalecem a formação crítica e social dos alunos.
Diante disso, conclui-se que as práticas teatrais devem ser valorizadas no contexto educacional, reconhecendo o teatro como importante instrumento de aprendizagem e desenvolvimento integral. Portanto, torna-se fundamental que as instituições escolares e os educadores promovam experiências artísticas que integrem o teatro ao cotidiano pedagógico, possibilitando uma educação mais criativa, sensível e significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

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

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula. São Paulo: Perspectiva, 2005.

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

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

A PSICOPEDAGOGIA NO CENÁRIO ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO

CARINA GUILHERME MARQUES LEONEL

RESUMO
O psicopedagogo pode trabalhar seus projetos numa organização visando sempre a sua melhoria é compreender os novos rumos que a psicopedagogia tem assumido frente aos novos cenários organizacionais. A implementação de treinamentos e desenvolvimento de projetos une esse profissional ao de gestão de pessoas, que em conjunto mostram aos gestores das organizações a capacidade de renovação da empresa e dos funcionários, a busca do conhecimento, de promover atitudes transformadoras e mobilizadoras, visando a direcionar os negócios da empresa para obtenção da excelência no atendimento às exigências do mercado e da sociedade. Para enfrentar os novos desafios impostos pelo mundo dos negócios nesta virada do milênio, as empresas precisam gerar novas capacidades organizacionais que devem ser decorrentes da redefinição e redistribuição das práticas e funções.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogo; Educação; Práticas.

INTRODUÇÃO

Devido as constantes mudanças a disputa acirrada de mercado, as inovações tecnológicas as organizações começaram a sofrer mudanças devido à economia globalizada sendo assim foi preciso mudar e passou a exigir cada vez mais de seus colaboradores. Esses profissionais precisavam se adaptar as mudanças do mercado de trabalho atual sendo uma questão de sobrevivência.
Diante dessa situação surgiu à necessidade de aprimorar às competências dos seus colaboradores, sendo comportamentais ou técnicas assim as empresas começaram a investir cada vez, mais no seu capital humano estimulando as aprendizagens e valorizando seus conhecimentos através de treinamentos, cursos preparando para o mercado de trabalho atual e contribuindo para melhoria da organização.
Sendo assim, o psicopedagogo tornou um profissional dentro das organizações aliado ao setor de recursos humanos, trabalhando em parceira como os demais profissionais promovendo mudanças e outros aspectos dentro da empresa e estimulando o colaborador e valorizando suas competências, saberes resultando no crescimento da empresa e de todos seus profissionais, trabalhando de uma maneira que os profissionais se sintam envolvidos e compreenderem que a mudança fará parte do processo.
Segundo Costa (2009, p14) muitas empresas desconhecem o trabalho do psicopedagogo dentro de uma organização e esse capitulo tem como objetivo explicar o valor do psicopedagogo que se preocupa com a aprendizagem e desenvolvimento. A psicopedagogia é "uma área cujo objeto é o ser que aprende como aprende e de maneira esse aprendizado se insere no ambiente do qual faz parte".
Através disso o objetivo deste artigo é explorar os campos de atuação do psicopedagogo dentro das organizações, como esse profissional poderá auxiliar na melhoria das organizações, valorizando o capital intelectual da empresa, favorecendo esses profissionais suas habilidades e competências tornando-os, parte do processo de melhoria da empresa.
A metodologia utilizada pra esse estudo foi baseado em uma pesquisa bibliográfica que iniciara refletindo sobre a psicopedagogia, o papel do psicopedagogo empresarial, liderança e motivação dos colaboradores dentro das organizações.

EDUCAÇÃO NO TRABALHO

A educação é uma prática social humana. Ou seja, característica dos seres humanos, e realizada por todo e qualquer cidadão, em todas as instituições sociais. A educação tem por finalidade possibilitar o crescimento das pessoas como seres humanos; é processo de humanização. Tornar-se humano significa tornar-se partícipe do processo civilizatório, dos bens que historicamente foram produzidos pelos homens em sociedade e dos problemas gerados por esse mesmo processo.
Nesse sentido, a educação tem uma dimensão de continuidade que se traduz na transmissão dos conhecimentos, da

cultura e dos valores, e, ao mesmo tempo, de ruptura, ou seja, de produzir se novos conhecimentos, novas culturas, novos valores, a partir não apenas do avanço do conhecimento, mas da análise crítica dos resultados desse processo civilizatório, produto de grupos de interesses dominantes nas sociedades. Nesse sentido, a educação é, ao mesmo tempo, permanência e transformação, em busca de condições para o desenvolvimento humano de todos os sujeitos que nascem garantindo-lhes o usufruto dos bens da civilização e dotando-os de uma perspectiva analítica e crítica a fim de que se coloquem como construtores de novos modos de se processar a civilização.

A educação é inerente ao processo de humanização que ocorre na sociedade em geral. Por isso, afirmamos que a educação é uma prática social, histórica e situada em determinados contextos. Nesse sentido, é que podemos afirmar que a educação é uma práxis social. Estudá-la, analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos de ser realizada com vistas à construção de sociedade justa e igualitária, supõe a contribuição de vários campos disciplinares, dentre os quais o da pedagogia.

A psicopedagogia é um campo de conhecimento específico da práxis educativa que ocorre na sociedade. Diferente dos demais que não têm a educação como objeto específico de análise, mas que a ela podem se voltar. A sociologia, por exemplo, na sua raiz não tem a educação como objeto de estudo, mas há sociólogos que se voltam a ela, se valendo dos aportes da ciência sociológica para estudar dimensões da práxis educativa. O mesmo ocorre com a filosofia, a psicologia, a história e outras ciências que se voltam à educação. Essas disciplinas quando voltadas ao campo da educação, constituem nos cursos de pedagogia os fundamentos da educação.

Curiosamente não há dentre eles uma disciplina denominada pedagogia que se voltaria ao estudo do campo do pedagógico. Essa perspectiva, em geral, é coberta pela didática e por estudos do campo curricular, quando estudam as teorias e as ideias pedagógicas, sintetizando os aportes das disciplinas anteriores, focando nos resultados do ensino e da educação e dos sistemas escolares.

Por sua vez, ciências como a física, a matemática, a geografia, a história, a biologia, as letras, têm-se constituído também como campo da pedagogia, por se voltarem aos estudos dos fundamentos dos métodos do ensino, uma das atividades profissionais do pedagogo. A natureza dessas áreas de conhecimento de análise crítica dos modos de produção do humano e o desenvolvimento da pesquisa na própria formação dos pedagogos, em geral, têm possibilitado que o curso de pedagogia se constitua no único curso de graduação no qual se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis sociais. Talvez por isso, alguns hão de temer a pedagogia.

O PEDAGOGO E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Geralmente, o pedagogo tem-se caracterizado como profissional responsável pela docência e especialidades da educação, como: Direção, Supervisão, Coordenação e Orientação Educacional, entre outras atividades específicas da escola. Podemos dizer que, dificilmente, encontra-se o profissional da educação desvinculado da escola propriamente dita, e inserido em outras atividades do mundo do trabalho, como em empresas, ainda que esse trabalho se refira à educação, mas em uma perspectiva extraescolar.

Ao analisar a estrutura de organização das disciplinas do curso de Pedagogia notamos que não há direcionamento específico para a atuação do pedagogo em empresas, fato esse que dificulta a inserção e conhecimento das possibilidades de atuação desse profissional nos processos produtivos. Por essa razão e, também, porque a escola constitui-se um local de trabalho bastante conhecido dos pedagogos, esses profissionais limitam sua procura a essas instituições. Nesse momento, em que o curso de pedagogia passa por um processo de reestruturação com propostas divergentes de diretrizes curriculares e, também, considerando as modificações ocorridas no processo produtivo, faz-se importante contemplar a possibilidade de atuação desses profissionais em outros setores do mundo do trabalho.

Na atual sociedade capitalista, os processos produtivos têm sofrido profundas transformações no que se refere ao

modo como está organizada a produção, devido, sobretudo, ao avanço tecnológico, bem como a própria necessidade de manutenção do capitalismo.
A qualificação profissional inserida nesse contexto de transformação, por um lado, é alterada e ampliada havendo maior valorização do componente intelectual em detrimento do manual. As exigências do mercado de trabalho apontam para uma maior qualificação e, para tanto, o pedagogo pode contribuir, nesse processo, na qualificação do trabalhador. A qualificação profissional tem sofrido evoluções históricas delineadas pelas diferentes concepções e modos de organizar a produção.
Esses métodos e técnicas intensificaram o ritmo do trabalho e aumentaram a rigidez do produto (produto - padrão) e da mão - de - obra destinada a realizar tarefas fixas, repetitivas e monótonas, as quais são controladas por uma rígida supervisão. Nesse modelo o processo de elaboração é realizado por um quadro de especialistas. Gerência científica enquanto os trabalhadores apenas executam da produção em massa o que significa consumo em massa, modificando a forma de reprodução da força de trabalho, a estética do produto e a mercadificação da cultura. (HARVEY, 1992, p.123).
Mesmo que a flexibilização do trabalho se refira a um número mínimo de trabalhadores, geralmente temporários e sub-contratados, controlados por horas extras como demonstra Antunes (1995), há o investimento em equipes de funcionários, as quais são responsáveis por estudarem melhores procedimentos e elaborarem programas de execução juntamente com o engenheiro no chão de fábrica, além de executar a produção respondendo a imprevisibilidades e opinando sobre o produto final.
Podemos perceber que, além da flexibilização nas relações de trabalho, as empresas para garantir a competitividade no mercado global, como demonstra Market (1999, p.149), têm implementado modelos de produção que permitem maior flexibilização na produção de bens, baseado na demanda pelos clientes.
Essa tendência de focalizar o cliente ou regular a produção da empresa pelo departamento de vendas exige uma organização diferenciada da empresa, ou seja, para se atingir uma produção mais flexível e voltada para a clientela há a exigência de uma estruturação realizada de maneira mais integrada, como cita Market (1999), estabelecendo comunicações entre o departamento de planejamento da produção, administrativo e de vendas.
Sendo assim, as necessidades organizacionais da empresa voltam-se para a qualificação dos seus quadros profissionais, a fim de que eles captem e implementem as modificações rapidamente.
Ao mesmo tempo em que a implementação tecnológica altera a prática produtiva tanto na diminuição da hierarquia, como na necessidade de um profissional mais polivalente, ela também funciona como divisor de águas.
Entre aqueles profissionais desprovidos do mínimo de escolaridade e aqueles que possuem nível de formação institucional e técnico, os quais necessitam de maior qualificação para controlar, interferir e articular essas novas tecnologias dentro das situações concretas de produção. As relações que se estabelecem no âmbito da sociedade capitalista são marcadas pela contradição, como ocorre com o fenômeno da reestruturação produtiva.
A implementação tecnológica possui uma dimensão perversa principalmente nos países pobres e a exclusão recai sobre uma considerável parcela dos trabalhadores, em geral, daquela que possui baixa escolaridade e pouco conhecimento técnico, obtendo qualificação basicamente nos moldes da organização taylorista/fordista.
Ainda que a qualificação mais ampla dos trabalhadores não ocorra de forma homogênea, podemos dizer que uma categoria dos profissionais parece ser privilegiada com as modificações tecnológicas, especialmente no que se refere a aproximação dos técnicos aos quadros como podemos observar na abordagem de Lojkine (1990) ao dizer que a ruptura brutal existente entre a gerência que pensa e planeja e o operário que simplesmente executa tarefas, sem poder de interferência, está propensa a diluir-se.
À medida que para trabalhar o trabalhador precisa de mais conhecimento, consequentemente ele se torna capaz de compreender o processo produtivo como um todo, então a secular diferença entre trabalho manual e intelectual,

agora, aproxima-se de um trabalho de certa forma mais cooperativo e criativo. No momento em que o componente intelectual do profissional é mais valorizado, esse profissional adquire maior autonomia na realização do seu trabalho que não se limita à execução, mas a capacidade de elaboração. Os profissionais com maior autonomia favorecem a cooperação entre categorias profissionais no interior da fábrica já que necessitam discutir, trocar ideias sobre o trabalho para estabelecer diretrizes conjuntas para aplicar na produção.

Essa cooperação entendida enquanto troca de conhecimentos teóricos e prático dá-se no estreitamento entre engenheiro e os demais quadros de profissionais (os técnicos) e ambos têm de dialogar entre si, trocar experiência da prática do trabalho subsidiada de conhecimento teórico das atividades que realizam.

As novas formas de organização do trabalho parecem requerer o trabalhador com potencial mais criativo e participativo, já que as equipes de trabalho propõem inovações, soluções aos problemas que surgem e a tendência é se incumbir cada vez mais de responsabilidades que requerem certo desenvolvimento intelectual, sendo assim, (...) o trabalhador criativo deve nutrir-se contínua e ferozmente de sensações e noções para implementá-las na produção, para isso deve ler, viajar, ouvir, ou seja, aguçar alimentar e aguçar de todas as formas possíveis a sua capacidade de conhecer (DE MASI; MENICONI, 1999, p. 200).

Para discutirmos a presença do psicopedagogo nos processos produtivos, elegemos três aspectos constitutivos da especificidade do trabalho desse profissional que nos parece interessantes serem aproveitados nos locais de produção, sendo eles: a interação com o sujeito, a reflexão sobre a prática do trabalho e a elaboração de programas instrucionais que priorizem a totalidade do processo de trabalho.

O trabalho costumeiramente desenvolvido por este profissional refere-se a oferecer instrumentos para que o sujeito aprenda a desvendar a realidade. Para que o conhecimento aconteça por parte do sujeito, o educador tem um papel fundamental que é o de oferecer subsídios de cunho teórico-prático para que a partir da ação o sujeito interfira na realidade. Nesse sentido, o educador não é um mero transmissor de conhecimento, mesmo porque o processo pelo qual consolida-se o conhecimento pressupõe a interação entre sujeito estruturante e objeto a ser estruturado, assim, faz-se imprescindível notar que a função essencial do educador está em oferecer além dos conteúdos, os instrumentos que possibilitem e estimulem a busca do conhecimento por parte do sujeito.

Nos processos produtivos o não pretende ensinar a fazer o trabalho, mesmo porque ele não possui competência técnica para esse tipo de conteúdo específico e, ainda, essa concepção contradiz com a formação do sujeito criativo e ativo, Os meios de representação não podem ser ensinados, assim como não se pode ensinar a forma ensinar e aprender significa ter compreendido e compreender.

A afirmação de que a forma pode ser ensinada só pode parecer verdadeira a um intelecto grosseiro. (CARISTI, 1999, p. 249). Como mencionamos anteriormente, se há no mundo do trabalho a necessidade de um conhecimento de caráter mais criativo e ativo, então a interação entre os profissionais responsáveis pela produção demonstra ser essencial.

Essa interação conjuga a troca recíproca de conhecimento, de um lado, os técnicos, com o saber adquirido pelos anos de experiência na profissão e alguma formação institucional, de outro, os engenheiros e outros profissionais com formação de nível mais elevado, mas que muitas vezes se encontram desprovido de condições para socializar esse conhecimento com os demais. Assim, esses últimos acabam por centralizar em si a escolha dos procedimentos a serem utilizados na produção, perdendo a contribuição prática dos trabalhadores e emperrando a organização da empresa de acordo com as novas formas de organização do trabalho.

Podemos observar que a qualificação dos quadros profissionais e o programa de multiplicadores de treinamento, o qual requer do profissional maior responsabilidade e conhecimento, já que terá de dominar além de seu trabalho específico todo o processo de produção. Esse tipo de programa requer do profissional, outras habilidades como capaci-

dade de compreensão e exposição de ideias, utilização e seleção de materiais didáticos para atingir fins determinados, capacidade de oratória entre outros.
Tudo parece indicar que a necessidade do mercado não se encontra mais fundamentada na divisão entre planejar e executar, por isso os treinamentos realizados simplesmente com suporte técnico não são mais suficientes. Para trabalhar nas novas formas de organização do trabalho, parece ser necessário o desenvolvimento intelectual e comportamental visando o trabalho conjunto. Para que se consiga avanço na formação do trabalhador, Therrien julga oportuno.
Outro aspecto da formação do psicopedagogo refere-se à reflexão sobre a prática, aliando teoria e prática. No âmbito da escola, a práxis é bastante discutida como elemento essencial na prática cotidiana da sala de aula. Ao falar sobre a valorização do saber produzido nas relações sociais, Therrien menciona que o psicopedagogo como profissional que faz das situações concretas que vive o seu instrumento de reflexão e elabora saber, esse mesmo saber faz com que o docente se relacione mais profundamente com o conhecimento. (THERRIEN, 1996, p. 67).
Nesse momento da sociedade capitalista tudo indica que seja oportuno para os setores produtivos estreitarem as relações existentes entre teoria e prática, canalizando essa união em benefício da qualificação profissional, ainda que, contraditoriamente, o interesse das empresas capitalista com a formação profissional seja a acumulação de capital.
Como mencionamos, juntamente com a tendência a uma maior proximidade entre categorias profissionais na produção, parece possível dizer que o diálogo visando a troca de experiência e, sobretudo, a capacidade de olhar para a produção extraindo dessa mesma realidade as necessidades práticas para encontrar novos caminhos constitui-se em um elemento importante para a empresa, como também, para despertar a capacidade criativa e de compreensão profissional.
Encontramos em Carvalho (1993), uma situação proveniente de levantamento de dados empíricos bastante relevante para compreendermos a importância da reflexão sobre a prática que quanto maior é a complexidade do processo (planta) maior o período de experiência necessário para adquirir tais qualificações de operações.
Esse trecho evidencia que o ato de executar encontra-se dissociado do ato de planejar, alienando o trabalhador da compreensão do processo produtivo.
Nesse sentido, é oportuno que as experiências práticas estejam ligadas a instrumentos educacionais que, além de proporcionarem a participação dos trabalhadores no planejamento, execução e avaliação, levem o sujeito a perceber as situações provenientes da prática e as alternativas cabíveis para solucionar os problemas que surgem e propor inovações. Para que se preconize inovações na produção, o componente intelectual demonstra ser indispensável, pois tudo parece indicar que somente com uma articulação de nível intelectual poderemos avançar no âmbito da qualificação profissional. Essa articulação compreende a interação com a realidade através do questionamento constante das práticas empregadas na produção, de modo a incorporar ou rejeitar as experiências que surgem.
No novo cenário da educação se abre com novas perspectivas para o profissional que se insere no mercado de trabalho, sob diversas abrangências, como nos mostra a própria sociedade, que vive um momento particular discussões sobre globalização, neoliberalismo, terceiro setor, educação on-line, enfim, uma nova estrutura se firma na sociedade, a qual exige profissionais cada vez mais qualificados e preparados para atuarem neste cenário competitivo.
Segundo Maria Edna Sabina de Oliveira a educação em espaços não escolares vem confirmar esta discussão que vivenciamos, o pedagogo sai então do espaço escolar, que até pouco tempo, era seu espaço (restrito) de trabalho, para se inserir neste novo espaço de atuação com uma visão redefinida da atuação deste profissional. Empresas, hospitais, ONGs, associações, igrejas, eventos, emissoras de transmissão (rádio e Tv), e outros formam hoje o novo cenário de atuação deste profissional, que transpõe os muros da escola, para prestar seu serviço nestes locais que são espaços até então restritos a outros profissionais.
E esta atual realidade vem com certeza, quebrando preconceitos e ideias de que o pedagogo está apto para exercer suas

funções na sala de aula. Onde houver uma prática educativa, existe aí uma ação psicopedagógica. "Convivemos até bem pouco tempo com a visão de uma pedagogia inserida no ambiente escolar, na sala de aula, do profissional da educação envolvido com os problemas da educação formal, uma ideia falsa de que o psicopedagogo é o profissional capacitado e devidamente treinado para atuar somente em espaços escolares, é o responsável pela formação intelectual das crianças, sempre se envolvendo no cotidiano escolar, com os problemas relacionados à educação formal, propriamente dita. A vida escolar, a educação formal, não deixa de ser um foco importante para o psicopedagogo, mas deixa de ser o único."

Essa realidade possibilita a transformação da sociedade numa sociedade mais justa e igualitária. Os efeitos da crise econômica globalizada e a rapidez das mudanças na era da informação levaram a questão social para o primeiro plano, e com ela o processo da exclusão social, que já não se limita à categoria das camadas populares. (GOHN, 2001, p. 09).

Dessa forma a educação sofre mudanças em seu conceito, pois deixa de ser restrita ao processo ensino-aprendizagem em espaços escolares formais, se transpondo aos muros da escola, para diferentes e diversos segmentos como: ONGs, família, trabalho, lazer, igreja, sindicatos, clubes etc.

Abre-se aqui um novo espaço para a educação, dando uma estrutura interessante à educação não formal. Com toda esta nova proposta e possibilidade de atuação, o profissional psicopedagogo também se transforma, se adequando a esta nova realidade, se posicionando como profissional capacitado para caminhar junto a esta transformação da sociedade. O psicopedagogo deixa de ser, neste novo contexto, o mesmo Pedagogo do século XVIII, XIX e até mesmo século XX. Apresentando-se agora como agente de transformação para atuar nesta nova realidade.

Hoje, o profissional psicopedagogo está sendo inserido em um mercado de trabalho mais amplo e diversificado possível, porque a sociedade atual exige cada vez mais profissionais capacitados e treinados para atuarem nas diversas áreas. Não sendo comum um profissional ser qualificado apenas para exercer uma determinada função, e sim para atuar nas diferentes áreas existentes no mercado de trabalho, seja ele qual for.

As linhas de pensamento relacionadas ao profissional psicopedagogo possibilitam uma reflexão mais aprofundada sobre a sua atuação, pois hoje, se pensa muito mais detalhadamente a dinâmica do conhecimento e as novas funções do educador como mediador deste processo. Dessa forma, não podemos mais nos deter somente no universo da educação formal, mas buscar novas fontes de formação e de informação para adequar este profissional no mundo globalizado e competitivo.

Toda transformação relacionada à atuação do psicopedagogo se dá ao fato de que, hoje vivemos o processo que reflete a transformação de valores e pensamentos de uma sociedade voltada para valores mais específicos, como a cultura de seu povo, valor diferente daquele que até pouco tempo se primava pelo valor econômico. Ou seja, a cultura hoje tem o seu papel melhor definido e mais importante para a sociedade do que situação econômica, propriamente dita.

Nesta perspectiva de mudança e viabilizando uma atuação deste profissional é que abrimos espaço para esta discussão, pautando nosso estudo na atuação do psicopedagogo em espaços não escolares, suas habilidades e competências para atuação nestes espaços, o leque de possibilidades que hoje se abre deixando para trás a ideia primária de que este profissional está preparado somente para atuar em espaços escolares, e que pouco ou quase nada podendo aproveitar de suas habilidades para atuar em outros espaços.

Em seu trabalho, Maria Edna Sabina de Oliveira, diz ainda que como hoje o psicopedagogo está sendo inserido num mercado de trabalho cada vez mais diversificado e amplo, o nosso estudo se justifica pela necessidade de compreender a dinâmica, que levou a sociedade a chegar onde estamos hoje, com um discurso voltado para a inclusão social, para o voluntariado, para projetos de pesquisas, para educação formal, não formal e informal, observando o processo de ensino-aprendizagem não somente como processo para dentro da escola, da sala de aula ou do cotidiano escolar,

mas um processo que acontece em todo e qualquer segmento da sociedade, seja ele qual for. E também como o psicopedagogo se insere neste novo contexto social, percebendo a sua relação em diferentes espaços. Verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal. (LIBÂNEO, 2002, p.28). É importante ressaltar aqui como a educação formal e a não formal caminham paralelamente e, portanto, a necessidade de agregar ao ensino formal, ministrado nas escolas, conteúdos da educação não formal, como os conhecimentos relativos às motivações, à situação social, à origem cultural, etc. Por isto, essa nova perspectiva de atuação do psicopedagogo, sua qualificação vem filtrando cada vez mais, buscando uma relação estreita entre as diferentes propostas de educação existentes na sociedade.

CONCLUSÃO

Em primeiro momento, algumas pessoas ainda acham que a psicopedagogia está estritamente relacionada à área educativa ou docente, contudo, sabe-se que esta graduação habilita o profissional a atuar também me supervisão, orientação e em projetos de recursos humanos.
O psicopedagogo pode atuar em todas as áreas que requerem um trabalho educativo, portanto, está habilitado a militar no campo da andragogia - educação de adultos. O curso de Pedagogia ainda não está devidamente voltado a educação empresarial, pois atêm-se muito à escola, por isso é importante cursar uma pós-graduação mais voltada para a empresa ou para os recursos humanos.
No ambiente empresarial, o psicopedagogo pode focar seu trabalho em duas direções: no funcionário ou no produto/serviço. Atuando com o funcionário, o psicopedagogo deve iniciar suas atividades conjuntamente com o departamento de RH, criando projetos educacionais que visem facilitar o aprendizado por parte dos funcionários. No segundo caso, este profissional atuará em empresas que vendem serviço/produtos educacionais como editoras, sites, ONGs.
Desta forma, o psicopedagogo irá adequar a linguagem comercial ao tipo de produto oferecido, para expor de maneira satisfatória. Nas grandes organizações, o pedagogo é o responsável pela elaboração de projetos de implantação de universidades corporativas, avaliando a viabilidade de cursos e programas educacionais; contatando profissionais e confeccionado material didático.
Além disso, os psicopedagogos são os responsáveis por treinamentos de comportamento para as lideranças. Eles são os mais indicados para transmitir aos líderes, a maneira correta de como lidar com subordinados e como ensiná-los a realizar tarefas. Pode-se ainda, como em qualquer profissão, prestar consultoria ou assessoria para organizações, em função de uma experiência adquirida em outras instituições.
É válido salientar que à medida que o profissional pretende oferecer um serviço mais elaborado, é necessário especializar-se com cursos e pós graduações, desta forma, chega um momento em que a graduação inicial foi apenas um ponto de partida. De acordo com as reflexões acima tudo indica que há nos setores produtivos que implementam as novas formas de organização do trabalho a possibilidade de atuação do pedagogo. Por outro lado, pudemos constatar que a maior parte dos dirigentes, sejam eles de recursos humanos ou administrativos, manifestam desconhecimento do trabalho que o pedagogo possa realizar dentro da indústria.
A maior parte dos diretores e dirigentes demonstra indicar o psicopedagogo como docente, restringindo seu trabalho à sala de aula. Embora esses dirigentes alegassem haver possibilidade de contratação de estagiários do curso de pedagogia, a concepção restrita do trabalho do pedagogo dificulta o acesso desse profissional à indústria, pois dificilmente a empresa contratará um profissional desconhecendo sua área de atuação, ou seja, sem saber que conhecimento técnico esse profissional possui e em que ele poderia ser útil na empresa.
No entanto, para que os programas de qualificação profissional não contemplem a separação entre planejamento e execução, como no modelo taylorista - fordista, o psicopedagogo deve oferecer instrumentos que capacitem os demais agentes do processo produtivo a discutir, questionar, pesquisar e propor objetivos

a serem alcançados, bem como auxiliar na escolha das metodologias mais apropriadas e materiais a serem utilizados. Assim, podemos dizer que a especifi-i cidade do trabalho do psicopedagogo pode contribuir significativamente com os processos produtivos e a tendência é ampliar-se à medida que se desenvolvam as transformações produtivas em curso e se passe a requerer maior potencial intelectual.

REFERÊNCIAS

CHAVES, E. O. C. O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In: Cadernos CEDES, ano 1, n. 2. Rio de Janeiro: Cortez, 1981.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 2. ed. Rio de Janeiro:Campus, 1999.

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia como ciência da educação. Campinas: Papirus. 2003.

JAPIASSU, Hilton. Introdução ao Pensamento Epistemológico. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 7. ed. 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.

LOJKINE, Jean. A classe operária em mutação. Belo Horizonte: Nosso Tempo, 1990.

MARCOVITCH, Jacques. Administração em Ciência e Tecnologia. São Paulo: Edgard Blücher, 1983.
PELLEGRINI, Denise. Referenciais do MEC mostram competências que o professor precisa desenvolver para dar aulas melhores. Revista Nova Escola on-line: São Paulo, n. 131, abr. 2000. Acesso em: mar. 2005.

PINTO, Umberto A. O Pedagogo escolar: avançando no debate a partir de experiência nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, S.G. (org) Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA ROZEMBERG ALVES RUBIO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil, compreendendo sua natureza formativa, os processos metodológicos envolvidos e os resultados pedagógicos decorrentes de práticas intencionalmente planejadas. A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental, tendo como principais referências os estudos de Piaget, Kamii, Kishimoto, Smole, Lorenzato, Fiorentini, além dos documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A metodologia adotada privilegia a análise crítica de produções teóricas que discutem a construção do conhecimento matemático a partir da ação da criança sobre o meio, destacando o papel do brincar, da mediação docente e das experiências cotidianas. Os resultados evidenciam que o pensamento lógico-matemático não se restringe à aprendizagem de números, mas envolve relações, comparações, classificações e resolução de problemas, construídos progressivamente desde a primeira infância. Conclui-se que práticas pedagógicas contextualizadas e lúdicas favorecem a autonomia, o raciocínio e o desenvolvimento integral da criança, reafirmando a importância da matemática como linguagem estruturante na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Pensamento lógico-matemático; Aprendizagem significativa; Lúdico; BNCC.

ABSTRACT
This article aims to analyze the development of logical-mathematical thinking in early childhood education, understanding its formative nature, the methodological processes involved, and the pedagogical results arising from intentionally planned practices. The research is qualitative in nature, based on a literature review and document analysis, with the main references being the studies of Piaget, Kamii, Kishimoto, Smole, Lorenzato, Fiorentini, as well as official documents such as the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) and the National Curriculum Reference for Early Childhood Education (RCNEI). The methodology adopted prioritizes the critical analysis of theoretical productions that discuss the construction of mathematical knowledge from the child's action on the environment, highlighting the role of play, teacher mediation, and everyday experiences. The results show that logical-mathematical thinking is not limited to learning numbers, but involves relationships, comparisons, classifications, and problem-solving, progressively constructed from early childhood. It is concluded that contextualized and playful pedagogical practices promote autonomy, reasoning, and the holistic development of the child, reaffirming the importance of mathematics as a structuring language in Early Childhood Education.

KEY-WORDS: Early Childhood Education; Logical-mathematical thinking; Meaningful learning; Play-based learning; BNCC (Brazilian National Curriculum).

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, constitui um período decisivo para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo dimensões físicas, emocionais, sociais, culturais e cognitivas. É nesse contexto que se estabelecem as bases para a construção de conhecimentos fundamentais, entre eles o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, entendido como um processo que organiza o raciocínio, favorece a resolução de problemas e amplia a compreensão da realidade.
Historicamente, o ensino da matemática na Educação Infantil esteve associado a práticas pedagógicas marcadas pela antecipação de conteúdos formais e pela valorização da repetição mecânica, muitas vezes desconsiderando as especificidades do desenvolvimento infantil. Essa abordagem reducionista contribuiu para a construção de uma imagem da mate-

mática como conhecimento abstrato, distante das experiências concretas das crianças, comprometendo o sentido e o significado da aprendizagem.
Em contraposição a essa perspectiva, estudos contemporâneos no campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Matemática apontam que o pensamento lógico-matemático não é resultado de transmissão direta, mas de um processo ativo de construção. Piaget (1976) afirma que esse tipo de conhecimento emerge das ações da criança sobre os objetos e das relações que ela estabelece entre eles, evidenciando a importância da experimentação, da investigação e da reflexão como fundamentos da aprendizagem matemática na infância.
Nessa direção, os documentos oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil, especialmente a Base Nacional Comum Curricular, reconhecem que as crianças constroem conhecimentos matemáticos ao explorar, comparar, classificar, quantificar, medir e resolver problemas em contextos significativos (BRASIL, 2018). A matemática passa, assim, a ser compreendida como uma linguagem que se desenvolve nas interações sociais, nas brincadeiras e nas experiências cotidianas, articulando-se aos demais campos de experiência.
Diante desse cenário, torna-se necessário refletir sobre como o pensamento lógico-matemático se desenvolve na Educação Infantil e quais práticas pedagógicas favorecem esse processo. Assim, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos que sustentam o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na infância, destacando o papel do lúdico, da mediação docente e das experiências vividas pelas crianças no cotidiano escolar.

DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, por buscar a compreensão aprofundada dos processos envolvidos no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela possibilidade de analisar concepções, fundamentos teóricos e orientações pedagógicas que não podem ser quantificados, mas interpretados à luz de referenciais científicos e educacionais.
A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em obras clássicas e contemporâneas da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Matemática, com destaque para os estudos de Piaget (1973; 1976), Kamii (1991), Kishimoto (2000), Smole (2000), Lorenzato (2008) e Fiorentini (1995). Esses autores foram selecionados por contribuírem de forma significativa para a compreensão da construção do conhecimento matemático na infância, enfatizando a ação da criança, o papel do brincar e a mediação pedagógica no processo de aprendizagem.
Paralelamente, realizou-se uma pesquisa documental com base em documentos oficiais que orientam a organização da Educação Infantil no Brasil, especialmente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Esses documentos foram analisados com o objetivo de identificar concepções, princípios e diretrizes relacionadas ao ensino da matemática e ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático nessa etapa da educação básica.
Os procedimentos metodológicos incluíram a leitura sistemática e criteriosa das fontes selecionadas, seguida da categorização temática dos conteúdos recorrentes. A análise interpretativa permitiu estabelecer relações entre os fundamentos teóricos e as orientações normativas, buscando compreender como o pensamento lógico-matemático é concebido e promovido nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.
Por fim, a articulação entre os referenciais teóricos e os documentos oficiais possibilitou uma análise crítica sobre os desafios e as potencialidades do trabalho pedagógico com a matemática na infância. Essa abordagem metodológica contribuiu para evidenciar a importância de práticas intencionalmente planejadas, contextualizadas e lúdicas, capazes de favorecer o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático de forma coerente com as necessidades e especificidades das crianças.

O PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O pensamento lógico-matemático constitui uma dimensão essencial do desenvolvimento cognitivo infantil, estando relacionado à capacidade da criança de estabelecer relações, comparar, classificar, ordenar, seriá-las e resolver problemas a partir de situações concretas. Diferentemente de uma aprendizagem baseada na memorização de símbolos ou procedimentos, esse tipo de pensamento se constrói progressivamente, à medida que a criança interage com o meio e atribui sentido às suas experiências.

Na perspectiva piagetiana, o conhecimento lógico-matemático não é transmitido de forma direta, mas elaborado internamente pela criança por meio da coordenação de ações e da construção de relações mentais. Piaget (1973; 1976) destaca que, ao agir sobre os objetos, a criança não apenas os manipula, mas organiza mentalmente suas ações, construindo estruturas cognitivas que lhe permitem compreender noções como quantidade, ordem, conservação e reversibilidade.

Esse processo de construção ocorre de maneira gradual e está intimamente ligado aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Na Educação Infantil, as crianças encontram-se predominantemente no estágio pré-operatório, caracterizado pelo pensamento intuitivo e simbólico. Nesse período, as experiências concretas e significativas são fundamentais para a consolidação das bases do pensamento lógico-matemático, uma vez que permitem à criança experimentar, levantar hipóteses e confrontar diferentes pontos de vista.

Kamii (1991) reforça que o desenvolvimento do pensamento matemático na infância deve priorizar a autonomia intelectual da criança. Para a autora, quando o ensino se concentra apenas na reprodução de respostas corretas, limita-se a capacidade de pensar matematicamente. Em contrapartida, ao incentivar a argumentação, a justificativa e a tomada de decisões, o educador contribui para a formação de um pensamento lógico mais flexível e consistente.

Assim, compreender o pensamento lógico-matemático como um processo em construção implica reconhecer a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. Essa concepção exige práticas pedagógicas que respeitem o ritmo do desenvolvimento infantil, valorizem a curiosidade e promovam situações desafiadoras, nas quais a matemática se apresente como uma ferramenta para interpretar, organizar e compreender o mundo.

O LÚDICO COMO FUNDAMENTO DA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA

O lúdico constitui-se como elemento central no processo de aprendizagem da criança na Educação Infantil, configurando-se como uma forma privilegiada de expressão, interação e construção do conhecimento. Por meio do brincar, a criança explora o mundo, experimenta possibilidades, elabora hipóteses e atribui significados às experiências vividas, o que torna o lúdico um fundamento essencial para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático.

Sob a perspectiva do desenvolvimento infantil, o brincar não pode ser compreendido como atividade secundária ou meramente recreativa. Kishimoto (2000) destaca que os jogos e as brincadeiras desempenham papel estruturante na formação cognitiva, social e emocional da criança, pois envolvem regras, tomada de decisões, resolução de conflitos e construção de estratégias, elementos diretamente relacionados ao raciocínio lógico.

No campo da Educação Matemática, o lúdico favorece a aproximação das crianças com conceitos matemáticos de maneira concreta e significativa. Smole (2000) argumenta que os jogos matemáticos possibilitam a construção de noções como número, espaço, forma, medida e sequência a partir da ação da criança, permitindo que o erro seja compreendido como parte do processo de aprendizagem e não como fracasso.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) reconhece o brincar como eixo estruturante das práticas pedagógicas, ressaltando que as experiências matemáticas devem estar integradas às brincadeiras e às interações cotidianas. Essa orientação reforça a necessidade de práticas que respeitem o desenvolvimento infantil e valorizem a aprendizagem por meio da exploração e da experimentação.

Dessa forma, o lúdico deve ser compreendido como um princípio pedagógico

que orienta a organização do trabalho educativo na Educação Infantil. Ao integrar jogos e brincadeiras de forma intencional ao ensino da matemática, o professor contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, promovendo aprendizagens mais significativas, prazerosas e coerentes com as necessidades da infância.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO MATEMÁTICO

A mediação do professor desempenha papel fundamental no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil, uma vez que é o educador quem organiza, intencionalmente, as situações de aprendizagem e cria condições para que a criança pense, investigue e construa conhecimentos. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador do processo educativo.

Lorenzato (2008) destaca que a ação docente em matemática deve priorizar a criação de ambientes ricos em estímulos, nos quais as crianças tenham acesso a materiais diversificados e sejam desafiadas a resolver situações-problema. A intencionalidade pedagógica manifesta-se na escolha dos recursos, na proposição das atividades e na forma como o professor intervém, questiona e problematiza as ações das crianças.

Fiorentini (1995) aponta que práticas tradicionais, centradas na repetição e na padronização de respostas, tendem a limitar o desenvolvimento do raciocínio matemático. Em contrapartida, práticas mediadas pelo diálogo, pela escuta atenta e pela valorização das hipóteses infantis favorecem a construção de significados e a aprendizagem compartilhada, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do pensamento lógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a importância da mediação docente ao afirmar que o professor deve garantir experiências que promovam o desenvolvimento das competências matemáticas de forma integrada aos demais campos de experiência. Essa orientação evidencia que o trabalho com a matemática na Educação Infantil não deve ocorrer de forma isolada, mas articulada às vivências sociais, culturais e afetivas da criança.

Assim, a mediação consciente e reflexiva do professor constitui um elemento indispensável para o desenvolvimento do pensamento lógico matemático. Ao observar, intervir e planejar práticas coerentes com o desenvolvimento infantil, o educador contribui para a formação de crianças autônomas, críticas e capazes de utilizar o pensamento matemático como instrumento para compreender e interagir com o mundo.

O PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO E O COTIDIANO DA CRIANÇA

O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil adquire maior sentido quando articulado às experiências cotidianas da criança. O cotidiano escolar e familiar constitui um espaço privilegiado para a aprendizagem matemática, pois oferece situações concretas nas quais a criança pode observar, comparar, quantificar, classificar e resolver problemas de forma espontânea e significativa.

As atividades rotineiras, como a organização da sala, a distribuição de materiais, a contagem de colegas ou a marcação do tempo, possibilitam que a criança atribua significado às noções matemáticas, compreendendo sua função social. Essas experiências favorecem a construção de conceitos matemáticos de maneira contextualizada, superando a lógica de ensino fragmentado e descontextualizado.

Smole (2000) destaca que a aprendizagem matemática se torna mais significativa quando está vinculada às vivências da criança, pois o conhecimento passa a ser compreendido como ferramenta para interpretar e agir sobre a realidade. Quando a matemática é apresentada de forma abstrata e distante do cotidiano, tende a perder seu sentido, dificultando a construção do pensamento lógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatiza que as experiências matemáticas devem estar integradas às práticas sociais e culturais da infância, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade e do pensamento crítico. Nesse sentido, o cotidiano não é apenas um contexto de aplicação, mas um elemento constitutivo da aprendizagem matemática.

Assim, ao valorizar o cotidiano da criança como espaço de aprendizagem, o profes-

sor contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático de forma significativa e funcional. Essa abordagem possibilita que a criança reconheça a matemática como parte de sua vida, fortalecendo a construção de conhecimentos duradouros e socialmente relevantes.

A AVALIAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação do desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo e qualitativo, voltado para a observação das experiências, das interações e das estratégias construídas pelas crianças em suas vivências cotidianas. Diferentemente de práticas avaliativas tradicionais, centradas na mensuração de resultados ou na reprodução de respostas corretas, a avaliação nessa etapa busca compreender como a criança pensa, organiza informações, resolve problemas e estabelece relações matemáticas em contextos significativos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a avaliação na Educação Infantil não possui caráter classificatório, mas deve priorizar o acompanhamento do desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o professor precisa observar atentamente as ações infantis durante brincadeiras, jogos, situações-problema e atividades rotineiras, registrando avanços, hipóteses, dificuldades e formas de raciocínio. Esse acompanhamento possibilita identificar como a criança constrói noções de quantidade, espaço, tempo, classificação e sequência, respeitando seu ritmo e suas singularidades.

Lorenzato (2008) ressalta que a observação pedagógica constitui um instrumento essencial para avaliar o pensamento matemático infantil, pois permite ao educador compreender não apenas o resultado final, mas principalmente os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. Registros descritivos, portfólios, relatórios e documentação pedagógica tornam-se recursos valiosos para analisar o percurso da criança, subsidiando intervenções mais adequadas e planejamentos mais coerentes com suas necessidades de desenvolvimento.

Além disso, a avaliação formativa fortalece o papel reflexivo do professor, que passa a reorganizar práticas pedagógicas a partir das evidências observadas. Quando a avaliação é concebida como parte integrante do processo educativo, ela contribui para a construção de experiências matemáticas mais significativas, favorecendo a autonomia, a curiosidade e o pensamento crítico. Assim, avaliar o desenvolvimento lógico-matemático na Educação Infantil significa acompanhar a trajetória da criança em sua relação com o conhecimento, promovendo práticas mais inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático na Educação Infantil constitui um processo fundamental para a formação integral da criança, pois envolve a construção de habilidades cognitivas que sustentam a resolução de problemas, a organização do pensamento e a compreensão das relações que estruturam a realidade. Ao longo deste artigo, evidenciou-se que a aprendizagem matemática na infância ultrapassa a mera aquisição de números e procedimentos, configurando-se como uma linguagem que se constrói nas interações, nas experiências e nas ações da criança sobre o meio.

Os referenciais teóricos analisados demonstram que o pensamento lógico-matemático é resultado de um processo ativo de construção, conforme defendido por Piaget, Kamii e outros estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação Matemática. Nessa perspectiva, a criança é reconhecida como sujeito de sua aprendizagem, capaz de elaborar hipóteses, estabelecer relações e construir significados a partir de situações concretas e socialmente contextualizadas.

Destacou-se, ainda, o papel central do lúdico como fundamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O brincar, enquanto linguagem própria da infância, mostrou-se elemento essencial para a exploração de conceitos matemáticos, favorecendo a participação ativa da criança, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a atribuição de sentido às aprendizagens. Dessa forma, práticas lúdicas intencionalmente planejadas contribuem para superar abordagens mecanicistas e descontextualizadas do ensino da mate-

mática.

A mediação do professor revelou-se outro aspecto imprescindível para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Cabe ao educador organizar ambientes ricos em estímulos, propor situações-problema e intervir de forma consciente e reflexiva, valorizando as hipóteses e os modos de pensar das crianças. A atuação docente, alinhada às orientações curriculares e às necessidades do desenvolvimento infantil, constitui-se como elemento decisivo para a qualidade das práticas pedagógicas. Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento do pensamento lógico matemático na Educação Infantil depende da articulação entre fundamentos teóricos consistentes, práticas pedagógicas lúdicas e contextualizadas e uma mediação docente intencional. Ao reconhecer a matemática como linguagem estruturante e parte integrante da experiência infantil, torna-se possível promover aprendizagens significativas, contribuindo para a formação de crianças autônomas, críticas e capazes de compreender e interagir com o mundo de forma reflexiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

FIORENTINI, D. A educação matemática: uma reflexão sobre práticas e concepções. Campinas: Autores Associados, 1995.

KAMII, C. A criança e o número. Campinas: Papirus, 1991.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2000.

LORENZATO, S. Educação infantil e percepção matemática. Campinas: Autores Associados, 2008.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET, J. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

SMOLE, K. S. A matemática na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2000.

O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NA PRÉ-ESCOLA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O PROTAGONISMO INFANTIL

CLEODETE DA SILVA

RESUMO
O presente artigo discute a construção da autonomia na Educação Infantil, sob a perspectiva de que esta transcende a dimensão funcional da independência física para constituir-se como autonomia intelectual e moral. A pesquisa analisa a autonomia como um tripé estruturante fundamentado no ambiente preparado, na ressignificação da rotina e na postura mediadora do docente. Através de uma abordagem que privilegia a escuta ativa e as assembleias de convivência, o estudo demonstra que a organização de espaços acessíveis e rotinas participativas permite à criança a antecipação de ações e a tomada de decisão consciente. Conclui-se que o fomento ao protagonismo infantil é o elemento central para o equilíbrio entre a intervenção pedagógica e a liberdade de exploração, resultando em sujeitos capazes de resolver conflitos e atuar ativamente em seu meio social. A autonomia na educação infantil não é apenas independência física (comer ou vestir-se sozinho), mas autonomia intelectual e moral: a capacidade de tomar decisões, resolver conflitos e participar ativamente da construção do próprio conhecimento. Eixos de Sustentação O Ambiente: Deve ser alfabetizador e acessível. Prateleiras baixas e materiais visíveis permitem que a criança escolha suas atividades sem depender da mediação constante do adulto. A Rotina: Deixa de ser uma grade rígida para se tornar um roteiro previsível e
participativo, onde a criança antecipa o que virá e opina sobre o planejamento do dia. O Professor: Atua como observador e provocador, saindo do papel de transmissor de ordens para o de mediador que lança perguntas desafiadoras em vez de respostas prontas. Estratégias Práticas. Escuta Ativa: Valorizar as perguntas e curiosidades das crianças para criar projetos de investigação reais. Assembleias: Rodas de conversa para decidir regras de convivência e organizar o uso dos espaços. Cuidado de Si e do Outro: Transformar momentos de higiene e alimentação em oportunidades de aprendizado, e não apenas tarefas burocráticas. Resolução de Conflitos: Incentivar que as crianças dialoguem sobre suas frustrações antes da intervenção direta do adulto. Formar crianças protagonistas, que se sentem seguras para explorar o mundo, errar, tentar novamente e entender que sua voz e suas ações têm impacto direto no ambiente escolar. Focar na autonomia é excelente porque permite discutir o equilíbrio entre o cuidado do adulto e a liberdade da criança. Na pré-escola, autonomia não é apenas "fazer sozinho", mas sim a capacidade de fazer escolhas e ter iniciativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Autonomia Intelectual. Protagonismo Infantil. Mediação Pedagógica. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT
This article discusses the construction of autonomy in Early Childhood Education, from the perspective that it transcends the functional dimension of physical independence to constitute itself as intellectual and moral autonomy. The research analyzes autonomy as a structuring tripod based on a prepared environment, the re-signification of routine, and the mediating role of the teacher. Through an approach that prioritizes active listening and coexistence assemblies, the study demonstrates that the organization of accessible spaces and participatory routines allows the child to anticipate actions and make conscious decisions. It concludes that fostering children's protagonism is the central element for the balance between pedagogical intervention and freedom of exploration, resulting in subjects capable of resolving conflicts and acting actively in their social environment. Autonomy in early childhood education is not just physical independence (eating or dressing oneself), but intellectual and moral autonomy: the ability to make decisions, resolve conflicts, and actively participate in the construction of one's own knowledge. Supporting Axes: The Environment: It must be literacy-rich and accessible. Low shelves and visible materials allow children to choose their

activities without constantly depending on adult mediation. The Routine: It ceases to be a rigid schedule and becomes a predictable and participatory script, where the child anticipates what is to come and gives their opinion on the day's planning. The Teacher: Acts as an observer and instigator, moving from the role of order-giver to that of a mediator who poses challenging questions instead of ready-made answers. Practical Strategies: Active Listening: Valuing children's questions and curiosities to create real investigative projects. Assemblies: Circle time to decide on rules of coexistence and organize the use of spaces. Self-Care and Care for Others: Transforming hygiene and meal times into learning opportunities, not just bureaucratic tasks. Conflict Resolution: Encouraging children to discuss their frustrations before direct adult intervention. Developing proactive children who feel safe to explore the world, make mistakes, try again, and understand that their voice and actions have a direct impact on the school environment. Focusing on autonomy is excellent because it allows for discussion of the balance between adult care and the child's freedom. In preschool, autonomy is not just about "doing Alone, but rather the ability to make choices and take initiative.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Intellectual Autonomy. Child Protagonism. Pedagogical Mediation. Organization of Pedagogical Work.

INTRODUÇÃO

A entrada da criança na pré-escola marca um período decisivo na construção de sua identidade, onde a conquista da autonomia se manifesta de forma mais evidente através das atividades práticas do cotidiano. A transição do ambiente doméstico para a pré-escola representa o primeiro grande rito de passagem na vida da criança, configurando uma ruptura necessária com a exclusividade do círculo familiar. Esse deslocamento não apenas expande o universo social do indivíduo, mas impacta profundamente sua subjetividade ao confrontá-lo com a alteridade. Essa ruptura é o que chamamos de primeiro processo de individuação fora do círculo familiar. Até então, a criança vive em uma espécie de simbiose ou extensão do ambiente doméstico, onde suas necessidades são antecipadas e sua identidade é moldada pelo olhar dos pais. Ao entrar na pré-escola, a criança sofre a perda do seu status de "centro do universo". Impacto: Ela descobre que o adulto (professor) é compartilhado e que seus desejos não são atendidos instantaneamente. Subjetividade: Isso gera um estranhamento inicial, mas é o que permite o nascimento da paciência e da tolerância à frustração, componentes vitais da identidade.

A DESCOBERTA DA ALTERIDADE (O "OUTRO")

Em casa, a criança tende a ser reconhecida e definida a partir do olhar dos pais, ou seja, ela é, em grande medida, "aquilo que os pais dizem que ela é". Esse ambiente costuma oferecer acolhimento e, muitas vezes, uma adaptação às suas vontades e necessidades. No entanto, ao ingressar na escola, a criança se depara com o "outro" — seus pares — que possuem desejos, opiniões e limites próprios, nem sempre concordando com ela ou cedendo às suas vontades.
Esse encontro com a alteridade produz um impacto importante em seu desenvolvimento, pois amplia sua subjetividade ao revelar que existem diferentes formas de ser, pensar e agir no mundo. Como consequência, a criança começa a construir uma autoimagem mais complexa, mediada também pelo olhar social, passando a se perceber não apenas como membro da família, mas como sujeito inserido em um grupo, com lugar, limites e relações próprias.

A CRISE DE PERTENÇA E A SEGURANÇA AFETIVA

A ruptura gera uma ansiedade de separação que, se bem mediada, transforma-se em conquista. O Objeto de Transição: Muitas vezes, a criança leva algo de casa (um brinquedo, um pano) para manter o vínculo simbólico. A Nova Pertença: O impacto na subjetividade é positivo quando ela deixa de se sentir apenas "filha de fulano" para se sentir "aluna da turma X". Essa transição marca o início da sua vida pública. Essa ruptura não deve ser vista como um "trauma", mas como um rito de passagem. Sem esse distanciamento do ambiente doméstico, a criança teria dificuldade em desenvolver a autonomia

moral, pois continuaria agindo apenas para agradar e obedecer a figuras de autoridade familiar.
Nesse novo cenário, a identidade deixa de ser um reflexo direto do olhar parental para se construir na interação com o outro, transformando as atividades práticas do cotidiano em ferramentas essenciais de autoafirmação. É, portanto, no exercício de pequenas escolhas e responsabilidades escolares que a criança converte a ansiedade da separação na conquista de uma autonomia progressiva e emancipadora. Longe de serem meros momentos de transição ou cuidados básicos, as rotinas de alimentação, higiene e organização dos pertences constituem verdadeiros espaços de aprendizagem. Neles, o aluno deixa de ocupar um papel passivo para se tornar protagonista de suas próprias ações.
No entanto, para que essa independência se consolide, é fundamental que o educador atue como um mediador consciente, oferecendo o suporte necessário e respeitando o tempo individual, transformando cada pequeno gesto de autocuidado em um passo firme em direção à autoconfiança e à cidadania, autonomia não significa liberdade total, mas a capacidade de considerar fatores relevantes para tomar decisões, construída diariamente através de interações sociais e práticas pedagógicas intencionais. A autonomia na educação infantil é a construção gradativa da independência, confiança e capacidade de tomada de decisão da criança, essencial para seu desenvolvimento integral. Fomenta habilidades de autocuidado, resolução de conflitos e autoestima, sendo construída por meio de interações, brincadeiras e um ambiente seguro que respeita a individualidade.
Educar é, em grande parte, o exercício de resistir ao impulso de intervir. O desafio de "não fazer pela criança" toca em um ponto nevrálgico do desenvolvimento infantil: o conflito entre a nossa pressa (ou desejo de perfeição) e a necessidade de autonomia do aprendizado. A independência refere-se à autossuficiência física. É a capacidade de realizar tarefas sem auxílio externo. Na Educação Infantil, ela está ligada ao desenvolvimento psicomotor e funcional. É um estágio de maturação biológica e treinamento de habilidades. Uma criança pode ser plenamente independente (consegue se vestir sozinha) sem ser autônoma (só se veste porque o adulto mandou, sem escolher a roupa ou entender o porquê).
A autonomia, fundamentada em autores como Jean Piaget, é a capacidade de governar a si mesmo, de estabelecer as próprias regras e fazer escolhas conscientes, considerando o contexto e o coletivo. A criança não apenas repete o que o professor diz, mas reconstrói o conhecimento. Ela questiona, propõe hipóteses e resolve problemas lógica e criativamente. É a passagem da heteronomia (obedecer apenas por medo da punição ou busca de recompensa) para a autonomia (agir corretamente porque compreende o valor da regra e o respeito ao outro), a independência serve de suporte para a autonomia. Quando uma criança ganha habilidades motoras (independência), ela se sente mais segura e empoderada para exercer sua vontade (autonomia). O erro de muitas práticas pedagógicas é focar apenas no "fazer sozinho" (adestramento de hábitos), esquecendo de convidar a criança a pensar sobre o que está fazendo. A mediação do professor deve, portanto, transformar o ato mecânico em um ato consciente.
A autonomia moral, conforme proposta por Piaget, não deve ser confundida com a ausência de limites, mas com a internalização consciente dos mesmos. Enquanto na heteronomia a criança submete-se à vontade do adulto por coerção, na autonomia ela escolhe o caminho da cooperação por compreender a necessidade da reciprocidade. Cabe à Educação Infantil, portanto, substituir a pedagogia da obediência pela pedagogia da escolha e da responsabilidade compartilhada. A autonomia moral, conforme proposta por Piaget, não deve ser confundida com a ausência de limites, mas com a internalização consciente dos mesmos. Enquanto na heteronomia a criança submete-se à vontade do adulto por coerção, na autonomia ela escolhe o caminho da cooperação por compreender a necessidade da reciprocidade. Cabe à Educação Infantil, portanto, substituir a pedagogia da obediência pela pedagogia da escolha e da responsabilidade compartilhada. A verdadeira autonomia não é isolamento, mas a capacidade de agir com segurança dentro de um grupo social

A AUTONOMIA INFANTIL

A autonomia infantil pode ser compreendida a partir de diferentes dimensões do desenvolvimento. Na dimensão motora, refere-se à capacidade da criança de cuidar do próprio corpo e realizar ações físicas do cotidiano, como se alimentar, se vestir e se locomover com progressiva independência, desenvolvendo coordenação e controle dos movimentos. Já na dimensão cognitiva, envolve a habilidade de fazer escolhas, resolver pequenos problemas e expressar ideias próprias, mobilizando o pensamento e a iniciativa na construção do conhecimento. Por sua vez, na dimensão socioemocional, diz respeito à compreensão de regras, ao respeito aos limites do outro e ao desenvolvimento da empatia nas interações, favorecendo a convivência, a cooperação e a construção de vínculos sociais.

O PROFESSOR MEDIADOR: A ARTE DE NÃO RESPONDER

O professor, ao assumir o papel de mediador, não se limita a transmitir respostas prontas, mas orienta o estudante no processo de construção do próprio conhecimento. Por meio de questionamentos, estímulos à reflexão e proposição de desafios, ele favorece a participação ativa do aluno, incentivando a autonomia, o pensamento crítico e a elaboração de sentidos. Nesse processo, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser compreendido como parte fundamental da aprendizagem, contribuindo para que o estudante se reconheça como sujeito ativo na construção do saber. Essa abordagem transforma o erro em aprendizado e estimula o pensamento crítico. O professor mediador faz perguntas que geram reflexão, orienta sem determinar o caminho final, valoriza a bagagem cultural do aluno, cria conexões entre teoria e prática. Em vez de dar a resposta direta, o professor pode utilizar quatro estratégias principais: Devolver a pergunta: "O que você acha que aconteceria se...?". Estimula a pesquisa: "Onde podemos encontrar esse dado?", Conecta saberes: "Como isso se relaciona com o que vimos antes?", Valida hipóteses: "Por que você chegou a essa conclusão?". Neste processo acriança assume o protagonismo do aprendizado, o desejo de investigar é mantido ativo, aprender a lidar com a dúvida e o erro desenvolve a capacidade de defender ideias com base sólida.

Para que o protagonismo infantil ocorra, o professor precisa realizar um deslocamento ético e pedagógico: ele sai do centro do processo para se posicionar ao lado da criança. Sua função não é mais a de ditar ordens, mas a de sustentar o desejo de aprender através da mediação. A mudança do papel do docente: de transmissor de ordens para observador atento. Como as perguntas das crianças podem se tornar projetos de investigação (Pedagogia da Escuta). O desafio de permitir o erro como parte do processo de aprendizagem, o papel do professor é justamente criar o ambiente propício para que a criança migre da heteronomia para a autonomia.

Práticas pedagógicas baseadas apenas no "cale a boca e sente" reforçam a heteronomia e a dependência do controle externo. Quando o adulto sai de cena, a criança perde o parâmetro de comportamento. Piaget afirma que a autonomia só se desenvolve na relação entre iguais. Portanto, o trabalho em grupo, os projetos coletivos e as discussões de conflitos são as ferramentas que "forçam" a criança a coordenar seu ponto de vista com o do outro, saindo do egocentrismo em direção à ética. O diferencial de uma prática protagonista é permitir que a criança não apenas siga a rotina, mas opine sobre ela. Se uma investigação sobre formigas no jardim está em seu ápice de engajamento, o professor mediador tem a sensibilidade de flexibilizar o "horário do parque" para sustentar o interesse do grupo. Iniciar o dia com uma roda de conversa onde se discute o planejamento permite que a criança se sinta coautora do seu dia. Ela deixa de ser uma passageira do tempo adulto para se tornar gestora do próprio tempo.

A diferença entre o "deixar fazer" e a liberdade assistida é a intenção. O educador infantil não é um espectador passivo; ele é um observador atento que intervém no ambiente e nas interações para desafiar a criança. a "estrutura" com o conceito de planejamento aberto, onde o professor desenha o cenário, mas permite que o roteiro seja criado pela criança. Na educação infantil, a liberdade total pode ser paralisante. Uma criança pequena diante de infinitas possibilidades sem nenhum contorno pode apresentar dispersão. A estrutura oferecida

pelo adulto funciona como um mapa, e a liberdade é a caminhada que a criança faz por esse mapa.
Para Vygotsky, o desenvolvimento não é um processo espontâneo que acontece "de dentro para fora" (como defendiam algumas visões naturalistas), mas sim um processo que ocorre de "fora para dentro" através das interações sociais, o adulto oferece "ferramentas mentais" (linguagem, organização, categorias). Quando você diz que a estrutura garante a integridade da experiência, você está dizendo que o adulto fornece os signos necessários para que a criança organize seu pensamento.

"O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam." (VYGOTSKY, 1978).

Sob a lente Vygotskyana, a mediação docente na Educação Infantil assume o papel fundamental de scaffolding. Ao recusar a dicotomia entre o dirigismo e o abandono o educador atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo a estrutura necessária para que as funções psicológicas superiores se consolidem. Essa intervenção intencional não cerceia a liberdade, mas a viabiliza, garantindo que a interação da criança com o meio seja qualitativamente superior e promotora de novos saltos de desenvolvimento. A liberdade total, sem limites ou estrutura, pode ser angustiante para uma criança. Saber "onde pisar" permite que ela foque na exploração e no aprendizado em vez de gastar energia tentando entender as regras básicas de sobrevivência ou convivência. No contexto da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o andaime não é apenas físico, mas simbólico. O pesquisador ou educador atua como o "Outro Mais Conhecedor" (MKO), fornecendo as pistas e ferramentas que permitem à criança realizar uma tarefa complexa. a ausência dessa estrutura resultaria em frustração ou desenvolvimento estagnado, e não em liberdade criativa.
Para Malaguzzi, o educador não é apenas um suporte para o desenvolvimento cognitivo, mas um pesquisador que caminha junto com a criança, rejeitava o ensino transmissivo (dirigir) e o abandono (deixar fazer). Ele propunha uma pedagogia da escuta. Nós acreditamos que as crianças têm o direito de realizar sua própria jornada, de possuir sua própria teoria e de desfrutar de sua própria imaginação, mas isso requer um contexto adulto que as apoie. Enquanto Vygotsky nos oferece o conceito de scaffolding como o motor da estrutura através da pedagogia da escuta. Em ambos, a liberdade da criança na Educação Infantil não é um dado natural, mas uma construção social e pedagógica. O adulto, ao abdicar do papel de transmissor para tornar-se mediador, não retira o suporte, mas o torna invisível e presente, como o andaime que permite que a obra — o conhecimento da criança — cresça com solidez.

TRANSIÇÕES: DE TEMPOS MORTOS A OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS
O tempo ocioso entre as transições é o principal gatilho para a indisciplina e a perda de foco na sala de aula. Quando os alunos ficam sem uma tarefa clara — mesmo que por apenas dois minutos —, o cérebro deles busca estímulos por conta própria. Para eliminar esses gargalos e manter a turma engajada, o professor precisa implementar estruturas de transição que funcionem no piloto automática. Em rotinas rígidas, as transições (ir para o lanche, organizar os brinquedos) são vistas como "tempos mortos" ou momentos burocráticos.
Na pedagogia da autonomia, esses momentos são valiosos: A organização dos brinquedos torna-se um exercício de classificação e responsabilidade coletiva. O momento da alimentação deixa de ser apenas nutrição biológica para se tornar um espaço de socialização, escolha e cuidado de si. A rotina não deve ser uma moldura que aprisiona a infância, mas um mapa que permite à criança navegar com confiança, sabendo que sua voz tem o poder de alterar o trajeto. É ele quem garante que essa liberdade não se torne caos, mas sim uma estrutura de apoio (scaffolding) para o crescimento da criança.
Como proposto por Vygotsky, o suporte atua exatamente no espaço entre o que a criança já faz sozinha e o que ela ainda não consegue realizar. Conforme a habilidade se consolida, o "andaime" é removido. Sem essa estrutura, a liberdade vira licença (o "caos" que você mencionou).

Com o apoio, a criança entende que sua agência tem impacto e que existem limites que protegem tanto a ela quanto ao coletivo, o mediador não é um obstáculo à liberdade, mas o engenheiro que projeta o espaço onde essa liberdade pode, de fato, florescer.
Se Vygotsky foca na interação social e Malaguzzi na estética e escuta, Montessori foca na preparação científica do ambiente e na autoeducação. É o material que fornece o scaffolding cognitivo: se a peça não encaixa, a criança percebe sozinha. Isso transforma o erro em um degrau para o crescimento, e não em um momento de caos ou frustração. A "estrutura de apoio" é o próprio Ambiente Preparado. A guia "prepara o caminho" (a estrutura) para que a criança possa caminhar sozinha. Ela intervém o mínimo possível, mas o máximo necessário para manter a ordem e o foco, para Montessori, quando a criança encontra essa estrutura e se foca em um trabalho, ela atinge a "normalização" (um estado de paz, concentração e disciplina natural).
A tríade teórica composta por Vygotsky, Malaguzzi e Montessori converge para a compreensão de que a autonomia infantil é uma construção mediada. Enquanto Montessori nos oferece o ambiente preparado como estrutura de ordem e autoeducação, Vygotsky define a mediação social como o motor da internalização do conhecimento, e Malaguzzi confere a essa relação a sensibilidade da escuta. Em todas essas perspectivas, a liberdade só se torna pedagógica quando amparada por um scaffolding que protege a criança da dispersão e a conduz à profundidade do pensamento." A abordagem de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi, revolucionou a educação ao retirar o foco exclusivo da dupla professor-aluno e introduzir o ambiente como o "terceiro educador". Esta metáfora sugere que o espaço físico não é apenas um recipiente onde as crianças são colocadas, mas um agente ativo que provoca, convida e educa, a estrutura de apoio é o modo como o professor organiza o espaço e os materiais (o ambiente como terceiro educador) para que a criança encontre sentido em sua exploração.
Para Malaguzzi, a estética não se refere a uma decoração excessiva ou comercial (caracterizada por excesso de cores primárias e personagens prontos), mas sim à harmonia, à luz natural e à organização que convida ao olhar. Quando o ambiente é planejado com prateleiras baixas e cestos abertos, ele elimina a figura do adulto como o "porteiro" do conhecimento. A criança não precisa pedir para usar um material; ela o escolhe, desenvolvendo o que discutimos anteriormente como autonomia intelectual. A introdução de materiais não estruturados — como gravetos, pedras, tecidos, caixas de papelão e elementos da natureza — é fundamental. Ao contrário de um brinquedo pronto (que tem apenas uma função), o material não estruturado é "aberto".
Uma caixa de papelão pode ser um barco, uma casa ou um avião. Isso exige que a criança tome decisões constantes e exerça sua criatividade, saindo da passividade de um objeto que já dita como se deve brincar. O design da sala de aula é uma linguagem silenciosa. Ele comunica à criança as possibilidades de ação: Cantos com tapetes e almofadas comunicam que ali é um lugar de calma e leitura. Ateliês com grandes papéis no chão comunicam que ali é permitido o gesto amplo e a experimentação. O uso de espelhos e transparências em Reggio Emilia permite que a criança veja a si mesma e aos outros de diferentes ângulos, construindo sua identidade e consciência espacial.
"Se o ambiente é rígido, a criança será passiva; se o ambiente é caótico, a criança será ansiosa; mas se o ambiente é organizado e desafiador, a criança será pesquisadora."

AMBIENTE COMO TERCEIRO EDUCADOR: A PEDAGOGIA DO ESPAÇO

A concepção do ambiente como terceiro educador — termo cunhado pelo pedagogo Loris Malaguzzi na abordagem de Reggio Emilia — defende que o espaço físico não é apenas um cenário, mas um agente ativo no processo de aprendizagem.
Se o primeiro educador é o professor e o segundo são os colegas, o terceiro educador é o espaço. Um ambiente bem planejado fala por si só, convidando à exploração, autonomia e curiosidade. Cada objeto, móvel e cartaz tem um propósito pedagógico claro, materiais ficam ao alcance das mãos dos alunos, promovendo a livre escolha, espaços limpos, organizados, com luz natural e elementos vivos

(como plantas), móveis que podem ser rearranjados para diferentes dinâmicas de aula.

Para fazer do seu espaço um educador ativo, você pode aplicar quatro mudanças práticas: rompa com as fileiras tradicionais voltadas apenas para o quadro e crie ilhas de trabalho, use as paredes para mostrar os trabalhos em andamento e rascunhos, não apenas o resultado final perfeito, delimite pequenos espaços na sala para leitura, jogos matemáticos ou investigação científica, retire cartazes antigos ou excesso de cores berrantes que geram sobrecarga sensorial. Impactos no Comportamento e Aprendizagem: ambientes organizados e previsíveis acalmam o sistema nervoso, materiais diversos e acessíveis convidam à experimentação espontânea, a criança se enxerga no espaço quando suas produções e identidade estão ali refletidas.

Para Maria Montessori, a liberdade não pode ser compreendida como ausência de regras, mas como algo profundamente ligado ao desenvolvimento da disciplina interior. Nesse sentido, a criança não nasce disciplinada, mas constrói essa capacidade a partir de experiências em um ambiente organizado, estruturado e significativo. É justamente nesse ponto que o "andaime" do processo educativo, em sua perspectiva, deixa de ser apenas a figura do professor e passa a ser o próprio ambiente preparado.

Esse ambiente, cuidadosamente planejado, oferece limites claros, materiais autocorretivos e rotinas consistentes, que funcionam como sustentação para a ação da criança. Longe de restringir, essa estrutura possibilita que ela exerça sua autonomia de forma segura e orientada, sem cair na desorganização ou na dispersão. Assim, a liberdade não é sinônimo de fazer qualquer coisa, mas de poder escolher, agir e explorar dentro de um contexto que favorece a ordem, a concentração e o desenvolvimento.

Dessa forma, pode-se afirmar que, na proposta montessoriana, é justamente a existência de limites bem definidos que torna a liberdade possível. Trata-se da ideia de "liberdade dentro de limites", em que a organização do ambiente e a intencionalidade pedagógica sustentam o processo de construção da autonomia e da responsabilidade da criança.

A organização do espaço é a primeira estratégia de mediação do professor. Antes mesmo de falar com a criança, o professor já a educou através da forma como preparou o convite (o ambiente). Tradicionalmente, a rotina na educação infantil foi utilizada como um instrumento de controle e disciplinamento, assemelhando-se a um fluxograma rígido onde a criança apenas obedece a sinais (o sinal para comer, o sinal para limpar, o sinal para dormir). Para que a autonomia seja exercida, o tempo escolar precisa ser ressignificado como um roteiro previsível e participativo. A autonomia só floresce onde há segurança. Uma criança que não sabe o que acontecerá nos próximos minutos vive em um estado de alerta que inibe a exploração. Quando a rotina é previsível — apresentada, por exemplo, através de um painel visual com fotos das etapas do dia — a criança ganha a capacidade de antecipar ações.

Essa antecipação é o primeiro passo para a escolha consciente e para o autocontrole. O diferencial de uma prática protagonista é permitir que a criança não apenas siga a rotina, mas opine sobre ela. Em rotinas rígidas, as transições (ir para o lanche, organizar os brinquedos) são vistas como "tempos mortos" ou momentos burocráticos. Na pedagogia da autonomia, esses momentos são valiosos: A organização dos brinquedos torna-se um exercício de classificação e responsabilidade coletiva. A rotina não deve ser uma moldura que aprisiona a infância, mas um mapa que permite à criança navegar com confiança, sabendo que sua voz tem o poder de alterar o trajeto. Ao estabelecer que o tempo e o espaço são participativos, entramos naturalmente no papel do Professor Mediador. É ele quem garante que essa liberdade não se torne caos, mas sim uma estrutura de apoio para o crescimento da criança. Se uma investigação sobre formigas no jardim está em seu ápice de engajamento, o professor mediador tem a sensibilidade de flexibilizar o "horário do parque" para sustentar o interesse do grupo. Iniciar o dia com uma roda de conversa onde se discute o planejamento permite que a criança se sinta coautora do seu dia. Ela deixa de ser uma passageira do tempo adulto para se tornar gestora do próprio tempo. A liberdade concedida à criança não deve ser confundida com a ausência de diretrizes. Pelo contrário, ela exige

uma arquitetura pedagógica robusta que organize as interações e forneça a segurança necessária para que a exploração autônoma resulte em desenvolvimento cognitivo e não em dispersão. "fazer sozinho" (físico) é insuficiente se a criança ainda depende do "olhar do vigia" (adulto) para se comportar ou pensar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da autonomia na Educação Infantil, conforme analisado, revela-se como um processo complexo que transcende o simples "fazer sozinho". Ela é, em sua essência, uma conquista ética e intelectual que depende de uma intencionalidade pedagógica robusta. Ao desconstruirmos a visão de autonomia como mera independência funcional, abrimos espaço para uma educação que valoriza a agência da criança e sua capacidade de intervir no mundo. Ficou evidente que essa formação não ocorre no vácuo, mas através de um tripé estruturante. Um ambiente que convida à pesquisa. Uma rotina que permite a participação e a coautoria. E um professor que, ao praticar a escuta ativa, valida a voz infantil.

Este equilíbrio entre o suporte do adulto e a liberdade da criança é o que permite a
transição da heteronomia para a autonomia moral. Quando a escola oferece o direito à escolha, ao erro e à negociação de conflitos, ela não está apenas ensinando conteúdos, mas formando cidadãos protagonistas. a estrutura oferecida pelo adulto — manifestada na organização do espaço, dos materiais e do tempo — não cerceia a agência da criança, mas atua como a garantia da integridade e profundidade de suas experiências, permitindo que a autonomia seja construída de forma sólida e progressiva. Conclui-se que focar na autonomia é acreditar que a criança é um sujeito de direitos, capaz de entender que suas ações têm impacto direto no ambiente e na vida coletiva. Ao final desta etapa escolar, o maior legado não são apenas as habilidades motoras adquiridas, mas a segurança de uma criança que se sente potente para explorar o mundo, sabendo que sua voz é ouvida e que sua iniciativa é o motor do seu próprio conhecimento.

A construção da autonomia na Educação Infantil consolida-se não como um ato de isolamento ou mera independência mecânica, mas como um processo contínuo de emancipação sujeito às dimensões cognitiva, motora e sócio emocional da criança. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que o "fazer sozinho" é apenas a camada superficial de um desenvolvimento muito mais profundo, que engloba a capacidade de fazer escolhas conscientes, autorregular-se e compreender o próprio papel dentro de uma coletividade.

Nesse cenário, a escola e o educador emergem como peças-chave. O ambiente escolar deve ser intencionalmente planejado para desafiar e acolher, enquanto o professor precisa atuar como um mediador sensível, que sabe a hora exata de intervir e o momento necessário de recuar para permitir o protagonismo infantil. Práticas pautadas no assistencialismo excessivo ou no autoritarismo mostram-se ultrapassadas e nocivas, pois anulam a capacidade de iniciativa e a segurança emocional que sustentam a verdadeira autonomia. Em suma, promover a autonomia nos primeiros anos de vida significa lançar as bases para a formação de cidadãos críticos, resilientes e empáticos, portanto, que investir em práticas pedagógicas que valorizem a voz, o tempo e as escolhas das crianças não é apenas uma diretriz curricular, mas um compromisso ético com o desenvolvimento humano integral.

Promover a autonomia nos anos finais da Educação Infantil significa lançar as bases para a formação de estudantes reflexivos, resilientes e éticos, investir em propostas pedagógicas que valorizem a argumentação, a tomada de decisão coletiva e as escolhas estruturadas das crianças de 5 a 6 anos cumpre com rigor os direitos de aprendizagem estabelecidos legalmente. Trata-se, acima de tudo, de um compromisso com o desenvolvimento humano integral e com a formação de sujeitos conscientes de sua própria capacidade de agir no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. (Fundamental para situar os "Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento" como conviver, participar e explorar).

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FOR-

MAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016. (Obra principal para citar Loris Malaguzzi e o conceito de "Ambiente como Terceiro Educador").

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012. (Excelente para discutir a observação e o papel do professor mediador).

KAMII, Constance. A Autonomia como Finalidade da Educação: Implicações da Teoria de Piaget. In: PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. (Kamii é a maior referência prática sobre como aplicar a autonomia de Piaget na sala de aula).

MONTESSORI, Maria. Mente absorvente. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. A criança. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1980.

PIAGET, Jean. O Juízo Moral na Criança. São Paulo: Summus, 1994. (Obra clássica onde ele define os conceitos de Heteronomia e Autonomia).

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: Escuta, investigação e aprendizagem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. (Referência fundamental para o tópico de Escuta Ativa e documentação pedagógica).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Para sustentar a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal e o papel do professor no "andaime" do aprendizado).

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

A LETRA MERGULHADA NA CULPA: O PURITANISMO E A PSYCHÉ EM NATHANIEL HAWTHORNE

DANIEL VANDERLEI MARCUCCI

RESUMO
O presente artigo de opinião tem como objetivo analisar as imbricações morais, psicológicas e sociais contidas na obra A Letra Escarlate (1850), de Nathaniel Hawthorne. Por meio de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, discute-se como o autor utiliza o cenário da Nova Inglaterra do século XVII para tecer uma crítica profunda à hipocrisia teocrática e à vigilância social. A metodologia ancora-se na análise literária comparada e no levantamento crítico-histórico de fontes que discutem o puritanismo e a constituição da subjetividade humana frente à culpa. Como considerações finais, aponta-se que o estigma representado pela letra "A" transborda o contexto oitocentista, projetando-se na contemporaneidade como um arquétipo do linchamento moral e da exclusão civil, demonstrando a perenidade da obra como um espelho das patologias sociais coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Americana; Puritanismo; Nathaniel Hawthorne; Culpa; Exclusão Social.

ABSTRACT
This opinion article aims to analyze the moral, psychological, and social implications within Nathaniel Hawthorne's masterpiece, The Scarlet Letter (1850). Through a qualitative bibliographical research approach, it discusses how the author utilizes the 17th-century New England setting to weave a profound critique of theocratic hypocrisy and social surveillance. The methodology is anchored in comparative literary analysis and a critical-historical survey of sources that debate puritanism and the constitution of human subjectivity regarding guilt. The final considerations, it points out that the stigma represented by the letter "A" transcends the 19th-century context, projecting itself into contemporary times as an archetype of moral lynching and civil exclusion, thus demonstrating the enduring relevance of the work as a mirror of collective social pathologies.

KEY-WORDS: American Literature; Puritanism; Nathaniel Hawthorne; Guilt; Social Exclusion.

INTRODUÇÃO

A produção literária de Nathaniel Hawthorne no século XIX carrega a marca indelével de um acerto de contas com o próprio passado familiar e histórico. Descendente direto de John Hathorne — o único juiz do infame tribunal de Salem que nunca se arrependeu de ter condenado mulheres à fogueira —, o autor adicionou um "w" ao seu sobrenome em uma tentativa simbólica de se distanciar da herança de sangue e intolerância de seus antepassados. É sob o peso desse trauma histórico e dessa herança puritana que nasce A Letra Escarlate (1850), obra que não apenas inaugura a maturidade do romance norte-americano, mas que estabelece uma radiografia anatômica da culpa institucionalizada.

Para compreender a densidade do romance, faz-se necessário delimitar o duplo eco temporal em que ele habita. Embora escrito e publicado em meados do século XIX, o enredo se desenvolve na Boston de 1640, um período em que a colônia da Baía de Massachusetts era governada sob uma rígida teocracia puritana. Não se tratava apenas de uma escolha de cenário, mas sim de um laboratório sociológico. O puritanismo anglo-saxônico, ao fincar suas bases no Novo Mundo, desenhou uma sociedade onde as esferas do crime legal e do pecado religioso eram rigorosamente sinônimas. Para além do cenário teocrático colonial, é preciso cruzar essa temporalidade com o momento em que Hawthorne efetivamente escreve e publica sua obra, em meados do século XIX. Os Estados Unidos de 1850 viviam uma ebulição política e moral sem precedentes, marcada pelo crescimento do movimento transcendentalista, pelas pressões abolicionistas que culminariam na Guerra Civil e por uma busca incessante por uma identidade literária genuinamente americana. Hawthorne olha para o passado puritano não como um antiquário, mas como um anatomista que percebe que a rigidez moral

de 1640 ainda operava de forma subterrânea na mentalidade oitocentista de seus contemporâneos. A sociedade americana da época do lançamento do livro debatia-se entre o puritanismo herdado, que exigia o conformismo e a vigilância dos costumes, e as novas forças do individualismo democrático em expansão. O autor utiliza a ficção histórica como um espelho invertido: ao retratar a asfixia da Boston colonial, ele adverte a sociedade de seu próprio tempo sobre os perigos do ressurgimento de novos tribunais morais institucionais, demonstrando que o espectro de Salem continuava a assombrar o projeto de civilização americana. Qualquer desvio de conduta individual era interpretado como uma ameaça direta à aliança firmada entre a comunidade e a divindade.
Essa obsessão por uma pureza utópica e pelo controle absoluto dos costumes não era um fenômeno isolado, mas a base de sustentação teórica de toda a identidade daquela nova civilização. O individualismo ficava sumariamente esmagado sob o peso do pacto coletivo.

O puritanismo na Nova Inglaterra não era apenas uma escolha de fé, mas um sistema total de interpretação da realidade. A retórica puritana americana funcionava como um amálgama entre o destino sagrado e a obediência civil, estabelecendo que o consenso moral e a vigilância mútua eram os únicos caminhos possíveis para a sobrevivência e o sucesso da colônia. O indivíduo que rompesse esse consenso não cometia apenas um erro pessoal, mas ameaçava a própria fundação e a promessa da nova civilização utópica que se erguia no deserto. (BERCOVITCH, 1995, p. 74).

A formação social decorrente desse processo histórico contrasta radicalmente com as dinâmicas de colonização de outras regiões do continente americano. Enquanto certas sociedades sul-americanas se estruturaram sob a égide da maleabilidade ou de uma suposta cordialidade nas relações cotidianas, o assentamento puritano na Nova Inglaterra pautou-se por uma obsessão quase matemática pela ordem, pela pureza e pela previsibilidade moral. A busca por uma "Cidade sobre a Colina" exigia a eliminação ou a marcação sumária de qualquer elemento de dissidência interna que pudesse corromper o pacto coletivo com o divino.
Nesse sentido, a tese que este artigo defende é a de que A Letra Escarlate ultrapassa os limites de uma mera crônica histórica sobre o fanatismo religioso. A obra constitui-se como um estudo profundo acerca da psyché humana quando submetida a mecanismos totalitários de vigilância. Hawthorne utiliza o estigma público imposto à protagonista, Hester Prynne, para desmascarar a fragilidade das instituições humanas e a hipocrisia de um corpo social que necessita da punição do indivíduo para validar sua própria pureza moral. Ao longo das seções seguintes, analisar-se-á como essa dinâmica se desdobra no enredo, na construção psicológica dos personagens centrais e no simbolismo mutável da icônica insígnia escarlate.

ENREDO E TENSÕES MORAIS: O INDIVÍDUO VERSUS A TEOCRACIA

O ponto de partida de A Letra Escarlate é o cadafalso — o centro geométrico, arquitetônico e moral da comunidade de Boston. É ali que encontramos Hester Prynne, uma jovem mulher que, tendo dado à luz uma criança em circunstâncias ilegítimas na ausência prolongada de seu marido, é condenada pela magistratura puritana a carregar para sempre, costurada à altura do peito, a letra "A", confeccionada em pano escarlate e adornada com suntuosos fios de ouro. O romance não se constrói sobre o mistério do ato do adultério em si, mas sim sobre as ondas de choque que o segredo, a exposição e a punição provocam no tecido social e na intimidade dos envolvidos.
O castigo imposto a Hester Prynne não visa à reabilitação privada, mas à rotulação e à pedagogia do terror público. Na teocracia puritana, o corpo do indivíduo pertence ao Estado e à Igreja; a exposição pública no pelourinho serve como um espetáculo moral para o restante da comunidade, transformando o erro individual em patrimônio da vigilância coletiva. Os mecanismos de controle operam por meio de uma visibilidade punitiva assimétrica, onde o corpo transgressor deve ser transformado em um outdoor vivo da lei.
Hawthorne descreve com precisão cirúrgica a atmosfera hostil e o peso dos olha-

res inquisidores da multidão que aguardava a saída da condenada da prisão. O rigor moral daquela sociedade não admitia brechas para a compaixão, fazendo com que o julgamento popular fosse tão severo quanto o dos magistrados:

A atmosfera daquela praça pública estava impregnada de uma severidade sombria, que parecia fazer parte da própria constituição dos homens e mulheres que ali se espremiam. Para eles, a lei e a religião eram quase a mesma coisa, e ambas estavam de tal modo fundidas no sentimento popular que o menor desvio dos costumes era encarado como uma afronta direta à segurança da colônia. O cadafalso, portanto, não era apenas um tablado de madeira, mas o trono da justiça comunitária. (HAWTHORNE, 2014, p. 52).

Sobre essa espetacularização do castigo como método de controle social e domesticação das massas, Foucault (2014, p. 45) aponta que, nas estruturas clássicas de poder, o suplício público cumpre uma função jurídico-política, sendo um cerimonial para reconstituir a soberania ferida. Ele manifesta o poder em seu esplendor cintilante, integrando a punição do corpo à rotina de vigilância e submissão que se espera de todo o restante do corpo social.
A narrativa avança revelando que o silêncio de Hester é o motor que tensiona a trama. Ela se recusa terminantemente a revelar a identidade do pai de sua filha, a pequena Pearl. Desse modo, o enredo se divide em três linhas de força: o isolamento altivo de Hester na periferia da cidade; o martírio silencioso do reverendo Arthur Dimmesdale — o idolatrado líder espiritual da comunidade e cúmplice oculto do pecado —; e a vingança obsessiva de Roger Chillingworth, o marido legítimo de Hester que adota uma identidade falsa para torturar psicologicamente o amante anônimo.
Hawthorne constrói uma atmosfera asfixiante onde o espaço público é o lugar da mentira e das máscaras sociais, enquanto a floresta que circunda a colônia surge como o único espaço de liberdade possível, onde as convenções puritanas se dissolvem e a verdade dos corpos pode emergir. No entanto, mesmo na floresta, o peso da culpa internalizada impede que os indivíduos escapem da estrutura teocrática que os moldou. O crime cometido deixa de ser um fato jurídico e passa a habitar o âmago da existência desses sujeitos, definindo seus passos e suas escolhas existenciais.

A TRÍADE PSICOLÓGICA E O SIMBOLISMO POLISSÊMICO DA LETRA "A"

O maior trunfo estético de Hawthorne reside na complexidade psicológica de seus protagonistas e na maleabilidade semântica do símbolo que dá título ao livro. A letra "A", inicialmente concebida pelas autoridades teocráticas para significar Adultery (Adultério), sofre uma profunda metamorfose semiótica ao longo das páginas, revelando a incapacidade do Estado de controlar os sentidos da linguagem e da subjetividade humana.
Hester Prynne representa a resiliência e a emancipação pelo isolamento. Ao ser empurrada para as margens da sociedade, habitando uma cabana solitária entre a civilização rígida e a floresta indômita, Hester desenvolve uma independência de pensamento que as mulheres integradas à comunidade jamais poderiam alcançar. Suas mãos habilidosas na costura passam a vestir a elite da cidade e a socorrer os desamparados. Com o passar dos anos, a dignidade, a altivez e a caridade de Hester fazem com que os próprios habitantes comecem a ler a letra escarlate não mais como um sinal de pecado, mas como Able (Capaz, Forte, Altiva). Hester subverte a punição; o estigma que deveria destruí-la torna-se a armadura que protege sua integridade psíquica contra o julgamento alheio.
Em oposto simétrico a Hester encontra-se o reverendo Arthur Dimmesdale. Se Hester sofre a punição exterior e alcança a libertação interna, Dimmesdale goza da adoração pública enquanto é devorado vivo pela culpa interiorizada. O reverendo é o retrato perfeito da neurose e do adoecimento psicossomático provocados pela cisão destrutiva entre a persona pública imaculada e a Sombra oculta. Sua incapacidade de confessar o pecado diante de uma congregação que o enxerga como um santo transforma sua vida em um verdadeiro martírio.
A agonia espiritual do clérigo é descrita por Hawthorne com um refinamento psicológico assombroso. O autor detalha como a mente do reverendo sabotava

seu próprio corpo, criando visões fantasmagóricas durante as madrugadas de isolamento em seu gabinete pastoral:

O sofrimento do reverendo não era apenas da alma; ele se manifestava em seu próprio físico, como se a mão da culpa estivesse permanentemente apertando seu coração. Em seus momentos de vigília noturna, em suas preces secretas sob o açoite do arrependimento, ele via o espectro de seu próprio pecado se materializar no espelho, revelando que a pior prisão é aquela construída pelas paredes da própria consciência. Ele falava a verdade aos seus fiéis, confessava-se o pior dos pecadores, mas a multidão apenas o idolatrava ainda mais, transformando suas palavras de remorso em poesia espiritual. (HAWTHORNE, 2014, p. 144).

A psicologia profunda explica com precisão esse colapso do clérigo. De acordo com Jung (2015), quando um indivíduo se identifica excessivamente com sua persona — o papel social ou a máscara de virtude exigida pela comunidade — e reprime ativamente suas falhas e desejos no inconsciente, gera-se uma dissociação psíquica neurótica, cujo preço inevitável é o adoecimento do corpo e a desintegração do próprio eu.
A agonia do clérigo é agravada e refinada pela presença sádica de Roger Chillingworth. O marido traído, ao assumir o papel de médico e conselheiro residencial de Dimmesdale, transforma-se em um investigador perverso da alma humana. Chillingworth não deseja denunciar o rival às autoridades para que ele receba uma punição legal célere; ele deseja algo infinitamente mais cruel: a destruição lenta, intelectual e psicológica da mente do reverendo.
Ao fazer da tortura do outro o seu único oxigênio, o próprio Chillingworth sofre uma regressão moral assustadora. O homem de ciência, razão e erudição cede lugar a uma figura demoníaca e parasitária, cujos traços físicos vão se tornando progressivamente disformes e encurvados à medida que sua obsessão pela vingança o esvazia de qualquer traço de humanidade. A letra "A", portanto, estende seus tentáculos sobre a tríade de protagonistas: é ostentada com orgulho no peito de Hester, gravada de forma invisível e dolorosa na carne de Dimmesdale e refletida como um reflexo infernal nos olhos vingativos de Chillingworth.
Convém verticalizar a análise dessa tríade de personagens para compreender como suas características marcantes funcionam como engrenagens de uma tragédia psicológica em espiral. Hester Prynne desafia o arquétipo da pecadora frágil ao longo de sete anos de banimento. Sua força reside no fato de que ela não busca o perdão de uma sociedade que ela reconhece como hipócrita; ela busca a reconciliação consigo mesma. A dignidade com que suporta o isolamento transforma sua costura — uma arte manual considerada menor — em um comentário político silencioso: ela veste os magistrados que a condenaram com o mesmo esmero com que veste os defuntos da colônia. Hester rasga o véu do puritanismo ao provar que a moralidade autêntica emana da autonomia da consciência e não da coerção do Estado.
Arthur Dimmesdale, por sua vez, personifica o colapso da integridade. Ele é o herói trágico cujo calvário é puramente interno. A perversidade de sua situação reside na adoração de seu rebanho: quanto mais ele sofre e se pune em segredo, mais suas pregações adquirem um tom de santidade que comove os fiéis. Dimmesdale está preso em uma armadilha semântica; ele deseja confessar, mas teme destruir a própria instituição que representa. Seu silêncio covarde é o verdadeiro adultério — não contra o casamento de Hester, mas contra a sua própria vocação espiritual. O reverendo torna-se o símbolo máximo da decadência teocrática, onde a manutenção da aparência institucional justifica a destruição da alma do indivíduo.
Na outra ponta desse triângulo de opressão está Roger Chillingworth, o homem cuja decadência física acompanha sua ruína moral. Se Hester representa a cura pelo sofrimento e Dimmesdale representa a agonia pela culpa, Chillingworth representa a corrupção absoluta pelo ressentimento. Ele abdica de seu nome, de seu passado e de sua condição humana para se tornar um conceito puro: a vingança fria e calculada. Ao se disfarçar de médico para curar o corpo de Dimmesdale enquanto destrói seu espírito, ele viola o que Hawthorne considerava o pecado mais imperdoável: a intrusão fria e desumana no foro íntimo de outro ser

humano. Chillingworth é o verdadeiro monstro gerado pela lógica puritana; ele usa a retórica da justiça para mascarar um sadismo pessoal egoísta, provando que o carrasco e o juiz frequentemente compartilham da mesma patologia psicológica que afirmam combater.

O DESFECHO TRÁGICO E A CONTEMPORANEIDADE DO ESTIGMA

O clímax do romance ocorre no mesmo cenário onde ele se iniciou: o cadafalso de Boston. Sete anos após a primeira humilhação pública de Hester, Arthur Dimmesdale, completamente destruído fisicamente pela culpa e pela tortura psicológica silenciosa de Chillingworth, finalmente encontra forças espirituais para subir ao palanque público após proferir seu sermão de Eleição mais brilhante. Diante da multidão estupefata e incrédula, o reverendo chama Hester e a filha Pearl para perto de si. Naquele momento derradeiro, ele compreende que a única forma de escapar do labirinto de mentiras arquitetado por Chillingworth e pela teocracia é abraçar a verdade pública, independentemente do preço de sua reputação histórica. A cena de sua confissão e morte é o ponto alto do lirismo trágico de Hawthorne:

Com um esforço supremo, o clérigo rompeu as amarras do medo que o prenderam por sete longos anos. Diante do olhar aterrorizado do velho médico, que via sua vingança escapar-lhe por entre os dedos, Dimmesdale revelou a marca de sua própria condenação. Ao cair de joelhos, expirando nos braços da mulher que amara em segredo, ele demonstrou que a morte na verdade era preferível à perpetuação da máscara. A multidão, em silêncio sepulcral, testemunhou o colapso do santo e o nascimento do homem. (HAWTHORNE, 2014, p. 258).

Esse desfecho trágico funciona como a única catarse e resolução possíveis dentro do universo asfixiante construído por Hawthorne. A morte de Dimmesdale é, paradoxalmente, sua única libertação real da hipocrisia puritana; ao confessar a verdade, ele arranca de Chillingworth o objeto de sua obsessão vital, deixando o velho vingador sem propósito existencial, o que o leva à morte e ao murchamento poucos meses depois. Hester, por sua vez, após passar anos na Europa com Pearl, toma a surpreendente decisão de retornar voluntariamente a Boston já na velhice. Ela recoloca a letra escarlate em seu peito por livre escolha, pois compreende que aquela marca havia se tornado parte irrevogável de sua história, de sua força e de sua identidade.

A atualidade desse desfecho e das temáticas suscitadas pela obra oitocentista é evidente. O tribunal moral encenado na Boston do século XVII encontra um eco e um paralelo assustadoramente diretos nos linchamentos virtuais e na cultura do cancelamento que caracterizam a sociedade hiperconectada contemporânea. Como já observado na recepção crítica nacional, a internet e as redes sociais digitais operam, em larga medida, sob uma lógica teocrática secularizada.

Os usuários de plataformas digitais assumem, frequentemente, o papel de juízes puritanos desprovidos de misericórdia; o "feed" de notícias torna-se o novo cadafalso público de exposição vexatória e o algoritmo se encarrega de fixar uma letra escarlate digital permanente na reputação daqueles que cometem qualquer deslize moral perante o grupo dominante. O direito ao esquecimento e a possibilidade de redenção são sumariamente negados em prol da manutenção de uma pureza estética e ideológica de fachada, demonstrando que os impulsos de exclusão e rotulação mapeados por Hawthorne permanecem latentes e inalterados na natureza humana.

Essa persistência do ímpeto punitivo através dos séculos ganha contornos ainda mais dramáticos quando analisamos a própria mecânica do espetáculo público do julgamento. Hawthorne, ao descrever o olhar da multidão sobre Hester, deixa claro que o verdadeiro perigo de uma teocracia ou de um tribunal moralizado não reside apenas nos líderes que assinam as sentenças, mas na cumplicidade silenciosa e hipócrita da massa que assiste ao declínio do indivíduo. O autor constrói uma reflexão atemporal sobre a necessidade de autocrítica que as sociedades moralistas ativamente rejeitam. Em um dos trechos mais viscerais e filosóficos do romance, Hawthorne adverte diretamente o leitor sobre a falibilidade do julgamento humano frente à necessidade de transparência existencial:

Sê verdadeiro! Sê verdadeiro! Sê verda-

deiro! Mostra livremente ao mundo, se não os teus piores traços, pelo menos algum sinal por onde o pior possa ser inferido! Quando o homem falha nessa obrigação e se esconde atrás de uma santidade de fachada, ele condena a si mesmo a um tormento perpétuo. A sociedade que exige a perfeição exterior apenas cultiva um jardim de falsidades, onde os homens se transformam em sombras assustadas de suas próprias verdades. (HAWTHORNE, 2014, p. 262).

Ao costurar essa exortação ética no desfecho da narrativa, o autor estabelece uma ponte indestrutível com as patologias sociais contemporâneas. A exigência de uma pureza absoluta nas arenas digitais modernas ignora a própria natureza falível e complexa da humanidade, gerando o que podemos chamar de um neopuritanismo tecnológico. A dinâmica de apontar o dedo para o desvio alheio atua como um mecanismo de defesa psicológica coletiva: ao projetar a culpa e o erro inteiramente no "cancelado" da vez, a comunidade virtual simula uma purificação temporária de suas próprias contradições internas. Assim, a seção mais trágica do romance revela-se como uma profecia sociológica: mudam-se os palanques, trocam-se os cadafalsos de madeira pelas interfaces de vidro dos smartphones, mas a engrenagem do sacrifício reputacional continua sendo o preço cobrado pela coletividade que recusa olhar para as suas próprias sombras.

CONCLUSÃO

Ao término desta análise, constata-se que A Letra Escarlate permanece como um dos monumentos mais vigorosos da literatura universal devido à sua capacidade incomum de dissecar as estruturas de opressão social e os meandros da consciência individual. O objetivo de demonstrar como Nathaniel Hawthorne utilizou o puritanismo histórico como uma metáfora afiada para as patologias morais da humanidade foi preenchido, evidenciando que o ato da punição coletiva diz muito mais sobre as carências da comunidade que pune do que sobre a real gravidade do indivíduo punido.
Ao analisamos romances que giram em torno do sentimento de culpa — como é o caso da obra em questão —, percebemos que o castigo físico não serve apenas como uma punição legal do Estado. Ele ganha uma dimensão muito maior: torna-se um espetáculo público. Naquela comunidade de rigor puritano, a sociedade precisa ver o pecado materializado na pele ou nas roupas do culpado, como aconteceu com a letra "A" bordada no peito de Hester Prynne. Essa marca visível funciona, na verdade, como um espelho invertido para a própria comunidade. Ao isolar, vigiar e sacrificar o indivíduo que ousou desviar das regras coletivas, o restante da sociedade consegue se autoafirmar como pura, justa e moralmente superior. É o sacrifício de um que garante a coesão psicológica de todos os outros.
As trajetórias cruzadas e trágicas de Hester, Dimmesdale e Chillingworth oferecem um alerta perene sobre os perigos da negação da alteridade, do fanatismo ideológico e da institucionalização da hipocrisia. Hester Prynne sobrevive, se agiganta e alcança a posteridade porque transmuta o estigma exterior em autoridade moral interior através do trabalho e da dignidade. Dimmesdale sucumbe tragicamente porque tenta preservar as aparências institucionais ao custo da destruição de sua verdade íntima. Chillingworth se desumaniza e se destrói porque faz da punição e do monitoramento do outro a sua única razão de existir.
Para compreender a magnitude desse desfecho e sua fixação no imaginário ocidental, a crítica literária clássica aponta para a forma como Hawthorne inaugurou uma tradição ficcional única. Conforme discute Fiedler (1960), a literatura norteamericana clássica é profundamente marcada por uma obsessão pelo pecado original e pelo isolamento gótico na floresta. A Letra Escarlate estabelece o padrão desse romance de escrutínio moral, onde a paisagem exterior reflete o labirinto interior da alma. O próprio Hawthorne, em suas notas e ensaios, defendia que a principal função da literatura de romance não era reproduzir a realidade factual, mas preservar a todo custo "a verdade do coração humano". E a verdade que o romance entrega é a de que as instituições teocráticas falham porque tentam legislar sobre um território intangível. Ao forçar Hester a usar o estigma exterior, a colônia puritana apenas expôs sua própria incapacidade de enxergar

a complexidade interior do homem. A redenção de Dimmesdale no cadafalso e o retorno voluntário de Hester na velhice demonstram que o espírito humano é capaz de negociar e ressignificar as marcas da opressão, transformando a sentença de destruição em um testamento de soberania individual frente ao coletivo esmagador.

Diante desse cenário, percebe-se que a contemporaneidade não superou os tribunais puritanos; apenas os descentralizou através das telas. Se no século XVII a autoridade para julgar emanava do púlpito teocrático de líderes como Dimmesdale, na era dos algoritmos essa autoridade é pulverizada entre milhões de usuários anônimos que buscam, na punição do outro, uma validação instantânea de sua própria virtude moral. A perenidade da obra de Hawthorne reside, portanto, na sua capacidade de atuar como um aviso histórico: as sociedades mudam suas ferramentas de exposição e seus discursos de justificação, mas o ímpeto humano de marcar o semelhante com um estigma indelével permanece como uma das engrenagens mais persistentes do controle social.

Em suma, as Considerações Finais deste artigo reforçam que a obra de Hawthorne não é uma peça de museu empoeirada sobre o passado colonial norte-americano, mas sim um espelho incômodo, vivo e extremamente necessário para a nossa contemporaneidade. Enquanto houver sociedades que necessitam erguer cadafalsos — sejam eles feitos de madeira na praça pública ou arquitetados por códigos digitais nas redes sociais — para afirmar sua própria virtude através da humilhação alheia, a letra escarlate continuará sendo costurada, dia após dia, no peito da civilização.

REFERÊNCIAS

BERCOVITCH, Sacvan. A retórica do puritanismo americano. Tradução de Robert Wayne. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FIEDLER, Leslie A. Love and Death in the American Novel. New York: Criterion Books, 1960.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HAWTHORNE, Nathaniel. A Letra Escarlate. Tradução de Almiro Pisetta. São Paulo: Martin Claret, 2014.

JUNG, Carl Gustav. O eu e o inconsciente. Tradução de Dora Ferreira da Silva. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

RESUMO
A educação inclusiva tem se consolidado como importante princípio para a construção de uma escola democrática, acessível e comprometida com o respeito às diferenças humanas. Nesse contexto, a neurodiversidade surge como conceito fundamental para compreender as múltiplas formas de funcionamento neurológico presentes no ambiente escolar, incluindo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, dislexia e outras condições neurodivergentes. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação inclusiva no reconhecimento e valorização da neurodiversidade no espaço escolar, analisando os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e humanizadas. A pesquisa fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky e Maria Teresa Eglér Mantoan, cujas contribuições auxiliam na reflexão sobre inclusão, aprendizagem e valorização das diferenças. O estudo evidencia que a inclusão escolar vai além da matrícula do estudante neurodivergente, exigindo transformações pedagógicas, formação docente, acessibilidade e construção de práticas educativas que respeitem as singularidades dos alunos. Além disso, destaca-se que o reconhecimento da neurodiversidade contribui para combater preconceitos, fortalecer a participação social e ampliar as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar. Conclui-se que a escola inclusiva precisa promover uma educação baseada na equidade, no acolhimento e na valorização das múltiplas formas de aprender e interagir, favorecendo o desenvolvimento integral e a participação efetiva de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; neurodiversidade; aprendizagem; inclusão escolar; diversidade.

ABSTRACT
Inclusive education has become an important principle for building a democratic, accessible, and respectful school environment that values human differences. In this context, neurodiversity emerges as a fundamental concept for understanding the multiple forms of neurological functioning present in schools, including students with Autism Spectrum Disorder (ASD), ADHD, dyslexia, and other neurodivergent conditions. This article aims to discuss the importance of inclusive education in recognizing and valuing neurodiversity within the school environment, analyzing the challenges faced by educational institutions and the possibilities for developing more accessible and humanized pedagogical practices. The research is based on authors such as Paulo Freire, Lev Vygotsky, and Maria Teresa Eglér Mantoan, whose contributions support reflections on inclusion, learning, and appreciation of differences. The study demonstrates that school inclusion goes beyond simply enrolling neurodivergent students, requiring pedagogical transformations, teacher training, accessibility, and educational practices that respect students' singularities. Furthermore, recognizing neurodiversity helps combat prejudice, strengthen social participation, and expand learning opportunities within the school environment. It is concluded that inclusive schools must promote education based on equity, acceptance, and appreciation of multiple ways of learning and interacting, fostering the integral development and effective participation of all students.

KEYWORDS: Inclusive education; neurodiversity; learning; school inclusion; diversity.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ocupado posição central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante da necessidade de construção de uma escola mais democrática, acessível e comprometida com o respeito às diferenças humanas. Nesse contexto, o conceito de neurodiversidade surge como importante perspectiva para compreender as múltiplas formas de funcionamento neurológico presentes no ambiente es-

colar, reconhecendo que cada indivíduo aprende, percebe e interage com o mundo de maneira singular. A valorização da neurodiversidade representa avanço significativo na superação de modelos educacionais excludentes historicamente fundamentados em padrões homogêneos de aprendizagem e comportamento.
Durante muito tempo, estudantes neurodivergentes, como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, disgrafia e outras condições neurológicas, foram marginalizados nos espaços escolares devido à ausência de práticas pedagógicas inclusivas e ao predomínio de concepções centradas na normalização dos sujeitos. Muitas instituições educacionais passaram a interpretar diferenças cognitivas e comportamentais como problemas ou limitações individuais, desconsiderando as potencialidades e especificidades desses estudantes. Essa realidade contribuiu para processos de exclusão, dificuldades de aprendizagem e comprometimento da participação social no ambiente escolar.
O conceito de neurodiversidade propõe uma mudança significativa nesse olhar ao compreender as diferenças neurológicas como manifestações naturais da diversidade humana. Em vez de enxergar o estudante neurodivergente apenas pela perspectiva do déficit, a neurodiversidade reconhece diferentes formas de pensar, aprender e interagir socialmente. Dessa forma, a escola inclusiva precisa romper com práticas pedagógicas padronizadas e desenvolver estratégias capazes de acolher as singularidades dos estudantes.
Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, "incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum" (MANTOAN, 2003, p. 16). A reflexão da autora evidencia que a inclusão escolar não se resume à matrícula do estudante com deficiência ou condição neurodivergente, mas exige transformação das práticas pedagógicas, dos currículos e das relações construídas no espaço educativo. A escola inclusiva precisa criar condições para que todos os estudantes participem efetivamente das experiências de aprendizagem, respeitando suas necessidades e potencialidades.
Além disso, a valorização da neurodiversidade está diretamente relacionada ao reconhecimento da aprendizagem como processo plural e heterogêneo. Cada criança possui ritmos, interesses e formas particulares de construir conhecimento. Nesse sentido, a educação inclusiva deve superar modelos rígidos de ensino e promover práticas pedagógicas flexíveis, acessíveis e humanizadas, capazes de favorecer participação, autonomia e desenvolvimento integral dos estudantes.
Segundo Lev Vygotsky, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica" (VYGOTSKY, 1998, p. 115). A perspectiva histórico-cultural do autor demonstra que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências mediadas pelo outro. Dessa forma, a escola desempenha papel fundamental na construção de ambientes acolhedores e colaborativos que favoreçam o desenvolvimento das crianças neurodivergentes.
No ambiente escolar, entretanto, muitos desafios ainda dificultam a efetivação da educação inclusiva. A ausência de formação docente adequada, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e a permanência de práticas padronizadas de ensino representam obstáculos significativos para a valorização da neurodiversidade. Em muitos casos, estudantes neurodivergentes enfrentam dificuldades relacionadas à socialização, ao preconceito e à falta de compreensão sobre suas especificidades cognitivas e comportamentais.
Além disso, práticas escolares excessivamente centradas na padronização do comportamento e do desempenho acadêmico tendem a desconsiderar diferentes formas de aprendizagem e expressão. Crianças neurodivergentes frequentemente são cobradas para adaptar-se integralmente às normas escolares, sem que a instituição realize mudanças estruturais e pedagógicas capazes de favorecer inclusão e participação efetiva. Essa lógica reforça processos de exclusão e compromete o desenvolvimento emocional e social dos estudantes.
Segundo Paulo Freire, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 30). A reflexão freiriana reforça a importância de reconhecer cada estudante como sujeito singular, portador de experiências, conhecimen-

tos e formas próprias de aprendizagem. A educação inclusiva, nessa perspectiva, deve promover diálogo, acolhimento e valorização das diferenças, rompendo com práticas pedagógicas excludentes e homogêneas.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas. O educador precisa desenvolver metodologias diversificadas, estratégias de mediação e formas de avaliação que considerem as especificidades dos estudantes neurodivergentes. A formação continuada torna-se indispensável para ampliar conhecimentos sobre neurodiversidade, acessibilidade pedagógica e educação inclusiva, fortalecendo práticas educativas mais democráticas e humanizadas.

Além disso, a valorização da neurodiversidade no espaço escolar contribui para a construção de uma cultura de respeito às diferenças e combate ao preconceito. Quando a escola reconhece que existem múltiplas formas de aprender e interagir, favorece relações mais empáticas, colaborativas e inclusivas entre estudantes e profissionais da educação. A convivência com a diversidade amplia a consciência social e fortalece valores relacionados aos direitos humanos e à cidadania.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a educação inclusiva não beneficia apenas os estudantes neurodivergentes, mas toda a comunidade escolar. Ambientes pedagógicos acessíveis, acolhedores e flexíveis favorecem experiências educativas mais significativas para todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, o presente artigo busca discutir a importância da educação inclusiva e da valorização da neurodiversidade no espaço escolar, refletindo sobre os desafios enfrentados pelas instituições educacionais e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais acessíveis, humanizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

NEURODIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR: COMPREENDENDO AS DIFERENÇAS NO AMBIENTE EDUCATIVO

A neurodiversidade representa uma perspectiva contemporânea que reconhece as múltiplas formas de funcionamento neurológico como manifestações naturais da diversidade humana. Esse conceito rompe com visões tradicionais que, durante muito tempo, compreenderam diferenças cognitivas e comportamentais exclusivamente a partir de perspectivas clínicas e patologizantes. No contexto educacional, a neurodiversidade amplia a compreensão sobre aprendizagem e inclusão ao reconhecer que cada estudante possui maneiras singulares de perceber o mundo, processar informações, interagir socialmente e construir conhecimento.

A escola contemporânea convive diariamente com estudantes neurodivergentes, incluindo crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, discalculia, altas habilidades e outras condições relacionadas às diferenças neurológicas. Entretanto, muitas instituições educacionais ainda estão estruturadas a partir de modelos homogêneos de ensino que priorizam padronização do comportamento, do ritmo de aprendizagem e das formas de participação em sala de aula. Essa lógica tende a excluir ou invisibilizar estudantes que não correspondem às expectativas tradicionais do sistema escolar.

Historicamente, crianças neurodivergentes foram frequentemente vistas como incapazes de acompanhar o processo educativo regular, sendo afastadas da convivência escolar ou submetidas a práticas pedagógicas limitadoras. O modelo educacional tradicional buscava adaptar o estudante às exigências da escola, desconsiderando suas singularidades cognitivas, emocionais e sociais. Esse processo contribuiu para o fortalecimento de preconceitos e para o comprometimento da autoestima e da participação social de muitos estudantes.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, "a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais" (MANTOAN, 2003, p. 16). A autora demonstra que a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como estratégia voltada para determinados grupos, mas como transformação ampla das práticas pedagógicas e das relações construídas na escola. Assim, reconhecer a neurodiversidade significa compreender que todos os estu-

dantes possuem formas particulares de aprender e participar do ambiente educativo.

Além disso, o conceito de neurodiversidade contribui para superar a ideia de normalidade como padrão único de desenvolvimento humano. Cada cérebro funciona de maneira singular, influenciado por fatores biológicos, culturais, emocionais e sociais. Dessa forma, diferenças relacionadas à atenção, linguagem, sensibilidade sensorial, interação social ou processamento das informações não devem ser vistas exclusivamente como limitações, mas como expressões legítimas da diversidade humana.

Segundo Lev Vygotsky, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica" (VYGOTSKY, 1998, p. 115). A teoria histórico-cultural do autor demonstra que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas no ambiente educativo. Assim, a inclusão escolar depende da construção de espaços acolhedores e colaborativos que favoreçam participação, pertencimento e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes neurodivergentes.

No ambiente escolar, muitas crianças neurodivergentes enfrentam dificuldades relacionadas à adaptação às rotinas rígidas, excesso de estímulos sensoriais, práticas avaliativas padronizadas e ausência de metodologias acessíveis. Estudantes com TEA, por exemplo, podem apresentar sensibilidades sensoriais, dificuldades de interação social ou necessidade de organização previsível da rotina. Crianças com TDAH frequentemente enfrentam desafios relacionados à atenção e ao controle da impulsividade. Já estudantes com dislexia podem encontrar dificuldades na leitura e na escrita em modelos pedagógicos excessivamente tradicionais.

Entretanto, essas diferenças não significam incapacidade de aprendizagem. Pelo contrário, muitos estudantes neurodivergentes apresentam habilidades específicas relacionadas à criatividade, pensamento lógico, memória visual, capacidade de concentração em temas de interesse e resolução diferenciada de problemas. A escola inclusiva precisa reconhecer essas potencialidades e criar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Howard Gardner, "é de máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas" (GARDNER, 1995, p. 18). A teoria das inteligências múltiplas amplia a compreensão sobre aprendizagem ao demonstrar que os sujeitos possuem diferentes formas de desenvolver competências cognitivas. Nesse sentido, práticas pedagógicas flexíveis e diversificadas tornam-se essenciais para acolher a pluralidade presente no ambiente escolar.

Outro aspecto relevante refere-se aos impactos emocionais provocados pela exclusão e pela incompreensão das diferenças neurológicas. Muitas crianças neurodivergentes enfrentam experiências de preconceito, bullying e isolamento social devido à dificuldade de adaptação aos padrões escolares tradicionais. Essas vivências podem gerar ansiedade, insegurança, baixa autoestima e comprometimento do vínculo com a escola. Assim, a inclusão escolar também envolve cuidado emocional e construção de relações humanas baseadas no respeito e na empatia.

Segundo Henri Wallon, "a afetividade e a inteligência constituem aspectos inseparáveis do desenvolvimento humano" (WALLON, 2007, p. 90). Essa perspectiva demonstra que o processo educativo precisa considerar dimensões emocionais e sociais da aprendizagem, especialmente no trabalho com estudantes neurodivergentes. O acolhimento, a escuta e a valorização das singularidades favorecem maior participação e segurança emocional no ambiente escolar.

Além disso, compreender a neurodiversidade implica reconhecer que inclusão não significa tratar todos os estudantes de maneira idêntica, mas oferecer condições equitativas para participação e aprendizagem. A equidade educacional pressupõe adaptações pedagógicas, flexibilização curricular, metodologias acessíveis e respeito aos diferentes ritmos de desenvolvimento. Dessa forma, a escola inclusiva abandona a lógica da homogeneização e passa a valorizar a diversidade como elemento enriquecedor das relações educativas.

Outro desafio importante refere-se à necessidade de superação de práticas capacitistas presentes no ambiente escolar. O capacitismo manifesta-se quando

estudantes neurodivergentes são vistos apenas pelas limitações ou comparados constantemente aos padrões considerados "normais". Essas atitudes reforçam exclusão e invisibilidade social. A valorização da neurodiversidade exige mudança cultural baseada no reconhecimento das diferenças como parte legítima da condição humana.

Segundo Paulo Freire, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 30). A reflexão freiriana reforça a necessidade de uma educação baseada no diálogo, na valorização das experiências dos estudantes e no reconhecimento de suas singularidades. O professor inclusivo precisa compreender que cada criança aprende de maneira própria e que a diversidade constitui elemento fundamental da prática educativa.

A participação da família também desempenha papel essencial no processo de inclusão escolar. O diálogo entre escola e família favorece compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes neurodivergentes e contribui para construção de estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, famílias acolhidas e orientadas sentem-se mais seguras para participar do desenvolvimento educacional das crianças.

Nesse contexto, a neurodiversidade amplia as discussões sobre inclusão escolar ao propor uma educação comprometida com os direitos humanos, a equidade e a valorização das diferenças. A escola inclusiva precisa reconhecer que não existe um único modelo legítimo de aprendizagem ou comportamento, mas múltiplas formas de desenvolvimento humano que devem ser respeitadas e acolhidas no ambiente educativo.

Portanto, compreender a neurodiversidade no espaço escolar significa reconhecer a pluralidade humana como elemento constitutivo da educação contemporânea. Ao desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e humanizadas, a escola contribui para fortalecer autonomia, participação social e desenvolvimento integral dos estudantes neurodivergentes, promovendo uma educação mais democrática, ética e comprometida com a valorização da diversidade.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A escola exerce papel fundamental na promoção da educação inclusiva e no reconhecimento da neurodiversidade como elemento legítimo da diversidade humana. Mais do que garantir o acesso físico dos estudantes neurodivergentes ao ambiente escolar, a instituição precisa construir práticas pedagógicas capazes de favorecer participação, pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento integral de todos os sujeitos. Nesse contexto, a inclusão escolar exige mudanças estruturais, metodológicas e culturais que ultrapassem modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização dos estudantes.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi organizado a partir de padrões rígidos de comportamento, aprendizagem e avallação. Durante muito tempo, a escola valorizou práticas pedagógicas centradas na repetição, na memorização e na padronização das experiências educativas. Crianças que apresentavam formas diferentes de aprender, comunicar-se ou interagir frequentemente eram consideradas problemáticas ou incapazes de acompanhar o ritmo escolar tradicional. Essa lógica contribuiu para processos de exclusão e invisibilidade de estudantes neurodivergentes.

Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, "a escola inclusiva propõe um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos" (MANTOAN, 2003, p. 39). Essa perspectiva demonstra que a inclusão não deve ocorrer apenas por meio de adaptações pontuais, mas por transformações amplas nas práticas pedagógicas e nas relações construídas no ambiente escolar. A escola inclusiva precisa reconhecer que os estudantes possuem diferentes ritmos, habilidades e formas de aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas tornam-se essenciais para garantir participação efetiva dos estudantes neurodivergentes. Estratégias como flexibilização curricular, uso de recursos visuais, atividades lúdicas, metodologias ativas e diversificação das formas de avaliação favorecem maior acessibilidade e participação no processo educativo. Essas práticas contribuem para reduzir barreiras pedagógicas e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Além disso, o ambiente escolar precisa ser compreendido como espaço de acolhimento e desenvolvimento humano. Muitas crianças neurodivergentes enfrentam dificuldades relacionadas à ansiedade, hipersensibilidade sensorial, dificuldades de socialização e insegurança emocional. Assim, a escola deve construir ambientes seguros, organizados e emocionalmente acolhedores, favorecendo o bem-estar e a participação dos estudantes.

Segundo Henri Wallon, "a emoção é o primeiro vínculo entre o indivíduo e o meio social" (WALLON, 2007, p. 122). A reflexão do autor demonstra que aspectos emocionais desempenham papel central no desenvolvimento infantil e na aprendizagem. Dessa maneira, práticas pedagógicas inclusivas precisam considerar não apenas conteúdos curriculares, mas também dimensões afetivas e sociais da experiência escolar.

Outro aspecto importante refere-se à valorização das potencialidades dos estudantes neurodivergentes. Muitas práticas escolares ainda se concentram exclusivamente nas dificuldades apresentadas pelas crianças, ignorando habilidades, interesses e capacidades específicas. Estudantes com TEA, por exemplo, frequentemente demonstram grande capacidade de concentração em temas de interesse, pensamento lógico e memória detalhada. Crianças com TDAH podem apresentar criatividade, dinamismo e facilidade para atividades interativas. Reconhecer essas potencialidades fortalece autoestima e favorece maior participação no ambiente escolar.

Segundo Howard Gardner, "todos os indivíduos têm potencial para desenvolver diferentes inteligências" (GARDNER, 1995, p. 21). A teoria das inteligências múltiplas amplia a compreensão sobre aprendizagem ao reconhecer que não existe uma única forma legítima de desenvolver competências cognitivas. Assim, a escola inclusiva deve diversificar metodologias e valorizar diferentes formas de expressão e construção do conhecimento.

Além disso, a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige superação de modelos centrados exclusivamente no desempenho acadêmico padronizado. Muitas crianças neurodivergentes enfrentam dificuldades em avaliações tradicionais, especialmente aquelas baseadas apenas em provas escritas e atividades repetitivas. A flexibilização das formas de avaliação constitui importante estratégia para garantir equidade educacional e reconhecimento das diferentes formas de aprendizagem.

Outro desafio importante refere-se à necessidade de formação da comunidade escolar para o reconhecimento da neurodiversidade. O desconhecimento sobre diferenças neurológicas frequentemente gera preconceitos, interpretações equivocadas e atitudes discriminatórias no ambiente escolar. A promoção de debates, projetos pedagógicos e ações de conscientização contribui para fortalecer relações mais empáticas e inclusivas entre estudantes, professores e famílias.

Segundo Paulo Freire, "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem" (FREIRE, 1987, p. 96). Essa reflexão evidencia que a inclusão escolar exige compromisso ético com o respeito às diferenças e com a construção de relações humanas mais democráticas. O ambiente escolar precisa promover diálogo, escuta e valorização das singularidades dos estudantes neurodivergentes.

A parceria entre escola e família também desempenha papel essencial nesse processo. O diálogo constante entre educadores e responsáveis favorece compreensão mais ampla das necessidades e potencialidades dos estudantes, possibilitando construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. Famílias acolhidas e participativas contribuem significativamente para o desenvolvimento emocional e educacional das crianças neurodivergentes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de acessibilidade pedagógica e organizacional no espaço escolar. Ambientes muito barulhentos, excesso de estímulos visuais, mudanças bruscas de rotina e ausência de previsibilidade podem dificultar a participação de muitos estudantes neurodivergentes. A organização de espaços mais estruturados e acessíveis favorece maior segurança emocional e participação nas atividades escolares.

Além disso, as metodologias ativas representam importantes possibilidades para fortalecer inclusão e aprendizagem significativa. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, jogos pedagógicos,

oficinas criativas e atividades colaborativas favorecem participação mais dinâmica e respeitam diferentes formas de aprendizagem. Essas práticas tornam o processo educativo mais flexível, participativo e acessível para estudantes neurodivergentes.

Segundo Lev Vygotsky, "aquilo que a criança consegue fazer com ajuda hoje conseguirá fazer sozinha amanhã" (VYGOTSKY, 1998, p. 112). Essa perspectiva evidencia a importância da mediação pedagógica e do apoio social no desenvolvimento infantil. A escola inclusiva precisa oferecer suporte adequado para que os estudantes neurodivergentes desenvolvam autonomia e confiança em suas capacidades.

Nesse contexto, a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende do compromisso coletivo da comunidade escolar. Gestores, professores, famílias e demais profissionais da educação precisam atuar de maneira colaborativa para promover acessibilidade, respeito e valorização da diversidade humana no ambiente escolar.

Portanto, o papel da escola na valorização da neurodiversidade consiste em construir práticas pedagógicas acessíveis, acolhedoras e comprometidas com a equidade educacional. Ao reconhecer diferentes formas de aprender e participar, a escola contribui para fortalecer autonomia, autoestima e desenvolvimento integral dos estudantes neurodivergentes, promovendo uma educação mais democrática, humanizada e inclusiva.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESAFIOS DA INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA NEURODIVERSIDADE

A formação docente constitui um dos elementos mais importantes para a efetivação da educação inclusiva e para o reconhecimento da neurodiversidade no espaço escolar. O professor ocupa posição central na construção das experiências educativas e no desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de acolher as múltiplas formas de aprendizagem presentes na contemporaneidade. Nesse contexto, a inclusão de estudantes neurodivergentes exige não apenas boa vontade do educador, mas também formação crítica, preparo pedagógico e compreensão ampla sobre as singularidades cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes.

Historicamente, a formação de professores esteve fundamentada em modelos educacionais tradicionais que priorizavam práticas homogêneas de ensino e aprendizagem. Durante muitos anos, os cursos de formação docente pouco abordaram questões relacionadas à educação inclusiva, às diferenças neurológicas e às metodologias acessíveis. Como consequência, muitos professores ingressaram no ambiente escolar sem preparo adequado para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

A ausência de formação específica sobre neurodiversidade ainda representa um dos principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais. Muitos educadores relatam insegurança diante de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, dislexia e outras condições neurodivergentes, especialmente pela dificuldade em compreender comportamentos, necessidades pedagógicas e estratégias de mediação adequadas. Essa realidade pode gerar práticas excludentes, interpretações equivocadas e dificuldades na construção de experiências educativas inclusivas.

Segundo António Nóvoa, "a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas" (NÓVOA, 1992, p. 25). Essa reflexão demonstra que a atuação docente inclusiva exige processo contínuo de reflexão e reconstrução pedagógica. O professor precisa desenvolver olhar sensível diante das diferenças humanas e compreender que inclusão escolar implica transformação permanente das práticas educativas.

Além disso, a valorização da neurodiversidade exige superação de concepções capacitistas ainda presentes em muitos contextos escolares. O capacitismo manifesta-se quando estudantes neurodivergentes são vistos apenas pelas dificuldades ou comparados constantemente a padrões considerados "normais". Essas práticas reforçam exclusão, comprometem autoestima e dificultam participação social. O professor inclusivo precisa reconhecer potencialidades, interesses e formas particulares de aprendizagem dos estudantes neurodivergentes.

Segundo Paulo Freire, "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 25).

A perspectiva freiriana evidencia que o professor também aprende no processo educativo, construindo conhecimento por meio do diálogo e das relações estabelecidas com os estudantes. Dessa forma, a inclusão exige abertura para ouvir, compreender e aprender com as singularidades presentes na sala de aula.
Outro desafio importante refere-se às condições estruturais enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar. Turmas numerosas, excesso de demandas burocráticas, ausência de profissionais de apoio e falta de materiais pedagógicos acessíveis dificultam o desenvolvimento de práticas inclusivas. Muitos educadores enfrentam sobrecarga de trabalho e encontram limitações institucionais para oferecer acompanhamento individualizado aos estudantes neurodivergentes.
Além disso, a escola frequentemente mantém práticas avaliativas rígidas e padronizadas que desconsideram diferentes formas de aprendizagem. Crianças neurodivergentes podem apresentar dificuldades em avaliações tradicionais baseadas exclusivamente em leitura, escrita e memorização. O professor precisa desenvolver estratégias avaliativas mais flexíveis, valorizando processos de aprendizagem, participação e desenvolvimento individual dos estudantes.
Segundo Maria Teresa Eglér Mantoan, "a inclusão é uma provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas" (MANTOAN, 2003, p. 21). A autora demonstra que a inclusão escolar beneficia toda a comunidade educativa ao estimular práticas pedagógicas mais humanas, diversificadas e acessíveis.
Assim, a valorização da neurodiversidade não favorece apenas estudantes neurodivergentes, mas contribui para transformar o ambiente escolar em espaço mais democrático e acolhedor.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de metodologias pedagógicas diversificadas. O professor inclusivo precisa utilizar recursos visuais, atividades práticas, metodologias ativas, jogos pedagógicos, rotinas organizadas e estratégias de mediação que favoreçam diferentes formas de aprendizagem. Essas práticas tornam o ambiente escolar mais acessível e possibilitam maior participação dos estudantes neurodivergentes.
Segundo Lev Vygotsky, "aquilo que a criança consegue fazer com assistência hoje conseguirá fazer sozinha amanhã" (VYGOTSKY, 1998, p. 112). Essa reflexão evidencia a importância da mediação pedagógica no desenvolvimento infantil. O professor, ao oferecer apoio adequado e experiências acessíveis, contribui para fortalecer autonomia e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes neurodivergentes.
A dimensão afetiva também desempenha papel essencial na inclusão escolar. Muitas crianças neurodivergentes enfrentam experiências de exclusão, bullying e incompreensão social, o que pode gerar ansiedade, insegurança e dificuldades emocionais. O acolhimento, a escuta sensível e a construção de vínculos afetivos favorecem maior segurança emocional e participação no ambiente escolar.
Segundo Henri Wallon, "a afetividade ocupa lugar central no desenvolvimento da personalidade" (WALLON, 2007, p. 91). Dessa forma, o trabalho pedagógico inclusivo precisa considerar aspectos emocionais e sociais envolvidos no processo educativo, reconhecendo que aprendizagem e afetividade são dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano.
Além disso, a formação continuada torna-se indispensável para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas. O avanço das discussões sobre neurodiversidade exige que os educadores ampliem constantemente seus conhecimentos sobre acessibilidade, metodologias diferenciadas e direitos educacionais dos estudantes neurodivergentes. A formação permanente contribui para ampliar segurança profissional e aperfeiçoar estratégias pedagógicas mais humanizadas.
Outro ponto importante refere-se à necessidade de trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora, profissionais especializados e famílias. A inclusão escolar não deve ser responsabilidade isolada do professor, mas compromisso coletivo da comunidade escolar. O diálogo entre os diferentes profissionais favorece construção de estratégias mais eficazes e fortalece acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.
Segundo Howard Gardner, "é importante reconhecer que todos os indivíduos têm diferentes combinações de inteligências" (GARDNER, 1995, p. 36). Essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação que valorize pluralidade de habilidades

e diferentes formas de aprendizagem presentes no ambiente escolar.
Nesse contexto, a formação docente representa instrumento fundamental para construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Investir na preparação dos professores significa fortalecer práticas pedagógicas mais acessíveis, combater preconceitos e ampliar possibilidades de aprendizagem e participação social dos estudantes neurodivergentes.
Portanto, os desafios da inclusão na perspectiva da neurodiversidade exigem transformação das práticas educativas, fortalecimento da formação docente e construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças humanas. O professor inclusivo atua como mediador do conhecimento e agente de transformação social, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, humanizada e comprometida com a valorização da diversidade.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva e a valorização da neurodiversidade no espaço escolar representam importantes avanços na construção de uma escola mais democrática, humanizada e comprometida com os direitos humanos. Ao longo deste estudo, foi possível compreender que a neurodiversidade amplia a visão sobre aprendizagem e desenvolvimento humano ao reconhecer que cada sujeito possui formas singulares de pensar, aprender, comunicar-se e interagir socialmente.
Nesse contexto, a escola contemporânea precisa superar modelos pedagógicos homogêneos e construir práticas educativas que respeitem as múltiplas formas de existência presentes no ambiente escolar.
As discussões apresentadas evidenciaram que estudantes neurodivergentes, como crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH, dislexia e outras diferenças neurológicas, historicamente enfrentaram processos de exclusão, invisibilidade e inadequação nos sistemas educacionais tradicionais. A permanência de práticas escolares centradas na padronização do comportamento e da aprendizagem contribuiu para dificuldades relacionadas à participação social, autoestima e desenvolvimento educacional desses estudantes.
As contribuições teóricas de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Maria Teresa Eglér Mantoan, Henri Wallon e Howard Gardner permitiram compreender que a inclusão escolar depende da construção de práticas pedagógicas acessíveis, afetivas e flexíveis, capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes e valorizar suas potencialidades. A educação inclusiva, nessa perspectiva, exige transformação das metodologias de ensino, das formas de avaliação e das relações estabelecidas no ambiente escolar.
Além disso, verificou-se que o professor exerce papel fundamental na promoção da inclusão e no fortalecimento da neurodiversidade no espaço educativo. A atuação docente baseada na escuta, no acolhimento e na mediação pedagógica contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes neurodivergentes. Entretanto, o estudo também evidenciou desafios relacionados à formação docente, à ausência de recursos pedagógicos acessíveis e às limitações estruturais ainda presentes em muitas instituições escolares.
Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças humanas. A valorização da neurodiversidade contribui para combater preconceitos, fortalecer relações empáticas e ampliar a consciência social sobre inclusão e equidade educacional. Nesse sentido, a educação inclusiva beneficia não apenas estudantes neurodivergentes, mas toda a comunidade escolar, ao promover convivência democrática e valorização da diversidade.
Conclui-se, portanto, que a inclusão escolar precisa ultrapassar práticas superficiais e assumir compromisso efetivo com a construção de ambientes educativos acessíveis, acolhedores e humanizados. Reconhecer a neurodiversidade significa compreender que existem múltiplas formas de aprender, sentir e participar do mundo. Dessa forma, a escola inclusiva deve promover oportunidades equitativas de desenvolvimento, participação e aprendizagem, contribuindo para formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

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

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola. Porto Alegre: Mediação, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, CONSCIÊNCIA CRÍTICA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

DENISE YARA BISPO DOS SANTOS RIBEIRO

RESUMO
O presente artigo discute a importância da Filosofia na construção da cidadania e no fortalecimento da consciência crítica dos indivíduos no contexto educacional e social contemporâneo. O estudo busca compreender como o pensamento filosófico contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da reflexão ética e da participação democrática dos sujeitos na sociedade. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem Filosofia, educação e cidadania, entre eles Paulo Freire, Marilena Chauí, Aristóteles e Hannah Arendt. O trabalho analisa o papel da Filosofia na formação humana, destacando sua contribuição para a valorização do diálogo, da ética, dos direitos humanos e da convivência social. Discute-se também os desafios enfrentados pelo ensino filosófico nas escolas brasileiras diante das transformações sociais, tecnológicas e culturais da atualidade. Observa-se que a Filosofia favorece a construção de sujeitos conscientes, capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar de maneira participativa na sociedade. Conclui-se que o ensino de Filosofia possui função essencial na formação cidadã, pois estimula o pensamento crítico, o respeito às diferenças e a construção de valores democráticos indispensáveis para a vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Cidadania; Educação; Ética; Pensamento crítico.

ABSTRACT
This article discusses the importance of Philosophy in the construction of citizenship and in strengthening individuals' critical awareness within the contemporary educational and social context. The study seeks to understand how philosophical thinking contributes to the development of intellectual autonomy, ethical reflection, and democratic participation in society. The research is based on a qualitative bibliographic review supported by authors such as Paulo Freire, Marilena Chauí, Aristotle, and Hannah Arendt. The paper analyzes the role of Philosophy in human formation, emphasizing its contribution to dialogue, ethics, human rights, and social coexistence. It also discusses the challenges faced by Philosophy teaching in Brazilian schools amid current social, technological, and cultural transformations. It is concluded that Philosophy plays an essential role in citizenship education by encouraging critical thinking, respect for diversity, and democratic values.

KEY-WORDS: Philosophy; Citizenship; Education; Ethics; Critical thinking.

INTRODUÇÃO

A Filosofia constitui uma importante área do conhecimento humano, responsável por promover reflexões acerca da existência, da ética, da política, da verdade e das relações sociais. Desde a Antiguidade, os filósofos buscaram compreender os fundamentos da vida em sociedade, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência humana. Por meio da razão, da argumentação e do questionamento, a Filosofia passou a ocupar papel fundamental na construção do conhecimento e na formação cultural das civilizações.

Historicamente, o surgimento da Filosofia representou uma ruptura com as explicações míticas e religiosas predominantes nas sociedades antigas. Os filósofos pré-socráticos buscavam compreender a origem do universo e dos fenômenos naturais por meio da observação e da racionalidade. A partir desse movimento, o pensamento filosófico tornou-se base para o desenvolvimento das ciências, da política, da ética e da educação, influenciando profundamente a organização das sociedades ao longo da história.

Ao longo dos séculos, diferentes filósofos contribuíram para a construção do pensamento crítico e para a reflexão sobre a condição humana. Sócrates, por exemplo, defendia a importância do questionamento e do diálogo como caminhos para o conhecimento. Platão discutia temas relacionados à justiça, à educação

e à organização da sociedade, enquanto Aristóteles refletia sobre ética, política e formação moral. Na modernidade, pensadores como Kant, Rousseau e Marx ampliaram os debates sobre liberdade, razão, cidadania e transformação social.
No contexto educacional contemporâneo, o ensino de Filosofia assume papel fundamental na formação cidadã dos estudantes. Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, conflitos políticos, avanço tecnológico e excesso de informações, torna-se necessário desenvolver nos indivíduos a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e participar ativamente da vida social. A Filosofia permite aos estudantes compreenderem diferentes perspectivas sobre os acontecimentos sociais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência ética.
Além disso, o ensino filosófico contribui para o fortalecimento do diálogo, da argumentação e da convivência democrática. Em tempos marcados pela intolerância, pela disseminação de discursos de ódio e pela circulação de informações falsas nas redes sociais, torna-se indispensável estimular a capacidade de análise crítica e de reflexão consciente. A Filosofia possibilita ao indivíduo questionar ideias prontas e desenvolver posicionamentos fundamentados, tornando-se sujeito ativo na construção do conhecimento e da sociedade.
Segundo Chauí (2000), a Filosofia possibilita ao indivíduo questionar o senso comum e construir uma visão crítica acerca do mundo e das relações humanas. Dessa forma, o pensamento filosófico contribui para a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender seus direitos, deveres e responsabilidades sociais. A autora destaca que filosofar significa refletir criticamente sobre a realidade, buscando compreender os fundamentos das ações humanas e das estruturas sociais.
Paulo Freire (1996) afirma que a educação deve promover autonomia, diálogo e consciência crítica. Para o autor, o processo educativo deve possibilitar ao educando compreender sua realidade social e atuar de maneira transformadora na sociedade. Nesse sentido, a Filosofia aproxima-se de uma perspectiva emancipadora da educação, favorecendo a construção da cidadania e da participação democrática. A educação filosófica permite ao estudante desenvolver consciência crítica acerca das desigualdades sociais, dos direitos humanos e dos desafios presentes na sociedade contemporânea.
Outro aspecto relevante refere-se à contribuição da Filosofia para a formação ética dos indivíduos. A reflexão filosófica auxilia na compreensão de valores como respeito, justiça, solidariedade e responsabilidade social. Em uma sociedade marcada por conflitos sociais, discriminação e desigualdades, a educação ética torna-se fundamental para a construção de relações humanas mais democráticas e inclusivas. Assim, a Filosofia não se restringe apenas ao campo teórico, mas possui importante função social e formativa.
A presença da Filosofia no ambiente escolar também favorece o desenvolvimento da capacidade argumentativa e interpretativa dos estudantes. Durante as discussões filosóficas, os alunos aprendem a analisar problemas, formular opiniões fundamentadas e respeitar diferentes pontos de vista. Essas habilidades são essenciais não apenas para o desempenho acadêmico, mas também para a participação cidadã e para o exercício da democracia.
Entretanto, apesar de sua relevância, o ensino de Filosofia enfrenta diversos desafios na educação contemporânea. Muitas vezes, as disciplinas humanísticas são desvalorizadas diante de uma perspectiva educacional voltada prioritariamente para interesses técnicos e mercadológicos. Além disso, as dificuldades estruturais das escolas, a formação docente e as mudanças nas políticas educacionais também impactam o ensino filosófico.
Mesmo diante desses desafios, a Filosofia continua sendo indispensável para a formação humana e para a construção de uma educação crítica e transformadora. Seu ensino contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência ética e da participação social dos estudantes, fortalecendo valores democráticos e humanizadores.
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da Filosofia na construção da cidadania e no desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos. Busca-se compreender como o ensino filosófico contribui para a forma-

ção ética, política e social dos estudantes, além de discutir os desafios enfrentados pela Filosofia na educação contemporânea.

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa, fundamentada em estudos de autores que discutem Filosofia, educação e cidadania. O trabalho organiza-se em introdução, desenvolvimento, considerações finais e referências bibliográficas, buscando apresentar reflexões acerca da importância da Filosofia para a formação integral do ser humano e para o fortalecimento de uma sociedade mais crítica, democrática e consciente.

FILOSOFIA E FORMAÇÃO CIDADÃ

A cidadania envolve a participação consciente dos indivíduos na sociedade, considerando direitos, deveres e responsabilidades sociais. Nesse contexto, a Filosofia apresenta-se como importante instrumento de formação cidadã, pois estimula o pensamento crítico, a reflexão ética e a participação ativa dos sujeitos na vida social e política. O ensino filosófico permite aos estudantes compreenderem melhor a realidade em que vivem, desenvolvendo consciência acerca dos problemas sociais, das desigualdades e dos desafios presentes na sociedade contemporânea.

A Filosofia possui importante papel na construção da cidadania porque incentiva o indivíduo a questionar a realidade, analisar diferentes perspectivas e buscar soluções para os problemas sociais. Ao refletir sobre temas como justiça, liberdade, democracia, ética e direitos humanos, os estudantes desenvolvem maior capacidade de compreender sua função enquanto cidadãos e participantes da sociedade.

De acordo com Aristóteles (1998), o ser humano é um ser político, cuja realização ocorre na convivência social e na participação na vida pública. Para o filósofo, a educação possui função essencial na formação moral e política dos cidadãos. Aristóteles compreendia que a vida em sociedade exige o desenvolvimento de virtudes como justiça, prudência e responsabilidade, fundamentais para a construção de uma convivência harmoniosa e democrática.

Nesse sentido, a Filosofia contribui para a formação de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de participar das decisões coletivas e de atuar de maneira ética na sociedade. A educação filosófica permite compreender que a cidadania não se resume apenas ao direito ao voto, mas envolve também participação social, responsabilidade coletiva e compromisso com o bem comum.

No ambiente escolar, o ensino de Filosofia contribui para o desenvolvimento da argumentação, da reflexão e da capacidade de questionamento. Os estudantes passam a compreender melhor os problemas sociais, políticos e éticos presentes na sociedade contemporânea. Além disso, aprendem a analisar criticamente informações e discursos, desenvolvendo maior autonomia intelectual.

Em uma sociedade marcada pelo avanço das tecnologias digitais e pela intensa circulação de informações, o pensamento crítico torna-se cada vez mais necessário. A Filosofia auxilia os estudantes a identificarem manipulações, preconceitos e discursos intolerantes, favorecendo uma postura mais consciente e reflexiva diante das situações cotidianas. Dessa maneira, o ensino filosófico fortalece a formação cidadã ao incentivar a análise crítica da realidade social.

Segundo Severino (2010), a Filosofia promove a análise crítica da realidade e favorece o desenvolvimento da consciência humana. Dessa forma, o ensino filosófico não deve limitar-se à transmissão de conteúdos teóricos, mas estimular o diálogo, a investigação e a construção do conhecimento. O estudante deve ser incentivado a participar ativamente das discussões e reflexões, desenvolvendo capacidade argumentativa e autonomia de pensamento.

A cidadania também está relacionada à valorização dos direitos humanos e da convivência democrática. Nesse sentido, a Filosofia contribui para o fortalecimento de valores como respeito, justiça, solidariedade e igualdade social. A reflexão filosófica permite compreender que todos os indivíduos possuem dignidade e direitos, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, religiosas ou físicas.

Além disso, a Filosofia favorece o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias. Em uma sociedade marcada por conflitos, preconceitos e desigualdades, torna-se fundamental desenvolver práticas educativas voltadas para o diálogo, a

tolerância e a convivência democrática. O ensino filosófico contribui para a superação de atitudes discriminatórias e para a construção de relações humanas mais éticas e solidárias.

Hannah Arendt (2007) afirma que a participação política e o diálogo são fundamentais para a construção da vida democrática. Assim, o ensino de Filosofia favorece a formação de sujeitos capazes de participar criticamente das decisões sociais e políticas. Para a autora, a cidadania se constrói por meio da ação e da participação dos indivíduos no espaço público, sendo essencial o desenvolvimento da consciência política e da responsabilidade social.

Outro aspecto importante refere-se à contribuição da Filosofia para o fortalecimento da democracia. Ao discutir temas relacionados ao poder, à liberdade e aos direitos sociais, os estudantes compreendem melhor a importância da participação cidadã e do respeito às instituições democráticas. A Filosofia estimula o debate e a argumentação, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica diante das questões políticas e sociais.

A formação cidadã também envolve a construção da responsabilidade ética e social. O ensino filosófico permite aos estudantes refletirem sobre suas atitudes e sobre os impactos de suas ações na sociedade. Questões relacionadas à justiça social, à preservação ambiental, à inclusão e aos direitos humanos tornam-se temas importantes no processo educativo.

Além disso, a Filosofia contribui para o desenvolvimento da empatia e da consciência coletiva. Ao compreender a importância do respeito às diferenças e da solidariedade humana, os estudantes tornam-se mais preparados para conviver em sociedade de maneira democrática e humanizada. Essa formação é essencial para a construção de uma cultura de paz e para o fortalecimento das relações sociais.

No contexto educacional, o professor desempenha papel fundamental na formação cidadã dos estudantes. Cabe ao educador criar espaços de diálogo e reflexão, incentivando os alunos a expressarem suas opiniões, questionarem a realidade e desenvolverem pensamento crítico. A prática pedagógica filosófica deve aproximar os conteúdos da realidade social dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e participativo.

Outro ponto relevante é que a Filosofia auxilia na formação de indivíduos mais autônomos e conscientes de sua participação social. O estudante aprende a pensar de forma independente, analisando criticamente as informações e construindo suas próprias opiniões. Essa autonomia intelectual é indispensável para o exercício da cidadania e para a participação ativa na sociedade contemporânea.

Portanto, a Filosofia desempenha papel essencial na formação cidadã, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência ética e da participação democrática. Seu ensino favorece a construção de sujeitos mais conscientes, reflexivos e comprometidos com a transformação social. Dessa forma, a educação filosófica torna-se fundamental para a formação humana e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

A ÉTICA COMO FUNDAMENTO DA CONVIVÊNCIA SOCIAL

A ética constitui uma das principais áreas de estudo da Filosofia e apresenta grande relevância para a formação cidadã. A reflexão ética busca compreender os princípios que orientam as ações humanas e as relações sociais, contribuindo para o desenvolvimento de valores fundamentais à convivência em sociedade, como respeito, justiça, solidariedade, responsabilidade e igualdade. Desde a Antiguidade, filósofos dedicam-se ao estudo da ética como forma de compreender o comportamento humano e promover uma vida coletiva mais harmoniosa e democrática.

A ética está diretamente relacionada às escolhas humanas e às consequências dessas escolhas na vida social. Diferentemente das leis, que são impostas de maneira formal pela sociedade, a ética envolve a consciência moral do indivíduo e sua capacidade de refletir sobre suas ações. Nesse sentido, agir eticamente significa considerar não apenas os interesses pessoais, mas também o bem-estar coletivo e o respeito aos direitos das outras pessoas.

Segundo Chauí (2000), a ética relaciona-se à reflexão crítica sobre os valores e comportamentos humanos. Dessa forma, a educação ética não consiste

apenas na transmissão de normas, mas na construção da consciência moral e da responsabilidade social. A autora destaca que a ética deve levar o indivíduo a refletir criticamente sobre suas atitudes e sobre os impactos de suas ações na sociedade.

No contexto escolar, a Filosofia contribui para o desenvolvimento de atitudes voltadas ao respeito às diferenças, à tolerância e à convivência democrática. Questões relacionadas ao preconceito, à violência e à desigualdade social podem ser discutidas de forma crítica e reflexiva no ensino filosófico. A escola, enquanto espaço de formação humana, possui importante papel na construção de valores éticos e no fortalecimento das relações sociais baseadas no diálogo e no respeito mútuo.

Além disso, a ética filosófica permite aos estudantes compreenderem a importância da empatia e da solidariedade nas relações humanas. Em uma sociedade marcada por conflitos sociais, discriminação e intolerância, torna-se fundamental desenvolver práticas educativas que incentivem o respeito à diversidade cultural, religiosa, social e étnica. O ensino de Filosofia contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para conviver democraticamente com as diferenças.

Freire (1996, p. 33) afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos". Essa perspectiva reforça a importância do diálogo e da valorização das experiências dos estudantes no processo educativo. Para Freire, a educação deve ser construída de maneira participativa e humanizada, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos na construção do conhecimento.

A ética também está relacionada à formação da cidadania e à participação social. O indivíduo ético compreende seus direitos e deveres, participa das decisões coletivas e assume responsabilidade por suas ações. Nesse sentido, a Filosofia favorece a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre ética e direitos humanos. A reflexão filosófica possibilita compreender que todas as pessoas possuem dignidade e devem ser respeitadas independentemente de suas diferenças. O ensino ético contribui para o combate às diversas formas de exclusão, preconceito e violência presentes na sociedade contemporânea.

Além disso, a ética filosófica favorece a compreensão da importância dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana. Em uma sociedade marcada por conflitos sociais e exclusão, torna-se essencial promover práticas educativas voltadas para a construção da justiça social e da cidadania. A valorização dos direitos humanos no ambiente escolar fortalece atitudes de respeito, igualdade e solidariedade entre os estudantes.

No ambiente escolar, o ensino de Filosofia também auxilia na mediação de conflitos e na construção de relações mais saudáveis entre professores, estudantes e comunidade escolar. O diálogo, a escuta e o respeito às opiniões diferentes tornam-se princípios fundamentais para a convivência democrática. Dessa forma, a ética contribui para a criação de um ambiente mais acolhedor, inclusivo e participativo.

Outro ponto relevante é a relação entre ética e responsabilidade social. A reflexão filosófica permite aos estudantes compreenderem que suas ações possuem impactos na vida coletiva e no meio ambiente. Questões relacionadas à preservação ambiental, à sustentabilidade, ao consumo consciente e à responsabilidade social tornam-se temas importantes no processo educativo contemporâneo.

O ensino de Filosofia também auxilia os estudantes na tomada de decisões conscientes e responsáveis. A reflexão ética permite compreender as consequências das ações humanas e a importância do compromisso com o bem coletivo. Ao discutir dilemas morais e situações do cotidiano, os estudantes desenvolvem capacidade de analisar problemas, refletir sobre diferentes perspectivas e agir de maneira responsável.

Além disso, a ética possui grande relevância no contexto das tecnologias digitais e das redes sociais. O avanço tecnológico trouxe novos desafios relacionados ao respeito nas interações virtuais, ao combate à desinformação e ao uso consciente da internet. Nesse cenário, a Filosofia contribui para o desenvolvimento de uma postura ética diante das mídias digitais, incentivando o respeito,

a responsabilidade e a análise crítica das informações compartilhadas.
Outro aspecto importante refere-se ao papel do professor na formação ética dos estudantes. O educador não deve limitar-se apenas à transmissão de conteúdos, mas também atuar como mediador de valores humanos e sociais. Por meio do diálogo e da prática pedagógica ética, o professor contribui para o fortalecimento da autonomia, da consciência crítica e da responsabilidade social dos alunos.
A ética também favorece o desenvolvimento da autonomia moral. O estudante aprende a refletir sobre suas escolhas e a agir com responsabilidade, sem depender exclusivamente de imposições externas. Essa autonomia é fundamental para a construção de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a convivência democrática.
Portanto, a ética constitui fundamento essencial da convivência social e da formação cidadã. Por meio da reflexão filosófica, os indivíduos desenvolvem capacidade crítica para compreender suas ações, respeitar as diferenças e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária. O ensino de Filosofia, ao promover valores éticos e humanizadores, desempenha papel indispensável na formação integral do ser humano e no fortalecimento das relações sociais baseadas no respeito, na justiça e na responsabilidade coletiva.

DESAFIOS DA FILOSOFIA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O ensino de Filosofia enfrenta diversos desafios na atualidade. Entre eles, destacam-se a valorização excessiva do conhecimento técnico, a superficialidade das informações difundidas pelas redes sociais, as dificuldades estruturais do sistema educacional e a desvalorização das disciplinas humanísticas no contexto escolar. Em uma sociedade marcada pela rapidez das transformações tecnológicas e pela busca constante por produtividade e resultados imediatos, o ensino filosófico muitas vezes é considerado secundário diante das áreas voltadas diretamente para o mercado de trabalho. Entretanto, a Filosofia permanece essencial para a formação crítica e cidadã dos indivíduos. Mais do que transmitir conteúdos teóricos, a Filosofia possibilita o desenvolvimento da reflexão, da argumentação, da autonomia intelectual e da consciência ética. Em tempos de intensa circulação de informações e de crescimento da desinformação, torna-se cada vez mais necessário formar sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade e questionar discursos prontos e manipuladores.
Um dos principais desafios enfrentados pela Filosofia refere-se à predominância de uma visão utilitarista da educação. Muitas políticas educacionais e práticas pedagógicas priorizam conteúdos técnicos e competências voltadas exclusivamente para o mercado de trabalho, reduzindo o espaço destinado às áreas humanas. Nesse cenário, disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes acabam sendo vistas como menos importantes, apesar de desempenharem papel fundamental na formação humana e cidadã.
Em muitos contextos, as disciplinas humanísticas são consideradas menos importantes em relação às áreas voltadas ao mercado de trabalho. Entretanto, a Filosofia permanece essencial para a formação crítica e cidadã dos indivíduos. O ensino filosófico auxilia na compreensão das relações sociais, políticas e culturais, além de contribuir para o fortalecimento da democracia, da cidadania e dos direitos humanos.
Segundo Gallo (2012), a Filosofia possui função transformadora, pois permite ao sujeito problematizar a realidade e desenvolver autonomia intelectual. Dessa forma, sua presença na educação básica é indispensável para a construção de uma sociedade democrática. A Filosofia possibilita ao estudante compreender os problemas sociais de maneira crítica, desenvolvendo capacidade de participação ativa e consciente na sociedade.
Outro desafio refere-se às metodologias de ensino utilizadas nas escolas. Muitas vezes, o ensino filosófico torna-se excessivamente teórico, dificultando o interesse e a participação dos estudantes. Em algumas situações, os conteúdos são apresentados de maneira distante da realidade dos educandos, tornando as aulas pouco significativas. Assim, torna-se necessário utilizar práticas pedagógicas mais interativas e contextualizadas.
O professor de Filosofia possui importante papel nesse processo. Cabe ao

educador aproximar os conteúdos filosóficos das experiências cotidianas dos estudantes, promovendo debates, reflexões e atividades participativas. O uso de filmes, músicas, notícias, textos atuais e discussões sobre problemas sociais pode tornar o ensino mais dinâmico e signifi-i cativo.

Além disso, a formação continuada dos professores constitui outro desafio importante. O educador necessita estar preparado para lidar com diferentes contextos sociais, culturais e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea. A constante atualização pedagógica e fi-i losófica torna-se fundamental para que o ensino consiga dialogar com a realidade dos estudantes e estimular o pensamento crítico.

As tecnologias digitais também influenciam o processo educativo contemporâneo. O excesso de informações exige dos indivíduos maior capacidade de análise e interpretação crítica. Nesse cenário, a Filosofia contribui para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento autônomo. A circulação rápida de conteúdos nas redes sociais muitas vezes favorece a disseminação de fake news, preconceitos e discursos intolerantes, tornando ainda mais necessária a formação crítica dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto das redes sociais na forma como os indivíduos se relacionam com o conhecimento. A busca por respostas rápidas e superficiais pode dificultar o desenvolvimento da reflexão mais profunda e da capacidade argumentativa. A Filosofia, ao incentivar o questionamento e a análise crítica, contribui para que os estudantes desenvolvam maior consciência diante das informações recebidas diariamente.

Além disso, a sociedade contemporânea apresenta desafios éticos cada vez mais complexos. Questões relacionadas à intolerância, violência, desigualdade social, discriminação, sustentabilidade ambiental e uso das tecnologias digitais exigem reflexão crítica e responsabilidade social. Nesse contexto, a Filosofia torna-se essencial para a compreensão desses problemas e para a construção de atitudes mais éticas e humanizadas.

Outro desafio enfrentado pelo ensino de Filosofia refere-se às dificuldades estruturais presentes em muitas escolas brasileiras. A falta de recursos pedagógicos, bibliotecas inadequadas, excesso de alunos em sala de aula e condições precárias de trabalho podem comprometer a qualidade do ensino filosófico. Essas limitações dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e participativas.

Além disso, muitos estudantes apresentam resistência inicial ao ensino de Filosofia, considerando-a uma disciplina abstrata ou distante da realidade. Cabe ao professor demonstrar que a Filosofia está presente nas questões do cotidiano, nas relações sociais, nas decisões políticas e nas reflexões sobre a vida humana. Quando relacionada às experiências concretas dos estudantes, a Filosofia torna-se mais significativa e desperta maior interesse pela aprendizagem.

Conforme Freire (1996), a educação deve formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social. Nesse sentido, a Filosofia desempenha papel fundamental na construção de cidadãos críticos, conscientes e participativos. A educação filosófica permite ao indivíduo desenvolver autonomia intelectual, consciência ética e capacidade de participação democrática.

A Filosofia também contribui para o fortalecimento da convivência democrática e do respeito às diferenças. Em uma sociedade marcada por polarizações políticas, intolerância e exclusão social, o diálogo filosófico favorece a construção de relações mais respeitosas, solidárias e humanizadas. O debate de ideias, a escuta do outro e a valorização da diversidade são princípios fundamentais promovidos pelo pensamento filosófico.

Outro ponto importante refere-se à necessidade de valorização da Filosofia nas políticas educacionais. A permanência da disciplina nos currículos escolares representa importante conquista para a educação crítica e democrática. Garantir espaço para o ensino filosófico significa reconhecer a importância da formação humana, ética e cidadã no processo educativo.

Portanto, apesar dos desafios presentes na sociedade contemporânea, a Filosofia continua sendo indispensável para a formação integral dos indivíduos. Seu ensino contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual, da consciência ética e da parti-

cipação cidadã. Em um mundo marcado por transformações constantes, desinformação e conflitos sociais, a Filosofia permanece como instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais democrática, consciente, justa e humanizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a importância da Filosofia na construção da cidadania e no desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos. Observou-se que o ensino filosófico contribui significativamente para a formação ética, política e social dos estudantes, favorecendo a construção da autonomia intelectual e da participação democrática.

A Filosofia promove o desenvolvimento da reflexão crítica, da argumentação e da compreensão ética das relações humanas. Além disso, favorece a valorização do diálogo, do respeito às diferenças e dos direitos humanos, elementos fundamentais para a convivência social.

Verificou-se também que o ensino de Filosofia enfrenta desafios importantes na contemporaneidade, especialmente diante das transformações tecnológicas e sociais. Apesar dessas dificuldades, sua presença no contexto educacional continua sendo essencial para a formação integral dos indivíduos.

Conclui-se que a Filosofia possui papel indispensável na educação e na sociedade, pois contribui para a formação de sujeitos conscientes, reflexivos e comprometidos com os valores democráticos e com a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2000.

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

GALLO, Sílvio. Metodologia do Ensino de Filosofia. Campinas: Papirus, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAR PENSADORES CRÍTICOS E AUTÔNOMOS

EDNAIDE MELO DE MEDEIROS SANTANA

RESUMO
Este artigo discute a importância do desenvolvimento do raciocínio lógico no ambiente educacional, destacando seu papel fundamental para além das disciplinas de exatas. Apresenta uma análise de como essa habilidade cognitiva contribui para a formação integral dos estudantes, capacitando-os para a resolução de problemas, tomada de decisões assertivas e desenvolvimento do pensamento crítico. O texto explora estratégias pedagógicas práticas que educadores podem implementar em sala de aula, desde jogos lúdicos até metodologias ativas, demonstrando que o estímulo ao raciocínio lógico deve ser uma preocupação transversal no currículo escolar. Conclui-se que investir no desenvolvimento dessa competência desde os anos iniciais é essencial para preparar os alunos para os desafios acadêmicos, profissionais e sociais contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Raciocínio lógico; Educação; Pensamento crítico; Estratégias pedagógicas; Desenvolvimento cognitivo.

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais complexo e repleto de informações, a educação contemporânea enfrenta o desafio de ir além da simples transmissão de conteúdos. Mais do que memorizar fatos e fórmulas, os estudantes precisam desenvolver habilidades que lhes permitam interpretar, analisar e transformar a realidade ao seu redor. Nesse contexto, o estímulo ao raciocínio lógico emerge como uma competência fundamental, não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI .

Mas o que exatamente significa raciocínio lógico? De forma simples, trata-se da capacidade de organizar o pensamento de maneira estruturada para resolver problemas, analisar informações e tomar decisões fundamentadas . É a ferramenta mental que nos permite conectar fatos, identificar padrões e chegar a conclusões coerentes, seja ao solucionar uma questão matemática, interpretar um texto complexo ou planejar uma atividade cotidiana .

Apesar de ser frequentemente associado à matemática, o raciocínio lógico é uma habilidade transversal que permeia todas as áreas do conhecimento . Nas ciências, auxilia na formulação e teste de hipóteses; na linguagem, contribui para a argumentação e interpretação textual; na história, permite compreender relações de causa e consequência entre eventos . Quando estimulado adequadamente, o raciocínio lógico transforma o estudante em protagonista de sua própria aprendizagem, substituindo a passividade da memorização pela postura ativa de quem busca soluções e constrói conhecimento .

No entanto, muitas instituições de ensino ainda não incorporam intencionalmente o desenvolvimento dessa competência em seus projetos pedagógicos . Este artigo propõe uma reflexão sobre a importância do raciocínio lógico na educação básica e apresenta estratégias práticas que educadores podem adotar para estimulá-lo em sala de aula, contribuindo para a formação de alunos mais preparados para lidar com as complexidades da vida acadêmica e social.

Perfeito! Vamos continuar o desenvolvimento do artigo em um formato mais fluido e narrativo, sem numerações, e com a profundidade necessária para alcançar um texto substancial. Aqui está a continuação, dando sequência ao que já construímos.

DESENVOLVIMENTO

Para compreender plenamente a importância de estimular o raciocínio lógico no ambiente escolar, é essencial, primeiramente, entender como essa capacidade se desenvolve no ser humano e quais são seus fundamentos teóricos. Longe de ser uma habilidade inata que simplesmente "desabrocha" com o tempo, o raciocínio lógico é uma construção complexa que ocorre na interação entre o indivíduo e o meio, sendo profundamente influenciada pelos estímulos e desafios que lhe são apresentados, especialmente

durante a infância e a adolescência.
O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget é uma das referências fundamentais para se pensar o desenvolvimento cognitivo. Sua teoria, conhecida como Epistemologia Genética, descreve como o ser humano constrói seu conhecimento e suas estruturas de pensamento ao longo de estágios sequenciais. Para Piaget, o raciocínio lógico não está presente desde o nascimento; ele se desenvolve progressivamente à medida que a criança interage com o mundo e busca adaptar-se a ele, em um processo que envolve assimilação e acomodação. A assimilação ocorre quando a criança incorpora novas informações às estruturas mentais que já possui, enquanto a acomodação acontece quando ela precisa modificar essas estruturas para incorporar o novo, gerando assim um desequilíbrio cognitivo que impulsiona o aprendizado.
Os estágios propostos por Piaget são cruciais para o educador que deseja estimular o raciocínio lógico de forma adequada. No estágio sensório-motor, que vai aproximadamente do nascimento aos dois anos de idade, a lógica da criança é prática e baseada em ações concretas. É nesse período que ela aprende, por exemplo, que ao chacoalhar um objeto ele produz som, estabelecendo as primeiras relações de causa e efeito que são a gênese do pensamento lógico. Embora pareça distante da realidade escolar formal, compreender essa fase ajuda o educador a valorizar a importância das experiências sensoriais e motoras nos primeiros anos da educação infantil.
Entre os dois e os sete anos, aproximadamente, a criança encontra-se no estágio pré-operatório. Nesta fase, surge a função simbólica, ou seja, a capacidade de representar mentalmente um objeto ausente, o que se manifesta na linguagem, no desenho e no faz de conta. No entanto, o pensamento ainda é intuitivo, egocêntrico e não segue as leis da lógica formal. A criança tem dificuldade, por exemplo, em compreender a conservação da quantidade, aquela clássica experiência em que a mesma quantidade de água em um copo alto e fino parece ser maior do que em um copo baixo e largo. Para o educador, isso significa que não adianta exigir explicações lógicas abstratas nessa idade, mas sim aproveitar a riqueza da imaginação e do jogo simbólico para introduzir desafios que comecem a plantar as sementes do pensamento lógico.
É no estágio operatório-concreto, dos sete aos doze anos, que ocorre um marco fundamental no desenvolvimento cognitivo. A criança desenvolve a capacidade de realizar operações mentais, como classificar, seriar e ordenar, mas ainda depende do concreto, do manipulável. Esta é a fase ideal para o uso intensivo de materiais didáticos, jogos de regras e atividades práticas que exijam classificação, como separar objetos por cor e tamanho, seriação, como organizar palitos por ordem de tamanho, e reversibilidade, que é a capacidade de entender que uma ação pode ser desfeita mentalmente. É por isso que, nessa fase, o uso de materiais como blocos lógicos, material dourado e jogos de tabuleiro produz resultados tão significativos no desenvolvimento intelectual.
Finalmente, a partir dos doze anos, o adolescente atinge o estágio operatório-formal, que representa o auge do desenvolvimento do raciocínio lógico. Neste momento, ele se torna capaz de pensar de forma abstrata, hipotética e dedutiva. O adolescente já consegue trabalhar com proposições, formular hipóteses e imaginar todas as possibilidades para resolver um problema, sem precisar da manipulação concreta. Este é o terreno fértil para o pensamento científico, a argumentação filosófica e a resolução de problemas complexos que envolvam múltiplas variáveis. Compreender esses estágios é vital para que o professor não cobre da criança um tipo de raciocínio para o qual ela ainda não está preparada, nem subestime a capacidade do adolescente, deixando de propor desafios abstratos e complexos que o ajudem a desenvolver plenamente seu potencial.
Enquanto Piaget focou na maturação biológica como motor do desenvolvimento, o psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky deu ênfase ao papel crucial da interação social e da cultura. Para Vygotsky, o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, e não o contrário. É na troca com o outro, na linguagem e na cultura que as funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, a memória e o próprio raciocínio lógico, se formam e se consolidam. Uma criança pode ter todo o potencial biológico para desenvol-

ver o raciocínio lógico, mas se não estiver inserida em um ambiente que a desafie e ofereça as ferramentas culturais necessárias, esse potencial pode não se realizar plenamente.

O conceito mais importante da obra de Vygotsky para a educação é o de Zona de Desenvolvimento Proximal, frequentemente abreviado como ZDP. Este conceito representa a distância entre o que o aluno já é capaz de fazer sozinho, que seria seu conhecimento real, e aquilo que ele pode vir a fazer com a ajuda de alguém mais experiente, seja um professor ou um colega, por meio de mediação, perguntas e orientação. É nesse espaço intermediário que o aprendizado efetivamente acontece. Quando o professor propõe um desafio que está além da capacidade autônoma do aluno, mas oferece o suporte necessário para que ele possa superá-lo, está atuando precisamente na Zona de Desenvolvimento Proximal.

O estímulo ao raciocínio lógico, sob a ótica vygotskyana, acontece de forma mais eficaz exatamente dentro dessa zona. O professor não deve dar a resposta pronta, mas atuar como um mediador, provocando o pensamento do aluno com perguntas instigantes. Questões como "O que você acha que aconteceria se mudássemos esta variável?", "Por que você chegou a essa conclusão e não a outra?" ou "Existe uma forma diferente de resolver este mesmo problema?" são ferramentas poderosas para colocar o aluno em movimento intelectual. Ao propor desafios que estão um passo à frente da capacidade autônoma do estudante, e ao oferecer o suporte necessário, que os teóricos chamam de andaimes, o educador o ajuda a internalizar novas estruturas de pensamento e a avançar em seu desenvolvimento cognitivo.

Um erro comum no ambiente escolar é restringir o estímulo ao raciocínio lógico exclusivamente às aulas de Matemática. Embora a matemática seja uma ciência essencialmente lógica e um campo privilegiado para seu exercício, essa habilidade é, na verdade, transversal a todas as áreas do conhecimento. Em Língua Portuguesa, por exemplo, o raciocínio lógico se manifesta na capacidade de construir uma argumentação coerente, organizar as ideias de forma sequencial em uma redação, estabelecer relações de causa e consequência entre eventos de um texto e interpretar criticamente as entrelinhas de uma mensagem. O aluno que desenvolve um bom raciocínio lógico consegue identificar contradições em um discurso, perceber falhas na argumentação de um político ou publicitário e estruturar melhor seus próprios pensamentos na hora de se expressar.

Nas Ciências Humanas, como História e Geografia, o raciocínio lógico permite compreender complexas relações de causa e efeito entre eventos históricos, analisar múltiplas perspectivas sobre um mesmo fato e entender como variáveis econômicas, sociais e ambientais se interconectam para produzir determinados fenômenos. O estudante que desenvolve essa capacidade não se contenta em memorizar datas e nomes, mas busca compreender os processos que levaram a determinados acontecimentos, estabelecendo conexões entre passado e presente e projetando cenários futuros possíveis.

Nas Ciências da Natureza, o raciocínio lógico é a própria base do método científico. Formular hipóteses, planejar experimentos, controlar variáveis, analisar resultados e tirar conclusões são operações essencialmente lógicas. O aluno que aprende a pensar logicamente torna-se um pequeno cientista em seu cotidiano, questionando fenômenos naturais, buscando explicações baseadas em evidências e não se contentando com respostas superficiais ou mágicas para os fenômenos que observa no mundo.

Compreender esses fundamentos teóricos é o primeiro passo para que educadores e gestores escolares possam planejar intencionalmente o desenvolvimento do raciocínio lógico em seus alunos. Não se trata de uma habilidade que surge espontaneamente apenas com a maturação biológica, nem que pode ser desenvolvida de qualquer forma, sem método ou intencionalidade. Trata-se, sim, de uma competência complexa que exige mediação qualificada, desafios adequados a cada fase do desenvolvimento e uma abordagem transversal que integre todas as áreas do conhecimento em um projeto pedagógico coerente e consistente.

Uma vez compreendidos os fundamentos teóricos que embasam o desenvolvimento do raciocínio lógico, a questão

que se impõe aos educadores é como traduzir esse conhecimento em práticas concretas de sala de aula. Afinal, de que adianta dominar a teoria se não conseguimos aplicá-la no cotidiano escolar, com turmas numerosas, recursos limitados e a pressão por cumprir currículos extensos? Felizmente, existem inúmeras estratégias pedagógicas que podem ser implementadas, muitas delas de baixo custo e grande impacto, que transformam a sala de aula em um ambiente fértil para o florescimento do pensamento lógico.

Os jogos e brincadeiras estruturadas constituem uma das ferramentas mais poderosas para o desenvolvimento do raciocínio lógico, especialmente nos anos iniciais da educação básica. Quando falamos em jogos, não nos referimos apenas a atividades recreativas sem objetivo pedagógico claro, mas a jogos intencionalmente selecionados ou criados para desafiar determinadas operações mentais. Os jogos de tabuleiro clássicos, por exemplo, são verdadeiras academias de raciocínio lógico disfarçadas de diversão. O xadrez, talvez o mais conhecido deles, desenvolve a capacidade de antecipação, o pensamento estratégico, a análise de múltiplas possibilidades e a paciência para planejar vários movimentos à frente. Crianças que aprendem xadrez desde cedo demonstram melhora significativa na concentração, na memória e na capacidade de resolver problemas complexos.

Outros jogos de tabuleiro também oferecem contribuições valiosas. O jogo de damas trabalha a percepção espacial e a lógica de movimento. Jogos como Ludo ou War envolvem noções de probabilidade e planejamento estratégico. Jogos de cartas, como truco ou buraco, exigem raciocínio rápido, memória e capacidade de dedução a partir de pistas parciais. Mesmo jogos aparentemente simples, como dominó, trabalham a percepção de padrões, a correspondência e a seriação. O importante é que o educador não deixe a atividade cair no vazio, mas faça a mediação adequada, problematizando as jogadas, perguntando sobre as estratégias utilizadas e ajudando os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de pensamento.

Os chamados jogos de lógica, como os enigmas de raciocínio dedutivo, os desafios com palitos de fósforo, os problemas de lógica do tipo "quem mora onde" e os sudokus, também merecem espaço no planejamento pedagógico. Estas atividades, que podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, têm a vantagem de serem facilmente adaptáveis a diferentes níveis de complexidade e de exigirem recursos mínimos, muitas vezes apenas papel e lápis. O desafio com palitos de fósforo, por exemplo, em que se pede para formar determinada figura ou corrigir uma equação movendo um número limitado de palitos, é uma atividade simples que trabalha intensamente a flexibilidade cognitiva e a capacidade de pensar fora dos padrões convencionais.

Na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, os blocos lógicos são um material estruturado de enorme potencial. Criados pelo matemático húngaro Zoltán Dienes, os blocos lógicos são um conjunto de peças que variam segundo quatro atributos: cor, forma, tamanho e espessura. Com eles, as crianças podem realizar inúmeras atividades que desenvolvem a capacidade de classificação, seriação, comparação e discriminação de atributos. Podem separar as peças que são vermelhas das que são azuis, depois as que são quadradas das que são redondas, estabelecendo critérios cada vez mais complexos. Podem formar sequências lógicas, descobrir a peça que falta em uma série, ou jogar jogos de adivinhação em que um aluno pensa em uma peça e os outros fazem perguntas para descobrir qual é, desenvolvendo assim a habilidade de formular perguntas precisas e usar o raciocínio dedutivo.

O material dourado, também criado por Dienes, é outro recurso valioso, especialmente para a compreensão do sistema de numeração decimal e das operações matemáticas básicas. Composto por cubinhos, barras, placas e cubos que representam unidades, dezenas, centenas e milhares, este material permite que a criança visualize concretamente conceitos abstratos como valor posicional, agrupamento e trocas na base dez. Ao manipular o material dourado, a criança não apenas memoriza procedimentos de cálculo, mas compreende profundamente por que o algoritmo funciona, desenvolvendo assim uma base sólida de ra-

ciocínio matemático que a acompanhará por toda a vida escolar.

Para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, as possibilidades se ampliam significativamente com a introdução de tecnologias digitais e linguagens de programação. A programação, ao contrário do que muitos pensam, não é uma habilidade restrita a futuros cientistas da computação, mas uma ferramenta poderosa para desenvolver o pensamento lógico e a capacidade de resolver problemas de forma estruturada. Quando uma criança ou adolescente aprende a programar, mesmo que em linguagens visuais e simplificadas como o Scratch, do MIT, ela está aprendendo a decompor um problema complexo em partes menores, a identificar padrões, a abstrair generalizações e a criar algoritmos, que são sequências lógicas de passos para alcançar um objetivo.

Plataformas como Scratch, Code.org e outras oferecem ambientes lúdicos e intuitivos para introduzir conceitos de programação desde os primeiros anos escolares. As crianças podem criar histórias interativas, jogos simples e animações, e ao fazer isso, internalizam conceitos lógicos fundamentais como sequência, repetição, condicionais e variáveis. Um aluno que cria um jogo em que um personagem só pode passar de fase se coletar determinados itens está, sem perceber, trabalhando com estruturas lógicas complexas que mais tarde encontrarão na matemática, na física e em outras disciplinas.

A robótica educacional, seja com kits caros ou com sucata e materiais recicláveis, leva o pensamento lógico para o mundo físico, exigindo que os alunos não apenas planejem sequências de ações, mas também lidem com as imperfeições e imprevistos do mundo real. Ao construir e programar um robô para percorrer um trajeto ou realizar uma tarefa, os estudantes precisam pensar em termos de sensores, motores, tempo de resposta e variáveis ambientais, desenvolvendo um tipo de raciocínio sistêmico extremamente valioso.

As metodologias ativas de aprendizagem, como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos, oferecem um contexto ideal para o desenvolvimento do raciocínio lógico em situações autênticas e significativas. Na Aprendizagem Baseada em Problemas, os alunos são confrontados com um problema complexo e mal estruturado, sem uma solução óbvia ou única, e precisam mobilizar conhecimentos de diversas áreas para investigar, formular hipóteses, buscar informações e propor soluções. Todo esse processo exige intenso exercício de raciocínio lógico: é preciso analisar o problema, identificar suas causas, estabelecer relações entre diferentes variáveis, avaliar a pertinência das informações encontradas e construir argumentos consistentes para defender a solução proposta.

Na Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos desenvolvem um produto ou solução para um desafio real, o que também exige planejamento detalhado, estabelecimento de cronogramas, distribuição de tarefas e tomada de decisões baseadas em critérios lógicos. Um projeto de horta escolar, por exemplo, exige que os alunos pesquisem sobre as necessidades de cada planta, as condições do solo, a incidência de luz solar, a disponibilidade de água, e planejem as ações de acordo com essas variáveis, estabelecendo relações de causa e efeito entre as decisões tomadas e os resultados obtidos.

As atividades de resolução de problemas abertos, aqueles que admitem múltiplas soluções ou múltiplos caminhos para chegar a uma solução, são particularmente ricas para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Ao contrário dos exercícios tradicionais, que têm uma única resposta correta e um único método para obtê-la, os problemas abertos incentivam a criatividade, a flexibilidade de pensamento e a capacidade de avaliar diferentes estratégias. O professor pode propor, por exemplo, que os alunos encontrem diferentes maneiras de calcular a área de uma sala de formatos irregulares, ou que descubram quantas combinações diferentes de ingredientes podem ser feitas com os itens disponíveis em uma lanchonete. Ao socializar as diferentes estratégias encontradas, os alunos têm a oportunidade de comparar raciocínios, perceber que existem múltiplos caminhos válidos e aprender com as abordagens dos colegas.

A argumentação e o debate estruturado também são excelentes exercícios de raciocínio lógico, especialmente nas

áreas de humanas. Quando os alunos precisam defender um ponto de vista em um debate, são obrigados a organizar seus pensamentos de forma coerente, a antecipar os argumentos contrários e a preparar refutações, a identificar falácias e contradições nos argumentos dos oponentes. Tudo isso exige um alto nível de raciocínio lógico aplicado à linguagem e à argumentação. O professor pode organizar debates sobre temas polêmicos e atuais, como a maioridade penal, a legalização das drogas ou os limites da liberdade de expressão, e avaliar não o posicionamento dos alunos, mas a qualidade lógica de sua argumentação.

A leitura e interpretação de textos complexos, quando feitas de forma orientada e problematizadora, também contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Não se trata apenas de extrair informações literais do texto, mas de estabelecer relações entre as ideias, identificar a tese do autor e os argumentos utilizados para sustentá-la, perceber contradições ou inconsistências, e avaliar a validade das conclusões apresentadas. O professor de língua portuguesa pode atuar como um mediador desse processo, fazendo perguntas que provoquem a análise lógica do texto e não apenas sua compreensão superficial.

As atividades de investigação matemática, em que os alunos são convidados a explorar padrões, formular conjecturas e testá-las, são uma forma poderosa de desenvolver o raciocínio lógico-matemático em um contexto próximo ao trabalho dos matemáticos profissionais. Em vez de simplesmente aplicar fórmulas prontas, os alunos investigam situações-problema, coletam dados, buscam regularidades, formulam generalizações e tentam justificá-las. Uma atividade simples como investigar a soma dos ângulos internos de polígonos pode levar os alunos a descobrirem por si mesmos a fórmula, em vez de recebê-la pronta do professor, e nesse processo exercitam intensamente o raciocínio indutivo e dedutivo.

A resolução de enigmas e desafios lógicos, como os encontrados em sites especializados ou em livros de passatempos, pode ser incorporada como atividade regular, talvez nos minutos iniciais da aula ou como uma pausa estimulante entre atividades mais cansativas. Enigmas como "o homem precisa atravessar o rio com um lobo, uma cabra e um repolho" ou "como medir nove minutos com duas ampulhetas de quatro e sete minutos" são clássicos que continuam desafiando gerações de estudantes e desenvolvendo a capacidade de pensar de forma criativa dentro de restrições estabelecidas.

É importante ressaltar que todas essas estratégias perdem grande parte de seu potencial se não forem acompanhadas de uma mediação qualificada do professor. Não basta colocar os alunos para jogar xadrez ou para resolver enigmas; é preciso que o professor problematize as ações, faça perguntas que provoquem a reflexão, ajude os alunos a explicitarem seus raciocínios e a avaliarem suas próprias estratégias. O papel do professor não é dar respostas, mas fazer as perguntas certas no momento certo, aquelas que desequilibram o aluno e o impulsionam a avançar em seu pensamento.

O trabalho em grupo, quando bem estruturado, potencializa o desenvolvimento do raciocínio lógico ao expor os alunos a diferentes formas de pensar. Ao discutir um problema com os colegas, o aluno é confrontado com perspectivas diferentes da sua, precisa explicitar seu raciocínio para ser compreendido, e muitas vezes precisa reformular suas ideias diante de contra-argumentos consistentes. Esse processo de negociação cognitiva é extremamente rico e favorece a construção de estruturas de pensamento mais complexas e flexíveis.

A diversificação dos recursos didáticos também é fundamental. Livros, jogos, materiais manipuláveis, softwares, vídeos, experimentos, cada tipo de recurso oferece possibilidades diferentes para o exercício do raciocínio lógico. Quanto mais variados forem os estímulos oferecidos aos alunos, mais oportunidades eles terão de desenvolver diferentes aspectos dessa competência complexa.

Um aspecto frequentemente negligenciado nas discussões sobre raciocínio lógico é o papel fundamental que o erro desempenha em seu desenvolvimento. Em uma cultura escolar tradicionalmente punitiva em relação ao erro, marcada pela busca incessante pela resposta certa e pela nota máxima, é preciso ressignificar a forma como encaramos os equívocos dos estudantes. O erro, quando bem compreendido e adequadamente traba-

lhado, pode se tornar uma das mais poderosas ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo.

Do ponto de vista da epistemologia genética de Piaget, o erro é parte integrante e necessária do processo de construção do conhecimento. Quando uma criança comete um erro, ela não está simplesmente falhando em reproduzir uma informação correta, mas está revelando uma estrutura de pensamento que, embora equivocada do ponto de vista do conhecimento científico, é coerente com seu estágio de desenvolvimento e com as experiências que teve até aquele momento. Esses erros, que Piaget chamava de erros construtivos, são na verdade tentativas da criança de assimilar a realidade com as estruturas cognitivas que possui, e o confronto entre suas expectativas equivocadas e a realidade é o motor que a impulsiona a modificar suas estruturas, num processo de acomodação.

Um exemplo clássico é o erro da criança que acredita que a quantidade de água muda quando se transfere o líquido de um copo baixo e largo para um copo alto e fino. Do ponto de vista do adulto, é um erro. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, é uma manifestação da incapacidade da criança, naquele estágio, de coordenar mentalmente altura e largura simultaneamente. Ao ser confrontada com a experiência, ao ver que nenhuma água foi acrescentada ou retirada, a criança entra em desequilíbrio cognitivo. É esse desequilíbrio que a impulsiona a construir uma nova estrutura mental que lhe permita compreender a conservação da quantidade. Sem o erro inicial, sem a oportunidade de testar sua hipótese e perceber sua inadequação, esse avanço não ocorreria.

Nessa perspectiva, o erro não é algo a ser evitado ou punido, mas sim algo a ser acolhido e investigado. Quando um aluno apresenta uma resposta equivocada, o professor tem diante de si uma preciosa oportunidade de compreender como aquele aluno está pensando, quais são as concepções alternativas que orientam seu raciocínio, e que tipo de intervenção pode ajudá-lo a progredir. A pergunta mais útil que o professor pode fazer diante de um erro não é "quem errou?", mas "o que esse erro nos revela sobre o pensamento do aluno?".

A análise do erro deve ser, portanto, uma prática sistemática na sala de aula. Em vez de simplesmente marcar a resposta como errada e seguir adiante, o professor pode propor que o aluno explique como chegou àquele resultado, que explicite seu raciocínio passo a passo. Muitas vezes, descobre-se que o erro não está no raciocínio lógico em si, mas em uma premissa equivocada ou em uma informação mal compreendida. Outras vezes, o raciocínio é perfeitamente lógico, mas parte de pressupostos diferentes daqueles esperados pelo professor. Em ambos os casos, a explicitação do pensamento permite uma intervenção mais precisa e eficaz.

É importante distinguir diferentes tipos de erro, pois cada um requer uma abordagem pedagógica distinta. Há erros que decorrem da falta de atenção ou da pressa, e nesses casos o aluno muitas vezes é capaz de se autocorrigir se for incentivado a reler ou refazer a atividade com mais calma. Há erros que decorrem da aplicação mecânica de procedimentos sem compreensão, como quando o aluno aplica uma fórmula de forma equivocada porque memorizou os passos mas não entendeu o conceito subjacente. Nestes casos, é preciso voltar à compreensão conceitual, muitas vezes com o uso de materiais manipuláveis ou representações visuais.

Há erros que revelam concepções alternativas profundamente enraizadas, como a ideia de que multiplicação sempre aumenta ou que divisão sempre diminui. Estas concepções, muitas vezes construídas a partir de experiências limitadas, são resistentes à mudança e exigem intervenções prolongadas e diversificadas para serem superadas. Há ainda erros que decorrem de raciocínios lógicos perfeitamente válidos aplicados a situações inadequadas, como quando o aluno generaliza uma regra que vale para um contexto para outro contexto onde ela não se aplica.

A criação de um ambiente seguro para o erro é condição fundamental para que ele possa cumprir seu papel pedagógico. Se os alunos têm medo de errar, se o erro é associado à vergonha ou à punição, eles tenderão a arriscar pouco, a reproduzir respostas seguras e memorizadas, a evitar desafios que possam expor suas dificuldades. O paradoxo é que justamente os desafios que envolvem

risco de erro são os mais ricos para o desenvolvimento cognitivo. Um ambiente que valoriza a resposta certa acima de tudo acaba por empobrecer as oportunidades de aprendizado.

O professor pode contribuir para a construção desse ambiente seguro ao compartilhar seus próprios erros com os alunos, ao mostrar que errar faz parte do processo de aprender qualquer coisa, ao elogiar não apenas o acerto, mas também a qualidade do raciocínio, mesmo quando este conduz a um resultado equivocado. Frases como "gostei muito da sua estratégia, embora o resultado não tenha sido o esperado" ou "seu raciocínio está quase lá, vamos ver juntos onde ele precisa de ajustes" ajudam a construir uma relação mais produtiva com o erro.

A correção coletiva de erros, quando feita de forma respeitosa e construtiva, também pode ser extremamente produtiva. Em vez de apontar individualmente os erros de cada aluno, o professor pode selecionar alguns erros interessantes, anônimos, e propor que toda a turma os analise, buscando compreender o raciocínio que levou àquele resultado e discutindo como chegar à resposta correta. Esta prática não só ajuda os alunos que cometeram aqueles erros específicos, mas ensina todos a analisarem criticamente diferentes formas de pensar.

A autorregulação da aprendizagem, que é a capacidade do aluno de monitorar seu próprio pensamento e avaliar seus resultados, também está intimamente ligada à forma como o erro é trabalhado. Alunos que desenvolvem essa capacidade são capazes de identificar seus próprios erros, de buscar compreender por que erraram e de ajustar suas estratégias. Para desenvolver essa capacidade, é preciso que o professor crie oportunidades para que os alunos revisem seus trabalhos, identifiquem seus equívocos e proponham correções, em vez de simplesmente receberem o trabalho corrigido pelo professor.

O erro, portanto, longe de ser um inimigo a ser combatido, é um aliado precioso no desenvolvimento do raciocínio lógico. Ele revela o pensamento do aluno, desequilibra estruturas cognitivas estabilizadas, aponta caminhos para a intervenção pedagógica e ensina, por si mesmo, lições valiosas sobre a natureza do conhecimento e da aprendizagem. Uma pedagogia que incorpora o erro como parte do processo forma alunos mais resilientes, mais dispostos a enfrentar desafios e mais conscientes de seu próprio pensamento.

De nada adiantam as melhores estratégias pedagógicas, os recursos mais sofisticados e as teorias mais avançadas se o professor não estiver preparado para implementá-las de forma consistente e reflexiva. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é um dos pilares fundamentais para que o estímulo ao raciocínio lógico possa efetivamente se concretizar nas salas de aula da educação básica.

Tradicionalmente, os cursos de licenciatura têm dedicado pouca atenção específica ao desenvolvimento do raciocínio lógico como competência transversal. Quando o tema aparece, costuma estar restrito às disciplinas de matemática ou psicologia do desenvolvimento, e raramente é abordado de forma integrada, mostrando como cada área do conhecimento pode contribuir para esse desenvolvimento e como as diferentes áreas podem trabalhar de forma articulada. O resultado é que muitos professores concluem sua formação inicial sem ferramentas conceituais e metodológicas para estimular intencionalmente o raciocínio lógico em suas aulas.

A formação inicial precisa oferecer aos futuros professores uma compreensão sólida dos fundamentos teóricos do desenvolvimento cognitivo, das teorias de Piaget, Vygotsky e outros pensadores que iluminam como as crianças e adolescentes constroem seu pensamento lógico. Não se trata de um conhecimento teórico descolado da prática, mas de um referencial que permite ao professor interpretar o que observa em sala de aula, compreender as dificuldades de seus alunos e planejar intervenções adequadas a cada fase do desenvolvimento.

Além da teoria, a formação inicial precisa oferecer vivências práticas em que os futuros professores experimentem, eles mesmos, atividades que estimulam o raciocínio lógico. Um professor que nunca jogou xadrez, nunca resolveu um enigma lógico, nunca programou nem que seja no Scratch, dificilmente conseguirá despertar em seus alunos o entusiasmo por essas atividades. É preciso que o futuro

professor vivencie, na pele, o prazer de resolver um problema desafiador, a frustração produtiva de um erro que ensina, a satisfação de encontrar uma solução criativa para um impasse. Essas vivências são a base para que ele possa, depois, criar experiências semelhantes para seus alunos.

A formação continuada, por sua vez, tem o papel de atualizar e aprofundar os conhecimentos dos professores já em exercício, apresentando novas estratégias, novos recursos, novas pesquisas na área. Oficinas, cursos de extensão, grupos de estudo e comunidades de prática podem ser espaços férteis para que os professores compartilhem experiências, discutam dificuldades e construam coletivamente soluções para os desafios que enfrentam em suas realidades específicas.

Um aspecto crucial da formação docente é o desenvolvimento da capacidade de mediação. Como vimos anteriormente, o papel do professor não é transmitir respostas prontas, mas fazer as perguntas certas, provocar o pensamento, oferecer os andaimes necessários para que o aluno avance em sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa capacidade de mediação não é intuitiva, precisa ser aprendida e praticada. O professor precisa aprender a ouvir atentamente o raciocínio do aluno, a identificar o momento adequado para intervir, a formular perguntas que efetivamente provoquem reflexão sem dar respostas prontas.

A formação docente também precisa abordar a questão do erro de forma construtiva. Muitos professores reproduzem em sua prática a forma como foram ensinados, e se sua própria experiência escolar foi marcada por uma relação punitiva com o erro, tenderão a reproduzir esse padrão com seus alunos. É preciso que a formação os ajude a ressignificar o erro, a vê-lo como fonte de informação sobre o pensamento do aluno e como oportunidade de aprendizado. Isso implica também trabalhar as questões emocionais envolvidas, tanto do professor quanto do aluno, na relação com o erro.

O trabalho colaborativo entre professores de diferentes disciplinas é outro aspecto fundamental que a formação precisa incentivar. Como o raciocínio lógico é uma competência transversal, seu desenvolvimento não pode ficar a cargo apenas do professor de matemática. É preciso que haja articulação entre os docentes de diferentes áreas para que as estratégias se complementem, para que conceitos e habilidades trabalhados em uma disciplina sejam retomados e aprofundados em outras, para que os alunos percebam a aplicabilidade do raciocínio lógico nos mais diversos contextos.

Os coordenadores pedagógicos e gestores escolares também precisam ser contemplados na formação, pois têm um papel crucial na criação de condições institucionais para que o estímulo ao raciocínio lógico aconteça. Cabe a eles organizar tempos e espaços para o planejamento colaborativo, adquirir recursos materiais adequados, promover a formação continuada da equipe, e, principalmente, construir uma cultura escolar que valorize o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo em detrimento da mera reprodução de conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, percorremos um caminho que nos permitiu compreender a importância fundamental do desenvolvimento do raciocínio lógico na educação básica, não como um conteúdo isolado ou uma habilidade restrita às disciplinas de exatas, mas como uma competência transversal que atravessa todas as áreas do conhecimento e se constitui como alicerce para a formação de pensadores críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI.

A jornada iniciou-se com a exploração dos fundamentos teóricos que embasam a compreensão de como o raciocínio lógico se desenvolve no ser humano. As contribuições de Jean Piaget, com sua epistemologia genética, iluminaram a compreensão de que o pensamento lógico não é uma habilidade inata que simplesmente desabrocha com o tempo, mas sim uma construção progressiva que ocorre na interação do sujeito com o meio, passando por estágios qualitativamente diferentes, cada um com suas características e possibilidades. Compreender esses estágios é condição indispensável para que o educador possa oferecer desafios adequados a cada fase do desenvolvimento, nem aquém, nem além das possibilidades cognitivas de seus alunos.

Igualmente fundamentais são as contri-

buições de Lev Vygotsky, que deslocaram o foco do desenvolvimento individual para a dimensão social e cultural da construção do conhecimento. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal oferece uma ferramenta poderosa para pensar a atuação do professor como mediador, alguém que não dá respostas prontas, mas que provoca, questiona, oferece suporte e cria as condições para que o aluno avance em direção a níveis mais complexos de pensamento. Aprendemos que o raciocínio lógico se desenvolve na interação, no diálogo, no confronto com diferentes perspectivas, e que a sala de aula, quando bem organizada, pode ser um ambiente privilegiado para esse tipo de troca.

Um aspecto central da discussão foi a constatação de que o raciocínio lógico não pode ficar restrito às aulas de matemática. Demonstramos como essa habilidade se manifesta e pode ser estimulada em língua portuguesa, através da análise da estrutura argumentativa dos textos e da produção de redações coerentes e bem organizadas; nas ciências humanas, por meio da compreensão das relações de causa e consequência entre eventos históricos e da análise de múltiplas variáveis em fenômenos geográficos e sociológicos; nas ciências da natureza, através do método científico, da formulação de hipóteses e do planejamento de experimentos; e em todas as áreas, por meio da resolução de problemas abertos, da investigação e da argumentação.

Exploramos, em seguida, um vasto repertório de estratégias pedagógicas que podem ser implementadas em sala de aula para estimular o raciocínio lógico. Os jogos e brincadeiras estruturadas, como xadrez, damas, jogos de cartas e enigmas lógicos, mostraram-se ferramentas poderosas, especialmente nos anos iniciais, por aliarem o desafio cognitivo ao prazer e à motivação intrínseca. Os materiais manipuláveis, como blocos lógicos e material dourado, revelaram sua importância para a construção concreta de conceitos abstratos, permitindo que as crianças não apenas memorizem procedimentos, mas compreendam profundamente as estruturas lógicas subjacentes.

Para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, a introdução de tecnologias digitais e linguagens de programação abre possibilidades extraordinárias. A programação, longe de ser uma habilidade técnica restrita a especialistas, mostrou-se uma ferramenta privilegiada para desenvolver o pensamento computacional, que envolve decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e criação de algoritmos – habilidades que são, em sua essência, manifestações do raciocínio lógico aplicado a situações complexas. A robótica educacional, por sua vez, leva esse pensamento para o mundo físico, exigindo que os alunos lidem com variáveis reais e imprevistos, desenvolvendo um raciocínio sistêmico de grande valor.

As metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Aprendizagem Baseada em Projetos, oferecem contextos autênticos e significativos para o exercício do raciocínio lógico. Ao enfrentar problemas complexos e mal estruturados, os alunos são desafiados a mobilizar conhecimentos de diversas áreas, a investigar, a formular hipóteses, a avaliar evidências e a propor soluções fundamentadas. Todo esse processo exige um intenso exercício de raciocínio lógico, mas, diferentemente dos exercícios tradicionais, ele ocorre em um contexto que dá sentido e propósito ao esforço intelectual.

Um dos pontos mais relevantes da discussão foi a ressignificação do papel do erro no processo de aprendizagem. Em uma cultura escolar tradicionalmente punitiva em relação ao erro, propusemos uma abordagem que o vê como fonte valiosa de informação sobre o pensamento do aluno e como motor do desenvolvimento cognitivo. Inspirados na epistemologia genética de Piaget, compreendemos que o erro revela as estruturas de pensamento que o aluno possui naquele momento, e que o confronto entre suas expectativas equivocadas e a realidade é o que impulsiona a construção de novas estruturas mais complexas e adequadas. Criar um ambiente seguro para o erro, onde ele possa ser explicitado, analisado e superado, é condição fundamental para que o raciocínio lógico floresça.

A discussão sobre a formação docente evidenciou que não bastam boas intenções e teorias avançadas se os professores não estiverem preparados para implementá-las de forma consistente. A formação inicial precisa oferecer uma base sólida em teorias do desenvolvi-

mento cognitivo, vivências práticas com atividades que estimulam o raciocínio lógico e desenvolvimento da capacidade de mediação. A formação continuada, por sua vez, precisa atualizar e aprofundar esses conhecimentos, promover a troca de experiências entre professores e incentivar o trabalho colaborativo entre diferentes disciplinas. Os gestores escolares também precisam ser envolvidos, pois cabe a eles criar as condições institucionais para que o estímulo ao raciocínio lógico se torne uma prioridade efetiva no projeto pedagógico da escola.

Ao longo de toda a discussão, uma convicção se fortaleceu: investir no desenvolvimento do raciocínio lógico é investir na formação integral do ser humano. Não se trata apenas de preparar alunos para obterem melhores notas em matemática ou para se saírem bem em testes de raciocínio lógico. Trata-se, fundamentalmente, de formar pessoas capazes de pensar por si mesmas, de analisar criticamente as informações que recebem, de tomar decisões fundamentadas em evidências, de resolver problemas complexos com criatividade e flexibilidade, de argumentar de forma coerente e de compreender as múltiplas relações que constituem a realidade em que vivem. Em um mundo cada vez mais complexo, marcado pela abundância de informações e pela velocidade das transformações, essas habilidades tornam-se não apenas desejáveis, mas absolutamente necessárias. O aluno que aprende a pensar logicamente não é apenas um bom resolvedor de problemas matemáticos; é alguém que desenvolveu as estruturas cognitivas que lhe permitirão continuar aprendendo ao longo de toda a vida, adaptando-se a novas situações, enfrentando desafios inéditos e contribuindo de forma significativa para a sociedade em que vive.

A escola que assume o compromisso de desenvolver o raciocínio lógico de seus alunos está, na verdade, assumindo o compromisso mais profundo da educação: o de formar pessoas autônomas, críticas e preparadas para exercer plenamente sua cidadania. Nesse sentido, o estímulo ao raciocínio lógico não é mais um conteúdo a ser acrescentado a um currículo já sobrecarregado, mas uma perspectiva que deve atravessar todo o trabalho pedagógico, orientando a seleção de conteúdos, a escolha de metodologias, a organização dos tempos e espaços escolares e a própria relação que se estabelece entre professores e alunos.

Os desafios para que essa perspectiva se concretize são muitos. As escolas precisam superar a cultura da reprodução e da memorização, que ainda predomina em muitos contextos. Os professores precisam de formação adequada e de condições de trabalho dignas. Os currículos precisam ser repensados para dar espaço ao desenvolvimento de competências, não apenas à transmissão de conteúdos. As famílias precisam ser envolvidas e conscientizadas sobre a importância desse tipo de aprendizado. E os próprios alunos precisam ser motivados a assumirem uma postura ativa diante de seu próprio processo de aprendizagem.

No entanto, apesar dos desafios, as possibilidades são imensas. As estratégias existem, os recursos estão disponíveis, as pesquisas na área da psicologia cognitiva e da educação oferecem um sólido embasamento para a ação pedagógica. O que falta, muitas vezes, é a decisão política e institucional de priorizar o desenvolvimento do raciocínio lógico como objetivo central da educação básica. Quando essa decisão for tomada, e quando for acompanhada das condições necessárias para sua implementação, estaremos dando um passo gigantesco na direção de uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de formar as gerações futuras para enfrentarem com inteligência, criatividade e responsabilidade os complexos desafios do mundo contemporâneo.

Que este artigo possa contribuir, ainda que modestamente, para essa transformação, oferecendo aos educadores reflexões, estratégias e argumentos que fortaleçam sua prática e renovem seu compromisso com o desenvolvimento pleno de cada um de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 2.

DANTE, Luiz Roberto. Didática da resolução de problemas de matemática.12. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Nilson José. Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

A LITERATURA NEGRA E AFRICANA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELENICE NEVES ROMUALDO

RESUMO
O presente artigo discute a literatura negra e africana como importante ferramenta pedagógica na educação infantil, destacando sua contribuição para a construção de identidades positivas, para o fortalecimento da autoestima de crianças negras e para a promoção de uma educação antirracista. A partir de referenciais teóricos de autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Eliane Cavalleiro e Paulo Freire, analisa-se como as narrativas africanas e afro-brasileiras contribuem para a valorização da diversidade cultural e para o enfrentamento do racismo estrutural presente no ambiente escolar. O estudo evidencia que a literatura infantil de matriz africana rompe com representações eurocêntricas historicamente cristalizadas, ao apresentar personagens negros em posições de protagonismo, inteligência, beleza e humanidade. Além disso, destaca-se o papel dessas obras no resgate da cultura africana e afro-brasileira, valorizando elementos como ancestralidade, oralidade, musicalidade e memória coletiva. A pesquisa também aborda a relevância da Lei nº 10.639/2003 na consolidação de práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais e defende a inserção contínua da literatura negra e africana no cotidiano escolar como estratégia fundamental para a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a equidade racial e o respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura negra; Literatura africana; Educação infantil; Educação antirracista; Identidade racial; Diversidade cultural; Cultura afro-brasileira; Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil desempenha papel fundamental na formação social, cultural e emocional das crianças, constituindo-se como importante instrumento de mediação entre o indivíduo e o mundo. Mais do que proporcionar entretenimento, as narrativas literárias contribuem para a construção de identidades, valores, afetividades e percepções acerca das diferenças culturais e sociais. Nesse contexto, a literatura negra e africana assume significativa relevância pedagógica, especialmente na educação infantil, ao promover representações positivas da população negra e ampliar o repertório cultural das crianças.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi estruturado sob bases eurocêntricas que invisibilizaram ou distorceram a história e a cultura africana e afrobrasileira. Durante séculos, a África foi representada de maneira reducionista, frequentemente associada apenas à escravidão, à pobreza e ao atraso social. Essa construção discursiva contribuiu para a perpetuação do racismo estrutural e para a formação de imaginários sociais marcados pela inferiorização da população negra (MUNANGA, 2005). Nesse cenário, a literatura infantil de matriz africana emerge como estratégia pedagógica de resistência, valorização cultural e reconstrução identitária. Ao apresentar personagens negros em posições de protagonismo, inteligência, beleza e humanidade plena, essas obras rompem com estereótipos historicamente cristalizados e possibilitam novas formas de percepção sobre o continente africano e suas diásporas. Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2012), a valorização da cultura negra na escola é essencial para a construção de práticas educativas antirracistas e para o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Além disso, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou importante avanço nas políticas educacionais ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Tal legislação evidencia a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade étnico-racial e reforça a importância da literatura negra e africana como recurso didático capaz de concretizar esses princípios no cotidiano escolar.

Dessa forma, este artigo busca discutir a literatura negra e africana como ferra-

menta pedagógica na educação infantil, analisando sua contribuição para o fortalecimento identitário, para o enfrentamento do racismo estrutural e para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural e a equidade racial.

A LITERATURA NEGRA E AFRICANA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A infância constitui etapa fundamental no processo de formação identitária, pois é nesse período que as crianças começam a construir percepções sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo social ao qual pertencem. Desde os primeiros anos de vida, elas observam comportamentos, assimilam valores, reproduzem discursos e internalizam padrões sociais presentes nos diferentes espaços de convivência, especialmente na família, na escola, na mídia e nas experiências culturais. Dessa forma, as referências simbólicas oferecidas durante a infância exercem profunda influência na constituição da autoestima, da noção de pertencimento e das formas de interação social.

No ambiente escolar, essas construções tornam-se ainda mais significativas, uma vez que a escola representa um dos primeiros espaços de socialização coletiva da criança. Os livros infantis, as brincadeiras, os materiais didáticos, as músicas, as imagens e as práticas pedagógicas comunicam, ainda que de forma implícita, quais sujeitos são valorizados socialmente e quais ocupam posições de invisibilidade ou inferiorização. Quando a criança encontra personagens que se parecem com ela ocupando lugares de protagonismo, inteligência, beleza e humanidade, tende a desenvolver sentimentos positivos sobre sua identidade. Em contrapartida, a ausência de representatividade ou a presença de estereótipos negativos pode provocar sentimentos de rejeição, inadequação e baixa autoestima.

Segundo Eliane Cavalleiro (2001), o racismo na educação infantil manifesta-se muitas vezes de maneira silenciosa, por meio de práticas aparentemente naturais que reproduzem desigualdades raciais e reforçam hierarquias sociais. Crianças negras, frequentemente, crescem em ambientes onde os referenciais de beleza, sucesso e reconhecimento estão associados à branquitude, enquanto suas características físicas e culturais são invisibilizadas ou desvalorizadas. Esse processo impacta diretamente a construção subjetiva da criança negra, afetando sua autoconfiança e seu sentimento de pertencimento social.

Nesse contexto, a literatura negra e africana assume papel pedagógico essencial, pois possibilita a ampliação das referências culturais e identitárias presentes no cotidiano escolar. Ao apresentar personagens negros como protagonistas de suas histórias, valorizando suas ancestralidades, culturas, estéticas e modos de existência, essas narrativas contribuem para a construção de identidades positivas e para o fortalecimento da autoestima infantil. Além disso, promovem o reconhecimento da diversidade étnico-racial como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Nilma Lino Gomes (2012) afirma que educar para as relações étnico-raciais significa reconhecer as diferenças não como fatores de desigualdade, mas como expressões legítimas da pluralidade humana. Assim, a presença de obras literárias negras e africanas na educação infantil não beneficia apenas crianças negras, mas todas as crianças, ao favorecer experiências educativas pautadas no respeito, na empatia e na convivência democrática. Por meio dessas narrativas, torna-se possível desconstruir preconceitos historicamente cristalizados e promover uma educação comprometida com a equidade racial e a valorização da diversidade cultural.

Durante muito tempo, a literatura infantil brasileira reproduziu padrões eurocêntricos, priorizando personagens brancos como modelos universais de beleza, inteligência e heroísmo. Em contrapartida, personagens negros frequentemente apareciam em posições subalternizadas, caricaturais ou sequer eram representados. Segundo Cavalleiro (2001), essa ausência de referências positivas contribui para o fortalecimento do racismo no ambiente escolar e para a internalização de sentimentos de inferioridade por crianças negras.

Nesse sentido, a literatura negra e africana desempenha papel essencial ao oferecer representações positivas da negritude. Ao retratar reis, rainhas, guerreiras, sábios, crianças negras felizes e

protagonistas de suas próprias histórias, essas narrativas possibilitam que crianças negras se reconheçam de maneira digna e valorizada. Tal processo fortalece a autoestima e contribui para a construção de identidades pautadas no orgulho racial e na ancestralidade.

Kabengele Munanga (2005) destaca que a valorização das matrizes africanas é indispensável para romper com o imaginário colonial que historicamente inferiorizou os povos africanos. Assim, a literatura torna-se instrumento de resistência simbólica, resgatando histórias apagadas pelo colonialismo e reconstruindo memórias coletivas.

Ao mesmo tempo, crianças não negras também são beneficiadas por essas narrativas, pois passam a compreender a diversidade étnico-racial de forma mais ampla e humanizada. A convivência com diferentes culturas, tradições e perspectivas contribui para a formação de sujeitos mais empáticos, críticos e respeitosos diante das diferenças.

O RESGATE DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A literatura infantil de matriz africana possui importante função cultural, histórica e pedagógica ao apresentar a diversidade do continente africano para além das representações estigmatizadas construídas ao longo da história colonial. Durante séculos, a África foi retratada de forma homogênea e reducionista nos currículos escolares, nos meios de comunicação e nas produções culturais ocidentais, frequentemente associada apenas à escravidão, à pobreza e ao atraso social. Essa visão eurocêntrica desconsiderou a complexidade histórica, política e cultural dos povos africanos, contribuindo para a perpetuação de estereótipos racistas e para a inferiorização simbólica das populações negras.

Nesse contexto, a literatura infantil afro-brasileira e africana surge como instrumento de resistência e reconstrução de memórias historicamente silenciadas. Muitas obras contemporâneas evidenciam a riqueza das civilizações africanas, destacando seus sistemas políticos, filosofias, religiosidades, produções artísticas, conhecimentos científicos e tradições orais. Ao abordar reinos e impérios como Mali, Congo, Benin, Etiópia e Gana, essas narrativas demonstram que o continente africano possui uma trajetória histórica marcada por organização social, produção intelectual e diversidade cultural muito anteriores ao processo de colonização europeia.

O escritor moçambicano Mia Couto ressalta a importância de reconhecer as múltiplas Áfricas invisibilizadas pelo olhar colonial ao afirmar que "a África não é um continente pobre, mas um continente empobrecido". A reflexão do autor evidencia como os processos coloniais produziram narrativas de inferiorização que ainda influenciam o imaginário social contemporâneo. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha papel fundamental ao reconstruir representações positivas sobre o continente africano e suas diásporas.

Além disso, essas obras valorizam aspectos centrais das culturas africanas e afrobrasileiras, como a ancestralidade, a coletividade, a musicalidade, a oralidade e a relação espiritual com a natureza. Conforme afirma Hampâté Bâ (2010), "na África, quando um velho morre, é uma biblioteca que se queima", destacando o valor da oralidade como forma de preservação dos saberes ancestrais. Contos, provérbios, mitos, lendas e cantigas ocupam papel essencial nesse processo, transmitindo conhecimentos, valores éticos e memórias coletivas entre as gerações.

Na educação infantil, a presença dessas narrativas possibilita experiências pedagógicas mais sensíveis, plurais e inclusivas. A contação de histórias transformasse em espaço de encantamento, imaginação e construção coletiva de sentidos, permitindo que as crianças entrem em contato com diferentes formas de viver, pensar e compreender o mundo. Elementos como os orixás, os griôs, os tambores, as danças, os tecidos africanos e as cantigas populares enriquecem as práticas pedagógicas e ampliam o repertório cultural infantil.

A escritora brasileira Conceição Evaristo enfatiza o poder transformador das narrativas negras ao afirmar que "eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer". A frase simboliza a resistência histórica da população negra frente aos processos de apagamento cultural e exclusão social. Nesse sentido, a literatura negra e africana atua como ferramenta de reexistência, valorizando

memórias, identidades e saberes historicamente marginalizados.
Além do aspecto cultural, o resgate da cultura africana e afro-brasileira por meio da literatura infantil contribui diretamente para o enfrentamento do racismo estrutural. Ao apresentar personagens negros em posições de protagonismo, sabedoria, coragem e beleza, essas obras rompem com imaginários coloniais que historicamente associaram a população negra à subalternidade.
Segundo Kabengele Munanga (2005), a valorização das matrizes africanas é fundamental para superar os efeitos do racismo na sociedade brasileira, uma vez que o preconceito racial também se sustenta pela negação da história e da humanidade dos povos africanos.
Do mesmo modo, o educador brasileiro Paulo Freire contribui para essa reflexão ao afirmar que "a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo".
A partir dessa perspectiva, a inserção da literatura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar constitui importante prática educativa de transformação social, pois possibilita a formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a valorização da diversidade cultural e com o combate às desigualdades raciais.
Assim, o resgate da cultura africana e afro-brasileira por meio da literatura infantil ultrapassa a dimensão estética e recreativa, assumindo papel político, pedagógico e identitário. Mais do que cumprir exigências curriculares previstas pela
Lei nº 10.639/2003, trata-se de promover uma educação antirracista, democrática e humanizadora, capaz de reconhecer as contribuições africanas na formação da sociedade brasileira e de construir relações sociais mais justas e igualitárias. Ao abordar impérios como Mali, Gana, Congo e Etiópia, essas narrativas rompem com a ideia homogênea de África construída pelo imaginário colonial. Conforme aponta Hampâté Bâ (2010), a tradição oral africana constitui verdadeiro patrimônio civilizatório, responsável pela preservação de conhecimentos, valores e memórias ancestrais.
A oralidade, inclusive, ocupa lugar central na literatura africana e afro-brasileira. Contos, mitos, provérbios, cantigas e lendas carregam elementos de musicalidade, ancestralidade e coletividade que enriquecem as práticas pedagógicas na educação infantil. A contação de histórias torna-se, assim, experiência estética e afetiva que estimula a imaginação, a escuta sensível e a construção coletiva de sentidos.
Além disso, a presença dessas narrativas no cotidiano escolar contribui para desconstruir visões racistas historicamente reproduzidas pelos currículos tradicionais. Ao apresentar personagens africanos e afro-brasileiros em contextos de protagonismo, inteligência e humanidade, a literatura amplia horizontes culturais e possibilita uma educação mais plural e democrática.

LITERATURA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
A escola ocupa papel central tanto na reprodução quanto no enfrentamento das desigualdades raciais presentes na sociedade. Sendo um dos principais espaços de socialização e formação humana, o ambiente escolar participa diretamente da construção de valores, identidades e percepções sociais das crianças. Em uma sociedade historicamente marcada pelo racismo estrutural, práticas pedagógicas antirracistas tornam-se fundamentais para promover relações sociais mais justas, democráticas e inclusivas.
O racismo estrutural manifesta-se não apenas em atitudes explícitas de discriminação, mas também na organização das instituições, dos currículos, das representações culturais e das práticas sociais que naturalizam privilégios e desigualdades. Segundo Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural constitui um sistema que organiza as relações sociais, políticas e econômicas, produzindo desigualdades que atravessam o cotidiano das instituições, inclusive a escola. Nesse contexto, a ausência de representatividade negra nos materiais didáticos, a invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras e a reprodução de estereótipos raciais reforçam processos históricos de exclusão.
A literatura negra e africana surge, portanto, como importante instrumento pedagógico de enfrentamento ao racismo, pois possibilita a construção de novas narrativas sobre a população negra e sobre a diversidade cultural brasileira. Ao apresentar personagens negros em

posições de protagonismo, inteligência, beleza e humanidade, essas obras rompem com representações estigmatizadas historicamente difundidas pela cultura eurocêntrica. Além disso, contribuem para que crianças negras desenvolvam autoestima positiva e sentimento de pertencimento, enquanto crianças não negras aprendem a conviver com a diversidade de maneira mais respeitosa e empática.

A educadora Nilma Lino Gomes (2012) afirma que educar para as relações étnico-raciais significa reconhecer as diferenças como parte constitutiva da sociedade e combater práticas discriminatórias presentes no cotidiano escolar. Para a autora, a educação antirracista exige não apenas a inclusão de conteúdos sobre a cultura africana e afro-brasileira, mas também a revisão crítica das práticas pedagógicas e dos discursos que sustentam desigualdades raciais.

Nesse sentido, a literatura infantil torna-se ferramenta potente na construção de uma educação comprometida com a diversidade e a equidade racial. Por meio das histórias, as crianças entram em contato com diferentes culturas, modos de vida, experiências e perspectivas de mundo. A leitura literária possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da empatia e da consciência crítica, contribuindo para a formação ética e social desde os primeiros anos da infância.

A escritora Bell Hooks defende que a educação deve ser prática de liberdade e transformação social. Segundo a autora, "a sala de aula continua sendo o espaço de possibilidade mais radical da academia" (HOOKS, 2013). Essa reflexão evidencia o potencial transformador da educação quando comprometida com práticas inclusivas, críticas e emancipatórias. No contexto da educação infantil, isso significa criar ambientes em que todas as crianças possam se reconhecer positivamente e ter suas identidades valorizadas.

Da mesma forma, Paulo Freire ressalta que a educação nunca é neutra, pois pode tanto reproduzir opressões quanto contribuir para sua superação. Para o autor, "ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural" (FREIRE, 1996). Assim, uma prática pedagógica antirracista pressupõe o reconhecimento das múltiplas identidades culturais presentes na escola e o compromisso com a valorização das histórias e saberes historicamente marginalizados.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 representa importante marco na construção de políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras. Contudo, sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à ausência de materiais didáticos adequados e à permanência de práticas eurocêntricas no currículo escolar. Muitas vezes, a temática racial ainda é trabalhada apenas em datas comemorativas, de maneira superficial e descontextualizada.

Por isso, a presença contínua da literatura negra e africana no cotidiano escolar torna-se essencial para consolidar práticas educativas antirracistas. Mais do que abordar o racismo apenas em situações de conflito, é necessário construir experiências pedagógicas permanentes que valorizem a diversidade cultural e promovam o respeito às diferenças. A literatura permite que esse processo aconteça de forma sensível, afetiva e crítica, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e capazes de questionar desigualdades sociais.

A escritora brasileira Conceição Evaristo afirma que "a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa-grande'". A frase evidencia o caráter político da produção literária negra, que busca romper silêncios históricos e afirmar a humanidade, a memória e a resistência da população negra. Inserida no contexto escolar, essa literatura contribui para descolonizar saberes e ampliar as possibilidades de representação e pertencimento das crianças.

Dessa maneira, a literatura negra e africana constitui importante ferramenta de educação antirracista ao promover o reconhecimento da pluralidade cultural, fortalecer identidades negras e estimular práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Ao possibilitar o diálogo sobre diversidade, ancestralidade, respeito e igualdade, a literatura contribui para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e humanizadora. A literatura negra e africana constitui importante ferramenta nesse processo por possibilitar discussões sobre

preconceito, discriminação, respeito e diversidade desde os primeiros anos da infância. Segundo Gomes (2012), educar para as relações étnico-raciais significa reconhecer as diferenças como constitutivas da sociedade e combater práticas excludentes presentes no cotidiano escolar.

Ao trabalhar histórias que abordam experiências de resistência, ancestralidade e superação, o educador cria espaços de diálogo e reflexão sobre injustiças sociais e desigualdades raciais. Entretanto, é importante destacar que a simples presença dos livros não garante uma prática pedagógica antirracista. A mediação docente é indispensável para problematizar estereótipos, estimular questionamentos e promover leituras críticas das narrativas.

Nesse aspecto, a formação continuada dos professores torna-se essencial. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para abordar questões raciais em sala de aula devido à ausência de preparo específico durante sua formação acadêmica. Assim, a implementação de práticas pedagógicas antirracistas requer investimento em formação docente, produção de materiais didáticos e revisão curricular.

A Lei nº 10.639/2003 surge como marco importante nesse processo ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Contudo, sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à resistência institucional, à escassez de recursos e à permanência de práticas eurocêntricas no ambiente escolar.

Dessa maneira, a literatura negra e africana apresenta-se como instrumento concreto de implementação da legislação, possibilitando que a temática racial seja trabalhada de maneira contínua e integrada ao currículo escolar, e não apenas em datas comemorativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura negra e africana, especialmente no contexto da educação infantil, transcende a função estética e recreativa, assumindo importante papel pedagógico, político e formativo. Ao valorizar culturas africanas e afro-brasileiras, essas narrativas contribuem para o fortalecimento identitário das crianças negras, para a ampliação do repertório cultural de todas as crianças e para a construção de práticas educativas comprometidas com a diversidade e a equidade racial.

Ao romper com representações estereotipadas e resgatar histórias silenciadas pelo colonialismo, a literatura torna-se instrumento de resistência e transformação social. Além disso, promove o diálogo sobre respeito, justiça social, ancestralidade e convivência democrática, elementos fundamentais para a formação ética na infância.

Nesse sentido, a inserção da literatura negra e africana no cotidiano escolar representa importante estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural e de construção de uma educação antirracista. Entretanto, para que esse processo se efetive de maneira significativa, é necessário que educadores, instituições escolares e políticas públicas assumam compromisso contínuo com práticas pedagógicas inclusivas e com a valorização da pluralidade cultural brasileira.

Portanto, compreender a literatura negra e africana como ferramenta pedagógica significa reconhecer seu potencial transformador na formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de construir relações sociais mais humanas, igualitárias e democráticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Letramentos de reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA O DESEMPENHO DO EDUCANDO E DO EDUCADOR EM SALA DE AULA

ELIZABETE CAMPOS LEOPOLDINO

RESUMO
Este texto ressalta a importância da avaliação para o desempenho do educando e do educador em sala de aula, ou seja, a avalição é uma reflexão sobre o nível de trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos, que deve ter como ponto de partida e chegada a aprendizagem. O presente artigo busca analisar como a avaliação educacional escolar vem sendo tratada e aplicada de forma punitiva e classificatória, sendo que seu objetivo deveria ser fazer parte da construção do conhecimento do aluno de forma qualitativa e contínua. É necessário que essa avaliação escolar faça parte da aprendizagem, levando em consideração as capacidades e limitações de cada aluno, onde a avaliação se coloca a favor do desenvolvimento da aprendizagem e não como punição ou classificação. Para transpor essa realidade, é proposta uma avaliação de forma processual e integrada ao processo de aprendizagem, sendo vista como meio e não fim da aprendizagem escolar, baseada nas reflexões de autores como Hoffmann (2009), Libâneo (2013), Luckesi (1998, 2005) e Vasconcellos (2008), bem como no que é colocado nos documentos oficiais da educação como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Aprendizagem; Educação.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é um instrumento que está diretamente ligada ao desempenho do aluno e do professor na sala de aula. É uma das dimensões de um processo mais amplo que envolve a escola e o sistema educacional, deve ser parte integrante do processo ensino - aprendizagem e tem funções diagnóstica, entendida como um processo contínuo de informações, análise, reflexão e tomada de decisões sobre o desenvolvimento e desempenho dos alunos na apropriação do conhecimento.

O processo avaliativo parte do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender, assim, o diagnóstico de dificuldades e facilidades deve ser compreendido não como um veredicto que irá culpar ou absolver o aluno, mas sim como uma análise da situação escolar atual do aluno, em função das condições de ensino que estão sendo oferecidas.

Partindo do princípio que avaliação escolar é uma etapa inerente da aprendizagem e que precisa ser utilizada de forma a colaborar para o desenvolvimento dos alunos, esta pesquisa tem como tema a utilização da avaliação processual como alternativa para o uso da avaliação escolar de forma qualitativa. O problema constato é em que medida a avaliação processual pode contemplar a aprendizagem de forma significativa às crianças do Ensino Fundamental I, uma vez que ainda existe um olhar para a avalição como momento de "medir força" e funcionar como controle de poder dos professores perante os alunos.

A avaliação escolar é um tema que está em constante discussão, seja em nível micro, dentro da escola, seja em nível macro, no Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, sejam elas municipais, estaduais ou federais, mas é um tema que permite a divergência de olhares e concepções de como deve ser aplicada e utilizada.

É consenso que a avaliação é um instrumento importante no ensino-aprendizagem, pois pode e deve permitir a análise do progresso do aluno quanto ao conteúdo e discussões realizadas no decorrer do período. Esse instrumento além de permitir analisar o progresso do aluno, permite também acompanhar suas difi-i culdades e necessidades quanto a apoio diferenciado dentro da sala de aula e fora dela, uma vez que possa necessitar do acompanhamento dos familiares para melhor desenvolver sua aprendizagem. Porém, existe diferença entre dar nota e analisar o progresso e desenvolvimento do aluno acaba se confundindo na relação de autoridade que o professor exerce e sala de aula e utiliza esse instrumento como punição aos mais inquietos e rebeldes. Devido a isso, este trabalho busca o objetivo de compreender a avaliação processual como prática

inovadora para mensurar e contemplar a aprendizagem significativa. Em seus objetivos específicos temos a possibilidade de identificar os processos de ensino e aprendizagem a luz da lógica hegemônica do capitalismo; analisar a avaliação como etapa de um processo e considerar a avaliação processual como possibilidade de avaliação dos conteúdos curriculares de forma qualitativa.
Apesar da existência de inúmeros estudos e pesquisas na área da avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem, ainda é um processo lacunar, complexo, polêmico e muito discutido.
A avaliação possibilita conhecer a trajetória, o rendimento escolar, a frequência dos alunos, os mecanismos de prevenção da evasão escolar, o desempenho de cada estudante, permiti repassar para os pais, para os dirigentes dos sistemas e para a comunidade o que estamos e como estamos trabalhando na escola, o que conseguimos e o que precisamos fazer.
Sendo assim percebemos que é preciso buscar novas alternativas de utilização da avaliação escolar, trazendo à baila a mediação do professor para com a aprendizagem do alunado, indo além da quantificação do que foi assimilado, tornando a aprendizagem e o ensino mais ativo e dinâmico, onde os alunos de fato consigam se perceber como autores de seu conhecimento. Para tanto, este trabalho será baseado na pesquisa bibliográfica, analisando a legislação brasileira da educação e autores que tratam da temática de forma a embasar as questões que a pesquisa busca responder.

O PROCESSO DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Ensinar pode ter como sinônimo transformar, transformar pessoas, transformar hábitos, transformar costumes, transformar a sociedade. Ensinar exige dedicação, vontade e sabedoria para compreender as dinâmicas e processos que fazem parte da realidade social que nos cerca e a busca das possibilidades de transformar essa realidade, quando a mesma não comunga com os objetivos da educação: desenvolvimento e aprendizagem do ser.
Ensinar por vezes é visto como transmissão de conteúdo, mera atividade de inserir nas cabeças dos alunos os conteúdos e matérias que devem ser passados pelo professor, sendo este o detentor do conhecimento, reduzindo os alunos a meros expectadores e esponjas sugadoras destes conteúdos. Essa visão de ensino subestima a capacidade dos alunos de se desenvolver de forma independente e autônoma, interferindo na mediação e interação que pode e deve ocorrer no meio escolar.
Mas essa visão do ensino, da escola, não é algo do senso comum, pelo contrário, ela foi forjada ao longo da história da educação para que hoje seja vista desta forma.
Com base nas transformações que ocorriam na sociedade – sejam elas econômicas e políticas, que refletiam no social – as teorias da educação se moldavam para atender as demandas das classes dominantes, fazendo aumentar cada vez mais o distanciamento da educação privada, onde estão os privilegiados, da educação pública, que convive com o sucateamento e omissão por parte dos gestores e governantes, que assim alimenta a ordem hegemônica estabelecida.
As tendências que mais tiveram impacto na educação, principalmente brasileira foram as liberais e progressistas, essas se dividem em pedagogias que impactaram e ainda impacta a escola que temos hoje em nossa sociedade. Importante destacar que nenhuma tendência pedagógica atuou de forma isolada nas escolas, pois cada uma articulava-se com o que existia de característica da anterior, atualizando, modificando, mas construindo baseado no existente, tentando ir além das limitações, mas sempre de acordo com as necessidades econômicas e políticas da época.
Dividida em pedagogia tradicional, pedagogia renovada (Escola Nova) e pedagogia tecnicista, a tendência pedagógica liberal focou seus esforços na educação da classe burguesa, classe que ascendia a sua época, com a estruturação do capitalismo, pretendia desenvolver os descendentes da burguesia para atuar na manutenção da hegemonia e assim aprimorou o sucateamento da educação pública, que em discurso, deveria ser igualmente satisfatória para toda a população, mas a escola pública sofreu depreciação para justamente evitar que as classes subalternas tivessem acesso à educação de qualidade e pudessem chegar a mesma posição social, prevale-

cendo o sistema meritocrático e elitista. Em sua obra, Libâneo nos aponta a atual situação que vive a educação com o modelo de exploração e manipulação do capitalismo:

[...] verifica-se que a atual configuração estrutural e educacional, no plano mundial, impõe novos desafios e um novo discurso ao setor educacional. A lógica do capitalismo concorrencial global e do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade encaminhada, de forma avassaladora, o novo modelo societário e as novas reformulações necessárias no setor educacional. A compreensão histórica dos germes constitutivos da lógica capitalista-liberal revela, por sua vez, seu caráter conservador-elitista. Daí a necessidade de considerar a nova onda de forma histórico-crítica, a fim de apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação. Essa tarefa está associada à urgente necessidade de uma reestruturação educativa capaz de corresponder aos desafios impostos pela sociedade tecnológica à escola e ao campo da educação em geral. (LIBÂNEO, 2003, p. 105, 106)

Com essa perspectiva do quadro atual de nossa educação mediante o quadro econômico mundial, é mais que urgente pensar uma pedagogia que busque articular os interesses dos explorados, da classe trabalhadora à compreensão da realidade social, fomentando a criticidade e ampliação de meios para transformar sua condição de explorado em mecanismos de autonomia e luta contra a opressão burguesa.
Para além da distinção entre escola pública e privada, está posto como os interesses econômicos e políticos atuam de forma a utilizar a educação/escola como espaço de manipulação e perpetuação dos interesses, a se ver a forma como é articulado o ensino, dividido em conteúdo que sobrecarregam os profissionais da educação e principalmente as avaliações destes, quase sempre ocorrendo ao final de todo o processo, desmerecendo todo o percurso feito para chegar em tal etapa.

Há uma base sócio-político-econômico-cultural dada na sociedade de classes. Esta é a raiz principal do problema. A classe dominante utiliza todos os meios e instituições para se reproduzir e perpetuar, inclusive a escola. A escola ajuda este processo de discriminação social que deve necessariamente haver na sociedade capitalista, já que pela sua lógica excludente, não é possível que todos cheguem lá. (VASCONCELLOS, 2008, p. 36)

Percebemos através do que nos coloca Libâneo e Vasconcellos que sendo a escola uma instituição de reprodução dos ditames da classe hegemônica, sua organização educacional comunga com os objetivos destes. Cabe aos profissionais da educação cientes de sua responsabilidade perante a sociedade buscar meios de modificar este cenário, ainda que de forma micro, mas que atenda ao alunado, não ao poder econômico e político.
A estratégia de dominação da burguesia por via da educação não é outra senão o esvaziamento dos conteúdos escolares, principalmente e primordialmente nas escolas públicas. Os alunos, filhos dos proletariados, devem aprender nada além do necessário para continuar o sistema de exploração e o mito da meritocracia, escondendo a verdadeira ordem estabelecida para manter cada um em seu "devido lugar".
O que é o educador senão um profissional que deve trabalhar em favor da transformação social a partir das armas que possui, não esperando que medidas para a equidade educacional venham de outro lugar que não dele mesmo? Como nos diz Paulo Freire:

Mas o educador humanista revolucionário não pode esperar que esta possibilidade se apresente. Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem encaminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. (FREIRE, 1980, p.80)

A educação deve caminhar junto com o homem e sua necessidade de mudança enquanto ser social, mudança essa que deve ser benéfica para a população como um todo e não somente para uma minoria detentora de grandes poderes. Ensinar então pode e deve ser uma for-

ma de apoiar o aluno a desenvolver suas potencialidades e capacidades de forma autônoma, mas apoiada na mediação do professor que está disponível para ajudá-lo, não para transmitir de forma engessada o conhecimento:

O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. (LIBÂNEO, 2013, p 85)

As capacidades cognoscitivas representam importante parcela do desenvolvimento do aluno dentro do saber escolar, pois trata da capacidade de observação, análise e síntese, compreensão, relações entre fatos, o que proporciona autonomia de pensamento e aprendizagem ativa.
Além dos conteúdos escolares, a experiência sociocultural dos alunos é de fundamental importância para agregar valores ao seu aprendizado. O chamado conhecimento prévio que os alunos trazem consigo ao entrar na escola, que interagem no seu cotidiano, tudo que permeia seu dia a dia, colabora para ampliar seu aprendizado, pois as conexões feitas e sua participação ao trazer exemplos práticos dos conteúdos assimilados, permite que tanto ele como os demais colegas visualizem as informações postas pelo professor fomentando a aprendizagem de todos envolvidos.
O educador, que também é vítima deste mesmo sistema, precisa saber analisar como pode apoiar essa mudança na mentalidade dos seus educandos, quais instrumentos pode utilizar para fomentar a transformação do senso comum, partindo da historicidade destes a fim de alcançar o saber concreto. Para tanto, precisa este intelectual também ter ciência das pedagogias que regem nossa educação e saber criticá-las, para assim poder pôr em prática a pedagogia que busca a superação dessa ordem capitalista: estar inserido historicamente.
O processo de ensino perpassa pela exigência e possibilidades que compõe o fazer escolar, precisando que o aluno tenha a possibilidade e cumprir as exigências estabelecidas de forma a mobilizar suas capacidades intelectuais. Desta forma, surge como ponto de discussão para mensurar essa mobilização, a avaliação escolar, processo que colabora para analisar e compreender o desempenho de cada aluno. Inserida neste modelo de educação posto, o professor e aluno permanecem alienados no processo, sendo expectadores de uma prática que todos estão inseridos e mantem viva não percebendo para quê e quem está a serviço. Analisar, refletir e transformar a prática é algo que deve ser inerente ao educador, então, como possibilidade dessa transformação analisará a avaliação escolar como hoje é posta e como pode ser realizada para servir à construção da autonomia dos sujeitos.
Avaliação da aprendizagem é um processo pelo qual tanto aluno quanto professor temem, pois, sua cultura de mensuração atribui ao aluno um valor quantitativo ao seu desempenho escolar e o professor tem a responsabilidade de dar a este aluno um valor, tornando-o assim bom ou ruim sem levar em consideração diversos fatores que contribuem para a aquisição do conhecimento e assimilação dos conteúdos pelo aluno. Os alunos sofrem com este momento pois muitas vezes não estão preparados de fato para colocar naquele papel tudo que viram, ou não viram, durante o período de estudo. Além de também existirem os fatores externos que podem atrapalhar no momento desta avaliação: fome, sono, problemas familiares, enfim, tudo contribui para ajudar ou atrapalhar neste momento avaliativo.
A avaliação aplicada nas escolas segue a lógica mercantil, onde o aluno recebe valor, seu aprendizado é quantificado gerando assim uma diferenciação de desempenhos o que culmina na valorização dos resultados obtidos não permitindo aos envolvidos buscar detectar o erro e corrigi-lo de maneira conjunta e sim gerando chances extras para recuperar aquele valor caso seja baixo.

Nesta formatação, a aprendizagem é considerada um produto estanque, a ênfase do ensino recai nos resultados, sem que haja uma inter-relação com os processos, nem com os segmentos que a produzem. Assim, o erro não é explorado como uma possibilidade de instaurar o conflito cognitivo que permite saltos e avanços no desenvolvimento cognitivo e

social do estudante (CRUZ, 2008, pg.8).

É mister afirmar que existe um problema na avaliação escolar. Não somente na avaliação, mas em todo a organização da instituição escola que está a serviço de manter como comum as exclusões sociais que a meritocracia insiste em legitimar como fracasso individual.
Ao colocar nas mídias alunos pobres, um aluno dentro de uma escola com mais de 300, que logrou grande sucesso em exames públicos, que adora ler, que passa boa parte do tempo na biblioteca, quando tem uma a seu dispor, é apenas uma forma de dizer para todos os outros alunos, os 299 restantes dessa mesma escola, que se eles não conseguiram êxito, a culpa é deles, eles que "não querem nada", que não estudam de verdade. Mas a verdadeira culpa não está no indivíduo, o que ocorre é uma manipulação ideológica de que cada um é responsável pelo seu fracasso e por isso não é merecedor de "melhorar de vida". Ou seja, é excluído todos os problemas que perpassam o aluno para ter acesso ao ensino, foca a atenção em um ou outro que de certa forma teve privilégios em casa para manter seus estudos, sem necessidade de trabalhar, sem barulho e violência em sua rua e bairro, sem família populosa dentro dos mesmos espaços, sem falta de alimentação, frio ou calor, além de estereótipos dentro da própria escola que afasta toda e qualquer vontade de se manter estudando.
A avaliação mais uma vez, enquanto exame público, permite essa exclusão e discriminação quando aponta os "bons ou ruins", os "aptos ou inaptos", igualmente às avaliações que ocorrem dentro do espaço escolar.
Percebemos uma perpetuação de valor atribuído a avaliação de maneira que a mesma seja mero instrumento medidor, onde este verifique quanto vale a aprendizagem de determinado aluno, não abre espaço para análise da situação que aquela avaliação foi realizada, de que forma foi elaborada, como estava o aluno no dia da avaliação, pois a mesma é realizada somente em um determinado dia previamente marcado sem dar possibilidade ao aluno de construir sua aprendizagem de maneira contínua e constante. A nota, ou conceito, tornou-se o produto principal da aprendizagem. Pais e professores colaboram com essa classificação. Muitos alunos fazem questão de não perder aula somente em semana de prova, ou pais vão na escola apenas quando é entrega de resultado e se tem notas boas, ótimo, se não tem, não vale nada e não merece nada. Muitos estudam somente para a prova, se irritam se o professor não faz revisão de última hora, como se tudo que foi visto e ensinado no decorrer do período letivo não importasse, além da velha pergunta "vai cair na prova?", estuda-se somente para ganhar os pontos e ser considerado bom aluno. Os que costumam não tirar "boas notas", os já classificados como "perdidos" não se interessam, pois de tanto falarem que não aprendem, desistiram, criaram suas próprias barreiras e acabam mantendo os rótulos postos sejam pelos professores, sejam por familiares que os tornam mão de obra barata para o mercado de trabalho.
A avaliação faz parte de um processo, ela não pode ser considerada o momento final do ensino e aprendizagem, mas faz parte da etapa, possibilitando a retomada do ensino sempre que necessário, permitindo ao professor transformar sua metodologia para facilitar a assimilação por todos os alunos envolvidos:

Podemos, então, definir a avaliação escolar como um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões às atividades didáticas seguintes. (LIBÂNEO, 2013, p 217)

A avaliação escolar deve servir como medida ao professor, mas não no sentido de estigmatizar ou classificar seus alunos em bons ou ruins, mas para refletir sobre seu próprio trabalho e analisar como este foi desenvolvido de forma a atingir seu objetivo: a aprendizagem por todos. Sendo ela, a avaliação, parte de um processo, precisa ser trabalhada de forma planejada e integrada, deve ser trabalhada de forma processual, acompanhando o desenvolvimento da turma e se possível de cada aluno.

AVALIAÇÃO PROCESSUAL: UMA ALTERNATIVA

Servir ao aluno, não ao sistema, servir

aos interesses que a classe tem, dialogar com o que vem dos alunos, usar seu conhecimento prévio para fomentar o conhecimento científico. Refletir a prática para dentro dela modificar a forma que é utilizada a avaliação escolar.
Porém é percebido que as escolas como um todo não modifica sua forma de utilizar a avaliação. É mantido a verificação parcial do aluno por períodos escolares como provas trimestrais ou bimestrais, deixando de utilizar como verificação da aprendizagem os trabalhos, as tarefas e demais momentos de envolvimento dos alunos junto ao conteúdo trabalhado.
Utilizar a avaliação dessa forma é coloca-la como função de controle (LIBÂNEO, 2013, p 217), onde ocorre a verificação do que foi aprendido apenas de forma estanque, não contemplando o retorno em caso de precisão.
Jussara Hoffmann aborda que escola e professor possuem responsabilidade ao permitirem que esse sistema de avaliação permaneça inalterado uma vez que temem que mudanças tragam "desconfiança" das famílias em relação a inovação, pois muitos acreditam que o ensino tradicional e conservador é o que prepara a criança para o futuro profissional.

A verdade é que há um sério descrédito em relação às escolas inovadoras e o sistema de avaliação é um dos focos principais de crítica da sociedade, uma vez que se constitui em componente decisivo na questão resultados, ou seja, produto obtido, em educação. (HOFFMANN, pg. 14, 2009)

Pode-se então perceber que existe um anseio em mudar, mas há um temor nisso, podendo ser até por desconhecimento de como se pode avaliar de maneira qualitativa.
Avaliação da aprendizagem ultrapassa a esfera do medir, a medida diz o quanto o aluno possui de determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade (TEIXEIRA in Lanzone, pg. 57, 2008). A medida esgota a possibilidade de criar novas formas de compreender porque determinado aluno não entendeu certo conteúdo, pois tem seu momento estanque e quantitativo, já a avaliação dada de forma processual, permite construir ações que garantam a qualidade de resultados onde tanto aluno quanto professor visualizem onde existem falhas para serem melhoradas.

O momento de avaliação deveria ser um momento de fôlego na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2005, p 35)

Desvincular a avalição do ensino-aprendizagem é retirar seu potencial de subsidiar aos alunos a possibilidade de melhorar sua aprendizagem, instalando receios de perguntar, de retomar o que não compreendeu muito bem, pois uma vez que foi feita a avaliação no final do processo, não permite retomar aquele conteúdo, conforme nos diz Vasconcellos (2008, p 70), as dúvidas se acumulam e o professor não tem elementos para fazer uma avaliação contínua da aprendizagem.
A avaliação deve permitir ao professor adquirir os elementos de conhecimentos que o tornem capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo, de guia ao aluno (TEIXEIRA in Lanzoni, pg. 58, 2008). Sendo assim, o processo de avaliação da aprendizagem deve abordar não somente o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo, mas de que maneira se deu sua aprendizagem e para tal é necessário que se mude a postura de todos os atores envolvidos neste contexto, é preciso ir além da verificação numérica e quantitativa, precisa permitir que o aluno desenvolva sua consciência e análise de seu desempenho, tornando o sujeito autônomo e senhor de seu desenvolvimento.
Nos documentos oficiais que regem nossa educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a avaliação é vista como um processo contínuo que deve respeitar o desenvolvimento individual observando a aprendizagem de forma qualitativa, onde as provas finais são apenas mais uma etapa de um todo, não o ponto final deste processo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases projetada em 1988 e promulgada em 1996, o processo avaliativo é contemplado no Art. 24 inciso V, onde enfatiza o rendimento escolar observará o seguinte critério:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 1996)

Conforme supracitado, a LDB em sua alínea a destaca "a avaliação contínua e cumulativa ... sobre eventuais provas finais" (BRASIL, 1996). A avaliação contínua nos permite entender que o processo avaliativo de fato é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, sendo este um instrumento que colabora para compreender a construção do conhecimento pelo educando, "avaliar o produto no processo" (VASCONCELLOS, 2008, p. 71).

Não apenas a LDB, mas o PCN também comunga a avaliação como um processo contínuo, devendo o sistema educacional se comprometer com o desenvolvimento das capacidades dos alunos, onde os educadores possam, através do refinamento de seus métodos de ensino, atingir o objetivo de ensino.

Em suma, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais é compreendida como: elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 56)

O PCN nos mostra que avaliação não é um momento único, onde o aluno deve se preparar para mostrar que aprendeu tudo que foi colocado pelo professor no decorrer das aulas, mas um processo e como processo, deve ser contínuo, mas não apenas linear, pode e deve ter seus momentos de retorno sempre que preciso e possível, pois o objetivo da avaliação é avaliar o ensino, se os alunos compreenderam ou não.
Mas como pode o professor, dentro de sua carga de trabalho planejar um processo avaliativo que incorpore em sua didática sem prejuízo tanto ao seu planejamento de conteúdos bem como não seja algo aligeirado para os educandos? Vasconcellos nos mostra exatamente essa questão:

Por que é tão difícil mudar a avaliação? É muito difícil porque exige, como vimos, antes de mais nada, uma mudança de postura do educador tanto em relação à avaliação propriamente dita, quanto à educação e a sociedade. (2008, p 60)

Essa postura do educador que Vasconcellos nos expõe é mais frequente do que gostaríamos que ocorresse. É fato que muitos profissionais da educação, presos nas amarras da didática tradicional e excludente, preferem colocar como atividade avaliativa apenas as provas de finais de bimestre, de período, finais, impondo ao aluno conceitos e notas de momentos estanques que não foi levado em consideração suas particularidades como seu estado emocional para com aquela forma avaliativa e seu processo de aprendizagem.
O professor, querendo ou não, acaba fazendo parte dessa engrenagem que colabora com a manutenção das distorções sociais. Porém isso não quer dizer que ele deve manter sua prática nesta perspectiva, podendo contribuir para mudar essa realidade.
Mas não é esperado que práticas pos-

tas a tanto tempo, arraigadas no fazer pedagógico de muitos professores, seja mudado de repente, é preciso trabalho conjunto e apoio de todo corpo escolar para que essa estrutura de quantificação seja alterada para qualificação.
Professores, coordenação pedagógica, gestores, alunos e familiares podem e devem estar engajados nessa possibilidade de atender aos anseios dos alunos de forma significativa. Jussara Hoffmann em seu livro Avaliação Mediadora (2009) nos propõe diversas opções de uso a avaliação mediadora e processual, que permite ao professor refletir sua didática e apoia os sujeitos da escola para participar ativamente neste processo, devendo todos estarem atentos às demandas dos alunos para ampliar sua aprendizagem.
Primeiramente Hoffmann nos coloca que as tarefas, para além de servir como momento de revisão aos conteúdos, são "essenciais para a observação das hipóteses construídas pelos alunos ao longo do processo" (2009, p.66).
Libâneo comunga com Hoffmann ao tratar as atividades desenvolvidas no decorrer das unidades como instrumentos que possibilitam averiguar o rendimento dos alunos e fazer retorno aos conteúdos sempre que necessário:

Durante o desenvolvimento da unidade acompanha-se o rendimento dos alunos por meio de exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, observações de comportamento, conversas com as informações, recordação da matéria, e fazem-se verificações formais por meio de provas dissertativas, provas de questões objetivas, arguição oral. No final da unidade didática ou do bimestre são aplicadas provas de aproveitamento. (2013, p. 226)

Percebe-se que não é pretendido eliminar as avalições finais formais, mas dar espaço para que as demais atividades sejam utilizadas para mensurar a aprendizagem, observando e acompanhando o rendimento dos alunos, tendo a possibilidade de retomadas dos conteúdos sempre que houver necessidade.
Instrumentos e procedimentos diversifi-i cados devem fazer parte do processo de avaliação como um todo. Superar as tradicionais e únicas avaliações finais como parâmetro de aprendizagem, pois estas não permitem que os alunos possam de fato ter uma participação ativa da construção do conhecimento. Ao realizar trabalhos diversos com critérios avaliativos, o professor proporciona maior participação, envolvimento e interação dos alunos no que é ensinado, sabendo que cada um se expressa de formas diferentes, atividades diversas permitem que possam mostrar como estão se desenvolvendo, ao contrário de aplicação única de prova, que pela tensão e insegurança, pode não revelar se houve assimilação do que foi ensinado ou apenas foi decorado para fazer a prova.

Sugiro muitas e diversificadas tarefas em todos os momentos da escola. Em aula, em casa, algumas mais extensas, outras menores. O importante é garantir a espontaneidade do aluno ao realiza-la. (HOFFMANN, 2009, p 67)
O professor deve propiciar uma metodologia que leve a esta participação ativa dos educandos (problematização, debates, exposição interativa-dialogada, pesquisada, experimentação, trabalho em grupo, dramatização, desenho, construção de modelos, estudo do meio, seminários, exercícios de aplicação, aulinhas dos alunos, etc). (VASCONCELLOS, 2008, p. 70)
Observa-se através dos exemplos expostos por Hoffmann e Vasconcellos que instrumentos não faltam para ser usados como atividade avaliativa dentro da proposta de avaliação processual.
Alterando a sua postura, o professor tem a possibilidade de alterar uma lógica perversa que é implantada na sociedade, uma lógica que através de momentos estanques de avaliações, que repele os alunos, que classifica e discrimina, pode ser alterada para uma lógica que agrega, que compreende e busca mecanismos de apoio e atenção, permitindo mais alunos na escola e menos evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação tem como foco fornecer informações acerca das ações de aprendizagem e, portanto, não pode ser realizada apenas ao final do processo, sob pena de perder seu propósito com o aluno e professor como protagonistas central e necessário. O processo de avaliação da aprendizagem deve abordar não somente o quanto o aluno aprendeu daquele conteúdo, mas de que maneira se deu

sua aprendizagem e para tal é necessário que se mude a postura de todos os atores envolvidos neste contexto, é preciso ir além da verificação numérica e quantitativa, precisa permitir que o aluno desenvolva sua consciência e análise de seu desempenho, tornando o sujeito autônomo e senhor de seu desenvolvimento. O aluno não deve ser um indivíduo passivo; e o professor, a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não deve apresentar verdades, mas com o aluno deve investigar, problematizar, descortinar horizontes e juntos avaliar o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los.

Percebemos que o processo de avaliação que ocorre de modo geral nas escolas, detém uma ação individual e competitiva; uma concepção classificatória, onde o professor mantem uma postura disciplinadora e diretiva, privilegia a memorização. Através da pesquisa, foi proposto uma mudança de atitude com ação coletiva e consensual, uma concepção investigativa e reflexiva que atue como mecanismo de diagnóstico da situação, exigindo uma postura cooperativa entre professor - aluno que favoreça a compreensão e o incentivo à conquista da autonomia do aluno, para perceberem seus erros, retomar o que foi verificado, o que não houve entendimento, apoiar a aprendizagem ao invés de classificar e estigmatizar.

A avaliação processual e continua permite que ocorra uma aprendizagem melhor por todos, tendo o professor o compromisso da mudança para qualificar e empoderar seus alunos, tendo o aluno o compromisso de se envolver no que é visto e assimilado, tendo toda a escola o compromisso de mudar a forma como a avaliação é colocada para manter determinados estigmas. Modificam-se as atitudes de ensino e aprendizagem, modifica-se a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CRUZ, Fátima Maria Leite: Avaliação e a democratização da educação escolar: processos de aprendizagens emancipatórias. Revista e-Curriculum, Vol. 3, Núm. 2, Junior, 2008, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, disponivel em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3203, Acesso em 23 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação –uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Mediação, 2009.

LANZONI, Elizete: Metodologia: construção de uma proposta científica, Curitiba, Camões, 2008;

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2013.

_____, et al. Educação escolar: políticas estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003;

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? Série Ideias n. 8, São Paulo: FDE, 1998;

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entre duas lógicas; trad. Chitonni Ramos Artes Médicas, Porto Alegre, 1999.

_____; THURLER, Mônica Gather; MACEDO, Lino de [et. al.]. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18º edição – São Paulo: Libertad, 2008.

A COMISSÃO INTERNA DE PREVENÇÃO DE ACIDENTES (CIPA) ATUA DENTRO DO SETOR PÚBLICO/EDUCACIONAL

FALANGEM DAS NEVES SOUZA RODRIGUES DE OLIVEIRA

RESUMO
Este artigo analisa a relevância da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) no contexto educacional, enfatizando sua função na promoção da saúde e da segurança no trabalho. A abordagem fundamenta-se na contextualização histórica e legal da CIPA, destacando sua obrigatoriedade nas instituições públicas a partir da Lei nº 13.174/2001 e regulamentações posteriores, que consolidam a prevenção como princípio da gestão pública. Nesse cenário, a CIPA configura-se como instrumento estratégico para a identificação de riscos ambientais e ocupacionais e para a proposição de ações voltadas à melhoria das condições de trabalho no ambiente escolar. Ressalta-se a importância da gestão democrática e participativa no desenvolvimento das atividades da CIPA, especialmente na elaboração de planos anuais e na implementação de medidas preventivas. A participação de docentes, técnicos administrativos e gestores contribui para o fortalecimento do diálogo institucional e para a construção de uma cultura organizacional pautada na corresponsabilidade e na prevenção de agravos à saúde. O estudo aborda ainda aspectos relacionados à ergonomia, à organização do trabalho e à formação continuada dos profissionais da educação, considerando seus impactos na saúde dos trabalhadores. Conclui-se que a efetividade da CIPA depende da articulação entre legislação vigente, práticas pedagógicas e fortalecimento de uma cultura de prevenção, contribuindo para a consolidação de um ambiente escolar seguro, inclusivo e socialmente referenciado.

PALAVRAS-CHAVES: CIPA, Educação, Segurança, Profissionais.

SUMMARY
This article analyzes the relevance of the Internal Commission for Accident Prevention (CIPA) in the educational context, emphasizing its role in promoting occupational health and safety. The discussion is grounded in the historical and legal contextualization of the CIPA, highlighting its mandatory implementation in public institutions since Law No. 13,174/2001 and subsequent regulations, which establish prevention as a principle of public management. In this context, the CIPA is characterized as a strategic instrument for identifying environmental and occupational risks and for proposing actions aimed at improving working conditions within the school environment. The importance of democratic and participatory management in the development of CIPA activities is underscored, particularly in the preparation of annual plans and the implementation of preventive measures. The participation of teachers, administrative staff, and managers strengthens institutional dialogue and contributes to the construction of an organizational culture based on shared responsibility and the prevention of health-related hazards. The study also addresses aspects related to ergonomics, work organization, and the continuing education of education professionals, considering their impact on workers' health. It is concluded that the effectiveness of the CIPA depends on the articulation between current legislation, pedagogical practices, and the strengthening of a culture of prevention, contributing to the consolidation of a safe, inclusive, and socially responsive school environment.

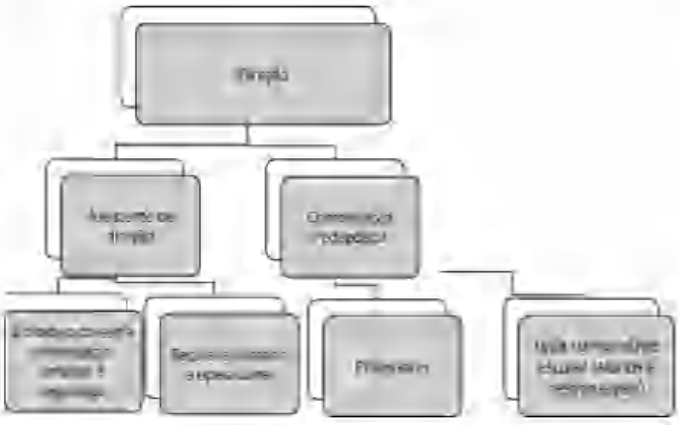
KEYWORDS: CIPA, Education, Safety, Professionals.

INTRODUÇÃO

A Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), historicamente associada ao setor industrial, passou a integrar também o contexto das instituições públicas. No âmbito educacional, a legislação determina que todas as unidades do sistema público de ensino mantenham uma CIPA ativa, com todas as prerrogativas legais, especialmente no desenvolvimento de ações voltadas à prevenção de acidentes de trabalho. Essa ampliação decorre da necessidade de assegurar condições seguras e saudáveis para os profissionais da educação e, indiretamente, para os estudantes, garantindo

um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.
A gestão da Segurança e Higiene do Trabalho (SHT) e a prevenção de riscos ocupacionais constituem pilares fundamentais para a promoção de um espaço escolar democrático, participativo e inclusivo. Compreender a organização do trabalho, os fluxos operacionais e as normativas legais que regem a CIPA é essencial para consolidar práticas que assegurem não apenas a qualidade educacional, mas também a cidadania sustentável. A prevenção é um investimento estratégico que reduz custos com afastamentos, preserva vidas e fortalece a imagem institucional.
Nesse contexto, a CIPA deve atuar de forma proativa e esclarecedora, conduzindo suas ações com transparência quanto às responsabilidades de cada setor. É importante destacar que a comissão não possui competência para custear reparos, obras ou construções. Sua função é fiscalizatória e orientadora, cabendo-lhe notificar, por meio de documentos ofi-i ciais, os setores competentes, seguindo a hierarquia administrativa. Essas notificações devem ser fundamentadas em critérios técnicos, como grupo, risco e grau, garantindo que os encaminhamentos sejam claros e rastreáveis.
O não cumprimento das recomendações pode acarretar consequências administrativas e legais, uma vez que a omissão diante de riscos iminentes representa ameaça ao bem jurídico da vida e do patrimônio. Em situações críticas, onde há risco concomitante à integridade física e aos bens materiais, a urgência das medidas deve ser ainda mais enfatizada.
Assim, a atuação da CIPA transcende a mera formalidade: ela é um instrumento essencial para a preservação da saúde, da segurança e da dignidade no ambiente escolar.
A aplicação da organização do trabalho na educação: reflexões a partir de Paladini e Taylor
De acordo com Paladini (2019), a aplicação dos princípios de organização do trabalho se concentrava quase exclusivamente na indústria, pautada no binômio homem-máquina. O autor destaca, entretanto, a importância de expandir essa lógica para outros setores, como a Educação, onde a complexidade das atividades exige planejamento e gestão eficiente.
Nesse sentido, compreender o fluxograma operacional da unidade escolar é essencial. É preciso identificar quem define os processos se a direção da unidade ou instâncias superiores, pois, conforme apontado em estudos sobre organização do trabalho, essa estrutura busca alcançar dois objetivos centrais: qualidade e administração do tempo. Na educação, a qualidade se concretiza no exercício da docência e no trabalho integrado de todos os colaboradores, responsáveis pela higienização dos espaços, alimentação e suporte aos recursos humanos. Já a administração do tempo envolve a distribuição adequada das tarefas dentro da carga horária de 6 a 9 horas, garantindo eficiência sem comprometer a saúde ocupacional.
Para exemplificar, observações realizadas em salas de berçário revelam desafios ergonômicos relacionados à postura e aos movimentos rotineiros dos docentes, especialmente durante as trocas de fraldas. Essa atividade exige repetidas ações de levantamento e posicionamento de bebês com diferentes pesos e alturas, dentro de prazos determinados, o que pode gerar sobrecarga física.
Essa análise dialoga com Itiro Ida (2005), que, ao recorrer aos princípios de Taylor, enfatiza que o trabalho deve ser cientifi-i camente observado para definir métodos corretos, tempos adequados e ferramentas apropriadas. Taylor defendia a divisão de responsabilidades entre trabalhadores e gerência, cabendo à gestão estabelecer padrões para que o trabalhador se concentre na execução eficiente da tarefa.
Assim, aplicar esses conceitos ao contexto escolar não significa mecanizar a educação, mas adaptar práticas de ergonomia e gestão do tempo para reduzir riscos e promover um ambiente saudável. A análise do território e das condições de trabalho fornece dados concretos que corroboram essa necessidade, reforçando a analogia com os princípios clássicos da organização científica do trabalho
Sistemas de Gestão de Higiene e Segurança do Trabalho e Gestão de Riscos de Acidentes do Trabalho:
Neste item, a temática discorre no sentido de uma dicotomia partindo do eixo central da gestão e seus assessores na

atuação ao que se refere a Segurança e Higiene no Trabalho (SHT), mas sim toda conjuntura. Goncalves, et.al., (2014).
O desenvolvimento educativo escolar para a SST, depende de um alinhamento político, econômico e social para a conquista de mais segurança e saúde nas atividades laborais. Uma ação importante é tornar obrigatório para a educação em nosso país o desenvolvimento da cultura da prevenção dos riscos profissionais, e dos demais que continuem distanciando a maioria dos brasileiros de exercerem a cidadania sustentável produtiva. Gonçalves, et.al., (2014).
Os autores foram grandiosos em descrever um parágrafo reafirmando a importância da educação como meios de prevenir diversas fatalidades, e o desenvolvimento cultural gradativo desde creche até o ensino médio, assim como contínuo nos saberes às prevenções dos riscos e contribuição para atender a sustentabilidade dentro de uma concepção produtiva quais eles mencionaram.
Ressaltar que os cuidados para com o trabalhador devem acontecer em qualquer instituição tanto pública quanto privada, em especial o setor Público, pois a denominações legais parte dos Órgãos Públicos, assim, o cumprimento das orientações ao que desrespeito às Normas Regulamentadoras (NR), principalmente a NR5 cujo trata da CIPA.
Fica explícito em apontar a necessidade de ter um profissional habilitado para dialogar, oferecer formação, acompanhar a desenvoltura das ações das CIPA's, e projetando soluções eficazes e qualitativas em prol dos bebês, crianças, adolescentes, assim como, todo funcionalismo da unidade escolar.
Em análise o fluxograma operacional da unidade



Todas as ações propostas para a unidade devem serem discutidas no coletivo, com base nas orientações legais e nas normativas vigentes da DRE e SME/SP e outras instâncias superiores, mas com certa autonomia da direção e colegiados, tais como APM e Conselho de Escola / CEI, da unidade. Essas discussões geram projetos / propostas / condutas que norteiam as práticas futuras e que vão se consolidando e/ou se adequando ao longo do(s) ano(s) letivo(s). Quais os pontos positivos e negativos deste sistema operacional? O que pode ser feito para melhorias?
O principal aspecto positivo é justamente essa construção coletiva e a relativa autonomia das U.E.s, entretanto nem sempre é possível avançar o quanto desejaria, devido à falta de recursos, financeiros e/ou humanos, sejam eles dentro ou fora da escola (aspecto negativo). Nestes aspectos os espaços algumas indagações de como é realizado a projeção de organização dos ambientes, assim como, as obras para melhorias do fluxo, são compreendidas da seguinte preposição:
As propostas são discutidas no coletivo, onde se apontam os desejos e necessidades da comunidade escolar e é elaborado um Plano Anual para o uso das verbas, no qual se estabelecem prioridades, tanto para a compra de materiais como para adequação e manutenção dos espaços. Durante e após a Pandemia do Covid-19, as discussões e a participação coletiva ficaram um pouco prejudicadas pela ausência parcial da comunidade escolar, com o afastamento de pais e crianças, bem como de professores e funcionários.
Mesmo os gestores serem cargos de confiança de carreira, ou seja, servidores efetivos exercício para tal cargo, com exceção da assistente de direção que é uma escolha do diretor titular, ficam submetidos às autarquias superiores para realização de algumas modificações o que desrespeito ao sistema operacional, embora, o setor da educação parti do pressuposto da gestão democrática o diálogo em favorecer a melhor forma de adequar a organização do trabalho, faz com que o atendimento os bebês, crianças e
adolescentes sejam feitos harmonicamente com a carga horária de cada trabalhador, e os mesmos na condição de

docência podem ter acúmulos de cargos ou função.
Toda instituição escolar deve dispor de um organograma básico constituído por Conselho de Classe "tem atribuições consultivas, deliberativas e fisicas em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no regimento escolar". (LIBÂNEO,et.al,2010,p.340). Setor técnico-administrativo "responde pelos meios de trabalho que assegurem o atendimento dos objetivos e das funções da escola." (LIBÂNEO,et.al,2010,p.341) Instituições auxiliares APM (Associação de Pais e Mestres), ela possui ferramentas para romper os muros da escola, trazendo os pais a serem comprometidos com a educação das futuras gerações.
Nas U.E.s que tem o Grêmio Estudantil que é uma entidade representativa dos alunos criada pela Lei federal 7.398/85, que lhes confere autonomia para se organizarem em torno de seus interesses, com as finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais. Ambos têm funções e responsabilidades iguais no desenvolvimento do aprendizado de cada aluno, porém, o Grêmio Estudantil ao ser implantado na escola fica claro o exercício da cidadania democrática do educando, pois gradativamente os alunos nortearão o seu próprio regimento correspondente às normas da escola e saberão resolver questões complexas por meio de intervenções, diálogos para ajudar no trajeto, facilitando a descentralização do poder nas decisões. Respaldo que o Grêmio é uma entidade autônoma capaz de gerenciar suas atividades, por outro lado, a escola ganha uma entidade formada pelo eixo principal da educação que são os alunos.

A qualidade social traduz-se na oferta de educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e de adequação aos interesses da maioria da população. Tem como consequência a inclusão social, por meio da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, a problematização, a tomada de decisões, buscando soluções coletivas possíveis e necessárias a resoluções dos problemas de cada um e da comunidade onde se vive trabalha. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2010, p. 210).

Faz com que o entendimento neste item sobre a organização do trabalho dispõe sobre uma inquietude desproporcional, principalmente sobre ausência dos membros da comunidade tanto os funcionários quanto os pais/responsáveis da clientela atendida, para que o Plano Anual, qual assume a projeção de gastos de melhorias em prol destes mesmos quais muito das vezes são representados pelos seus responsáveis isentam se de garantir ao que venha desenvolver o aprendizado dos seus, neste sentido, ausências dos profissionais torna-se abdicar das condições e melhorias de trabalhos. Em contrapartida as crianças e os adolescentes quando estão inseridos neste processo de aprendizagem a função social da escola interliga com os princípios da CIPA veemente, numa linguagem simples a garotada assume a conduta de cipeiros mirins.
Segundo, Itiro (2005):



Figura 1: Ida, Itiro. Ergonomia,pág.382.

A figura acima demonstra elos que proporciona doenças dentre elas o estresse deixando o trabalhador em situação vulneráveis das funções, pois a prevenção não foi contida ou apontada, por não ser projetada como medidas primordiais dentro do Plano Anual, também, existe outra vertente, a sobrecarga de trabalho ou funções, uma vez que, uma ou duas pessoas assumem o compromisso qual deve ser executado por determinado números de pessoas, pois assim a instituição constituirá a sua missão ou princípios que podem e devem ser:
São inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, reconhecendo a

educação como um direito da criança e um dever da família e do Estado.
As interações e vivências nas unidades escolares devem suscitar princípios e valores de respeito mútuo, solidariedade, cooperação, valorização e respeito às diferenças e superação das desigualdades, compromisso com a diversidade, ética e cidadania.

Neste cenário, as ações mais desejáveis são:
- Desenvolvimento do sentimento de coletividade;
- Construção da identidade positiva;
- Desenvolvimento nas diferentes linguagens / aprendizagens;
- Interatividade e acesso às tecnologias;
- Vivência na cidadania e em prol dela;
- Espaço democrático;
- Profissionalismo, formação e qualidade de ensino;
- Tolerância, empatia e respeito.

Em análise documental o que se refere a Comissão Interna de Prevenção de Acidente (CIPA), como a finalidade de compreender o princípio da legalidade qual assegura e aponta os preceitos quais devem ser seguidos para garantir a democracia dos partícipes e seus eleitos, assim como, o ato de fiscalizar, em prol das melhorias de condições de serviços ao que de respeito prevenção de acidentes.
A implantação da CIPA, por tratar de um setor público, setor este responsável pela fiscalização no âmbito privado, houve um período de implementação, uma vez que, aos trabalhadores de indústrias ou outros segmentos assegurados pela CLT de acordo a lei 6.514, de 1977, já era uma prática, só em 2001 a lei 13.174, institui as CIPAs na Administração Pública, mas apenas em 1º de março de 2018, o decreto 58.107, faz com que as unidades que compõem a exigência de números de trabalhadores segundo a Norma Regulamentadora (NR) 5, por meio, da Portaria 374/02 emitida pela Secretária Municipal de Gestão Pública do Município de São Paulo (SGP).
O cuidado de fazer essa implantação que fosse cumprida de maneira ágil, porém com as orientações de saber o porquê da implantação desta comissão. Os trabalhadores da educação passaram a debruçar sobre o passo a passo até o pleito e sua gestão no período de dois anos, as orientações foram atreladas ao um calendário para que garantisse a transparência, assim como, direito de recursos ou até mesmo de revisões de documentos pelas autoridades superiores a direção da unidade escolar.

Trabalhos da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes:
Da organização: O presidente sempre será o empregador, contudo, nas unidades escolares da rede pública do município de São Paulo, quem é exercer a função de chefia imediata ou para compreensão simples, a representatividade do governo é a direção da unidade.

Para tanto, os critérios básicos devem serem atendidos como:
Calendário das reuniões;
Atas das reuniões relatando sobre danos em algum local ou imobiliário, assim como, nos brinquedos e espaços. Cuidado com os trabalhadores da terceirização se estão sendo assegurados pelos seus EPI's;
Cuidados com Acidente de Trabalho-CAT, o que é e suas providências?

Embora que mensalmente nas reuniões apresente uma pauta relacionados a Prevenção de Acidentes as ausências das vistorias semestrais de acordo com calendário estipulado, da Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho (SIPAT), os mapas com riscos tanto anexo nos arquivos documentais da CIPA quanto exposto na unidade, ponto de encontro, como também, a devolutiva aos seus pares diante do que está acontecendo problemas/soluções, retrato em referência formal.
Ergonomia: Por tratar de unidade escolar onde o atendimento é para bebês, crianças e adolescentes surge um problema invisível, pouco comentada ou orientada para que não gere o dano ou lesão grave comprometendo a vida social de cada trabalhador, neste sentido a Ergonomia está estabelecida na NR 17, onde descreve com precisão os cuidados e as prevenções. Porém, na U.E, alguns cuidados primordiais, em exemplificação: Calçados e mobiliários adequados para troca, também a logística de tempo para ocorrer

essa higienização dos bebês no caso dos profissionais do CEI.

Paoleschi apresenta a seguinte contribuição:
Considerando a necessidade de assegurar a adoção de medidas apropriadas para prevenir acidentes maiores; reduzir ao mínimo os riscos de acidentes maiores; reduzir ao mínimo as consequências desses acidentes maiores. Considerando as causas desses acidentes, particularmente erros de organização, fatores humanos, falhas de componentes, desvios das condições normais de funcionamento, interferências externas e fenômenos naturais; (Paoleschi, 2009, pag.64)
Este posicionamento do autor se deu depois da Conferência (1993), em Genebra, a qual discutia condições de trabalho, em prol, de ter a mão de obra afastada por muito tempo das suas funções.

Sistemas de Gestão de Higiene e Segurança do Trabalho e Gestão de Riscos de Acidentes do Trabalho:
De acordo com Silva et al. (apud Santana, 2015), a segurança no trabalho tem como objetivo primordial promover um ambiente em que os riscos de acidentes e doenças ocupacionais sejam reduzidos ou, sempre que possível, eliminados.
Essa concepção amplia a compreensão da segurança para além de ações pontuais ou corretivas, situando-a como um processo contínuo, preventivo e integrado à organização do trabalho. No contexto escolar, tal perspectiva torna-se ainda mais relevante, considerando a complexidade das relações humanas, a diversidade de sujeitos envolvidos e as múltiplas demandas físicas e emocionais impostas aos profissionais da educação.
À luz desse entendimento, a realização da entrevista com o diretor da unidade escolar, que também exerce a função de presidente da CIPA, configurou-se como estratégia metodológica fundamental para compreender, de maneira mais aprofundada, o funcionamento e a efetividade dessa comissão no cotidiano institucional. O propósito da entrevista consistiu em adentrar o universo da CIPA, instigar reflexões críticas e aprofundar o conhecimento acerca de seus princípios, atribuições e limites, bem como sobre a percepção da gestão escolar em relação à segurança e à saúde dos trabalhadores.
Esse movimento investigativo permitiu debruçar-se sobre a CIPA não apenas como exigência legal, mas como espaço potencial de construção coletiva, diálogo e promoção de uma cultura preventiva.
A escuta do gestor possibilitou identificar avanços, desafios e lacunas existentes na atuação da comissão, evidenciando a necessidade de fortalecer práticas que articulem o conhecimento técnico, a legislação vigente e a realidade concreta dos servidores. Assim, a entrevista contribuiu para compreender como a segurança no trabalho é concebida, operacionalizada e valorizada no ambiente escolar, reforçando a importância de uma CIPA atuante, consciente de seu papel educativo e comprometida com a melhoria das condições de trabalho.

Como é organizada a CIPA?
A legislação que regulamenta a atuação da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) estabelece diretrizes essenciais para garantir sua efetividade e continuidade nas unidades de trabalho. Entre essas diretrizes, destaca-se a obrigatoriedade da realização de reuniões mensais ao longo dos dois anos de mandato dos membros eleitos e indicados. Tais reuniões constituem espaço privilegiado para o planejamento das ações, avaliação dos trabalhos já desenvolvidos, definição de prioridades e acompanhamento sistemático das intervenções propostas, assegurando a organização e a coerência das atividades preventivas realizadas pela comissão.
O número de representantes titulares da CIPA é definido de forma proporcional ao quantitativo de servidores da unidade, adotando-se a proporção de um membro titular para cada vinte funcionários. Esse critério visa garantir representatividade adequada, possibilitando uma atuação mais próxima da realidade laboral e favorecendo a identificação dos riscos existentes nos diferentes setores da instituição. A composição proporcional contribui, ainda, para que as demandas dos trabalhadores sejam apresentadas e discutidas de forma democrática, fortalecendo o caráter participativo da comissão.
No que se refere à operacionalização das atribuições da CIPA, a legislação prevê a disponibilidade de seis horas semanais

destinadas aos trabalhos da comissão. Essas horas devem ser compreendidas de forma coletiva, e não individualizada para cada cipeiro, o que reforça a necessidade de organização conjunta e planejamento das ações. Para viabilizar essa dinâmica, recomenda-se que a distribuição desse tempo seja previamente acordada com a chefia imediata, de modo a não comprometer o funcionamento regular da unidade e, simultaneamente, assegurar condições reais para o desenvolvimento das atividades da CIPA.
A produção de registros sistemáticos também se apresenta como elemento fundamental para a transparência e a continuidade das ações. O relatório mensal, que pode assumir a forma da própria ata de reunião ou de um documento sintético contendo o registro das ações desenvolvidas, facilita o acompanhamento das atividades e a socialização das informações. A divulgação desses registros por meio de murais, endereços eletrônicos ou boletins informativos amplia o alcance das ações da CIPA e contribui para o fortalecimento da cultura de prevenção entre os servidores.
Além disso, a utilização do espaço da Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho (SIPAT) para a prestação anual de contas à comunidade da unidade configura-se como importante estratégia de visibilidade e de compromisso institucional. Esse momento possibilita apresentar os resultados obtidos, os desafios enfrentados e as perspectivas futuras, promovendo o engajamento coletivo e reafirmando a CIPA como instância fundamental na promoção da saúde, da segurança e da qualidade das condições de trabalho.
Período Eleitoral: Por meio de uma Comissão Eleitoral formada para esse fim ou pela CIPA, cujo mandato esteja terminando. No caso do 1o mandato da CIPA, os membros que formarem a Comissão Eleitoral não poderão se candidatar a uma vaga de cipeiro7.
Na Ata de Instituição do Processo Eleitoral deverão estar definidas as regras da eleição como: dias em que deverá ocorrer, número de urnas fixas e volantes, número de votos por cédula, se haverá representantes por segmentos ou não, entre outros. É vedada a participação de futuro candidato à composição da CIPA a ser eleita na Comissão eleitoral.

Formação:
Na prefeitura municipal de São Paulo os profissionais da Educação têm formações oferecidas pela Escola Municipal de Administração Pública de São Paulo (EMASP) ou outros segmentos do órgão Municipal. A importância da formação continuada é para garantir mínimo de conhecimento sobre os riscos à saúde e às prevenções. É válido ressaltar a importância da participação de um engenheiro, preferencialmente especializado em Segurança do Trabalho ou que detenha competência técnica sobre a atuação da CIPA, a fim de assegurar a qualidade das formações oferecidas. Esse profissional contribui com embasamento técnico-científico, favorecendo a correta interpretação das normas regulamentadoras e a identificação adequada dos riscos ocupacionais. Além disso, sua atuação qualifica as ações educativas, conferindo maior credibilidade às orientações repassadas e fortalecendo a efetividade das práticas preventivas no ambiente de trabalho.

Mapa de Risco



A planta acima representa uma parte de uma unidade escolar, ficando evidenciado os pontos que devem ser apontados a partir da observação, o problema que pode causar seguido do Grupo e Risco de acordo NR 5.
Por isso, é da responsabilidade em garantir a segurança em relação aos cinco riscos ambientais que a Norma Regulamentar- 9 estabelece, que é uma criação do Programa de Prevenção de Riscos Ambientais (PPRA).
Não há modelos específicos de relatórios

da vistoria, mas precisa ser detalhado e compreensível a qualquer pessoa, pois o mapa pode ser considerado o produto final de todo um trabalho.
Faz saber que o mapa deve estar espalhado em locais de acesso a todos para ter conhecimento, neste contexto, também, a divulgação não se restringe apenas aos mapas e sim das atas de reuniões seguido das devolutivas da chefia imediata sobre as providências realizadas, o mapa tem a durabilidade de um ano.
Pertinência Pedagógica: É comum nas U.E.s, ter formação de brigadas de incêndios e primeiros socorros, mas, essa formação muito das vezes fica apenas na seara dos profissionais havendo um equívoco, pois a prevenção de acidentes ou a prestação de socorro ou até mesmo como se comportar diante de um incêndio, assim como, alagamento, são situações práticas que infelizmente muito das nossas crianças e adolescentes vivem, também, são fatos que podem acontecer na U.E. Para tanto, a importância de ter um Projeto Político Pedagógico vivo e com ações como essa faz com que os estudantes saibam lidar em situações onde racionalidade, tranquilidade, agilidade, à técnica entre outra habilidades cognitivas e emocionais fará o diferencial em se salvar e salvar o outro.
A escola ao elaborar o PPP tendo em vista todo o seu conjunto, as condições "naturais e culturais" para propor uma educação escolar com qualidade e agradável, pois os alunos terão vontade de estar frequentando e participando. Para isso, a escola não pode perder o seu papel que é de ensinar como diz o autor Libâneo, por outro lado, Paro propõe que a escola não seja uma instituição modular de aluno, e sim serem seres humanos capazes de ser sensíveis de apreciação cultural.

Desse modo, a unidade escolar será autônoma quando tiver poder de criar e/ ou escolher livremente suas normas de conduta. Esse poder de criação e escolha exerce-se, evidentemente, também pela capacidade de recusa de normas heterônomas julgadas não- conveniente. O ser autônomo tem como contrapartida o dever de ser responsável. (SILVA, 2006, p. 59)

Diante destas ideias a responsabilidade de ter uma gestão democrática, participativa e autônoma não é apenas responder o que a legislação, mas de oportunizar a todos, principalmente os educadores, cujo, são eles capazes de mediar o contexto pedagógico escolar e a transformação social acontecerá com mais sucesso. "O currículo é desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, das orientações e das diretrizes operacionais previstas nele." (LIBÂNEO,et.al,2010,p.346). Então, a democracia dispõe da sensibilidade de projetar um currículo apto às necessidades da escola, da comunidade e primordialmente ao conhecimento dos conteúdos curriculares para educação, assim os colegiados, dentre a CIPA farão um diálogo pertinente entrelaçando conteúdos como: Procedimentais, Atitudinais e Conceituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
Nas unidades escolares, observa-se a existência formal da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA); contudo, na prática, o olhar do cipeiro ainda se concentra majoritariamente na prevenção de acidentes físicos, sobretudo aqueles envolvendo bebês, crianças, adolescentes ou adultos na condição de estudantes. Embora tais situações demandem atenção contínua, esse enfoque restrito acaba por invisibilizar outros riscos igualmente relevantes, especialmente aqueles que afetam diretamente os profissionais da educação no exercício de suas funções laborais.
A CIPA assume papel central no protagonismo da prevenção de diversos tipos de riscos, entre os quais se destacam os de natureza ergonômica, que extrapolam o aspecto físico e se estendem às dimensões psíquica, corporal e mental do trabalhador. Nas unidades escolares, o maior índice de adoecimento não está, de modo geral, relacionado a acidentes físicos clássicos, mas sim às condições descritas na Norma Regulamentadora nº 17 (NR-17), que trata da ergonomia. Essa norma aborda com propriedade fatores como ansiedade, estresse, jornadas prolongadas, dores na coluna, fadiga e esgotamento mental, patologias que refletem de forma contundente a realidade cotidiana dos profissionais da educação.
Diante desse cenário, torna-se imprescindível que os relatórios da CIPA sejam

elaborados de maneira clara, detalhada e sistematizada, explicitando a ocorrência de cada situação vivenciada no ambiente escolar. Desde episódios aparentemente simples, como "mordidas", "tapas", "bilhetes desrespeitosos", até "falas ofensivas" e outras formas de violência simbólica, todos esses eventos impactam diretamente o exercício laboral dos docentes e demais servidores. É fundamental, portanto, que se evidencie o nível elevado de incidência dos riscos previstos na NR-17, possibilitando a adoção de medidas cabíveis que visem à redução desses agravos e ao controle dos riscos dentro de parâmetros aceitáveis.

Cabe ressaltar que a CIPA não detém poder deliberativo para impor mudanças estruturais ou administrativas no setor de trabalho; entretanto, ela desempenha papel estratégico ao oferecer subsídios técnicos, diagnósticos e recomendações que favoreçam melhores condições de trabalho. Além disso, a comissão pode atuar de forma preventiva e educativa por meio da promoção de formações, campanhas e eventos culturais ao longo do ano letivo ou especialmente durante a Semana Interna de Prevenção de Acidentes do Trabalho (SIPAT), fortalecendo a cultura de prevenção no espaço escolar. Inserida no universo educacional, a CIPA pode, ainda, ocupar espaços institucionais relevantes, como as reuniões pedagógicas, garantindo momentos de fala para apresentação dos relatórios semestrais. Nesses encontros, torna-se possível socializar o mapeamento dos riscos em toda a escola, destacar os níveis elevados de exposição, apresentar a procedência das demandas e divulgar as devolutivas da direção da unidade, promovendo transparência e diálogo coletivo.

Por fim, é fundamental deixar claro que uma CIPA ativa, atuante e bem fundamentada nos registros das ocorrências envolvendo os servidores pode exercer papel decisivo no apoio a questões previdenciárias e administrativas. Ao documentar de forma consistente as condições de trabalho e os fatores de adoecimento, a comissão contribui para respaldar eventuais afastamentos por motivo de saúde, assegurando direitos e fortalecendo a proteção social dos trabalhadores da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.174, de 21 de outubro de 2001. Institui as CIPAs na Administração Pública.GONÇALVES, et al. Sistemas de Gestão de Higiene e Segurança do Trabalho e Gestão de Riscos de Acidentes do Trabalho. 2014.

BRASIL. Lei nº 6.514, de 22 de dezembro de 1977. Altera o Capítulo V do Título II da Consolidação das Leis do Trabalho, relativo à segurança e medicina do trabalho.

BRASIL. Ministério da Educação. Ambientes de trabalho e saúde dos profissionais da educação. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde do trabalhador e da trabalhadora. Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Norma Regulamentadora nº 17 (NR-17): Ergonomia. Brasília: MTE, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego>. Acesso em: 25/06/2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Norma Regulamentadora nº 5 (NR-5): Comissão Interna de Prevenção de Acidentes – CIPA. Brasília: MTE, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego>. Acesso em: 25/06/2020.

BRASIL. Norma Regulamentadora NR-17: Ergonomia.

IDA, Itiro. Ergonomia: Projeto e Produção. São Paulo: Edgard Blücher, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. Norma Regulamentadora NR-5: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO. Disponível em: https://casadaconsultoria.com.br. Acesso em: 13 nov. 2025.

PALADINI, Edson Pacheco. Gestão da Qualidade: Teoria e Prática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

PAOLESCHI, Bruno. Segurança do Tra-

balho: Fundamentos e Aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 2009.

SANTANA, et al. Segurança no Trabalho: Princípios e Aplicações. 2015.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 58.107, de 1º de março de 2018. Regulamenta a implantação das CIPAs nas unidades escolares.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Gestão Pública. Portaria SGP nº 374, de 27 de junho de 2002. Determina que todas as unidades da Administração Direta e Indireta organizem e mantenham Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA). Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, 28 jun. 2002.

SILVA, José Afonso da. Curso de Direito Constitucional Positivo. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

FERNANDA GONÇALVES DE SOUZA

RESUMO
Este artigo analisa aspectos relevantes relacionados à educação e à pedagogia, com foco na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar contemporâneo. O objetivo do estudo é discutir práticas pedagógicas, fundamentos teóricos e desafios presentes no cotidiano educacional, considerando as transformações sociais, culturais e tecnológicas que influenciam o ambiente escolar. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa, baseada em autores que investigam o desenvolvimento educacional, as metodologias de ensino e a formação integral do estudante. A análise evidencia que o processo educativo exige uma atuação docente reflexiva, planejada e sensível às necessidades dos estudantes, valorizando a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Conclui-se que a educação deve ser compreendida como um processo dinâmico, social e cultural, no qual a escola, juntamente com professores e demais atores educacionais, assume papel fundamental na promoção de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos indivíduos e a construção de uma aprendizagem significativa e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: educação; pedagogia; práticas pedagógicas; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Educação desempenha papel essencial no desenvolvimento social, cultural e intelectual dos indivíduos, constituindo-se como um dos principais pilares para a formação de uma sociedade mais justa, crítica e democrática. Por meio dela, são transmitidos valores, conhecimentos e habilidades que possibilitam aos sujeitos compreenderem a realidade em que estão inseridos e atuarem de maneira consciente e transformadora em seu contexto social.

Ao longo da história, diferentes concepções pedagógicas foram elaboradas com o objetivo de compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, refletindo os interesses, as necessidades e as transformações de cada período histórico. Essas concepções influenciam diretamente as práticas educativas, orientando desde a organização curricular até as metodologias utilizadas em sala de aula. Nesse sentido, a pedagogia assume um papel fundamental ao analisar criticamente essas abordagens e propor caminhos que atendam às demandas contemporâneas da educação.

Segundo Libâneo (2013), a pedagogia investiga os processos educativos e as formas de organização do ensino na sociedade, buscando compreender as relações entre educação, cultura e estrutura social. Tal perspectiva evidencia que o ato de educar não é neutro, mas carregado de intencionalidades e implicações sociais, o que reforça a necessidade de uma prática docente consciente e reflexiva.

Dessa forma, compreender as práticas pedagógicas e seus fundamentos torna-se fundamental para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que permite aos educadores repensarem suas ações, adotarem metodologias mais inclusivas e promoverem um ensino significativo. Assim, a reflexão sobre a prática pedagógica contribui não apenas para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, mas também para a formação integral dos estudantes, preparando-os para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

A pedagogia, enquanto campo científico, dedica-se à compreensão, análise e orientação dos processos educativos que ocorrem nas diferentes esferas da sociedade. Trata-se de uma área do conhecimento que investiga as práticas de ensino, os métodos de aprendizagem, as relações estabelecidas entre educadores e educandos e os contextos socioculturais nos quais a educação se desenvolve. Nesse sentido, a pedagogia não se limita apenas ao ambiente escolar formal, mas abrange todos os espaços onde ocorre a formação humana, como a família, a comunidade, as instituições sociais e os

diversos ambientes culturais nos quais os indivíduos interagem e constroem conhecimentos. Dessa forma, o estudo da pedagogia envolve a compreensão das diversas maneiras pelas quais o conhecimento é produzido, transmitido, apropriado e reconstruído ao longo do processo educativo, considerando as influências históricas, culturais, políticas e sociais presentes em cada contexto.

A educação, portanto, pode ser compreendida como um fenômeno social complexo, que envolve diferentes sujeitos, práticas e finalidades. De acordo com Saviani (2008), a educação constitui uma prática social intencional voltada à formação do ser humano, tendo como objetivo principal a transmissão e a construção de conhecimentos, valores e habilidades necessários para a participação ativa na sociedade. Nesse sentido, a educação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual, cultural, social e moral dos indivíduos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres e capazes de participar de maneira responsável na vida coletiva. A educação também atua como um importante instrumento de transformação social, uma vez que possibilita aos indivíduos ampliar sua compreensão da realidade e desenvolver competências necessárias para intervir de forma consciente no mundo em que vivem.

Nesse contexto, a escola assume uma função social relevante, pois se configura como um espaço privilegiado de socialização, de construção de saberes e de formação de identidades. É na escola que os indivíduos têm acesso sistematizado ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o que contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais e culturais fundamentais para a vida em sociedade. Além disso, a instituição escolar exerce um papel importante na formação de valores, atitudes e comportamentos que favorecem a convivência democrática, o respeito às diferenças e a participação cidadã.

Os fundamentos teóricos da educação são construídos a partir de diferentes correntes pedagógicas que, ao longo da história, buscaram compreender e explicar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Cada uma dessas correntes apresenta concepções próprias sobre o papel do professor, do aluno, da escola e do conhecimento, influenciando diretamente as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de ensino. Essas concepções pedagógicas também refletem os valores, as necessidades e as características das sociedades em diferentes períodos históricos, evidenciando que a educação não é um processo estático, mas sim dinâmico, estando em constante transformação e adaptação às novas demandas sociais.

Uma das abordagens pedagógicas mais antigas é a pedagogia tradicional, que se consolidou principalmente entre os séculos XVII e XIX. Nessa perspectiva, o professor ocupa uma posição central no processo educativo, sendo considerado o principal responsável pela transmissão do conhecimento. O ensino é organizado de forma sistemática, estruturada e hierarquizada, valorizando a memorização de conteúdos, a disciplina e a autoridade do docente em sala de aula. O aluno, nesse modelo, assume uma postura mais passiva, sendo visto como receptor das informações transmitidas pelo professor. Embora essa abordagem tenha desempenhado um papel importante na organização dos sistemas educacionais e na difusão do conhecimento formal, ela também recebeu diversas críticas por limitar a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e por priorizar a reprodução de conteúdos em detrimento da reflexão crítica e da construção significativa do conhecimento.

Em contraposição a essa visão, surgiu a pedagogia renovada, também conhecida como movimento da Escola Nova, que ganhou força no início do século XX. Essa corrente pedagógica passou a valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem, enfatizando a importância da experiência, da participação e da autonomia do estudante na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o processo educativo deve considerar os interesses, as necessidades e as experiências prévias dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

De acordo com os princípios da Escola Nova, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa a assumir o papel de mediador e orientador do processo de aprendizagem. Cabe ao educador criar situações

pedagógicas que estimulem a curiosidade, a investigação, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. Autores como John Dewey contribuíram significativamente para o desenvolvimento dessa concepção educacional, defendendo uma educação voltada para a formação integral do indivíduo e para a aprendizagem baseada na experiência e na resolução de problemas presentes no cotidiano.

Além dessas abordagens, destacam-se também as teorias críticas da educação, que passaram a ganhar maior relevância a partir da segunda metade do século XX. Essas perspectivas analisam a educação como um fenômeno social e político, reconhecendo que o processo educativo está diretamente relacionado às estruturas sociais, culturais, econômicas e ideológicas da sociedade. Nesse sentido, a educação não deve limitar-se apenas à transmissão de conhecimentos, mas deve também promover a reflexão crítica sobre a realidade social, incentivando os estudantes a compreenderem as desigualdades existentes e a desenvolverem uma postura ativa na transformação da sociedade.

Entre os principais representantes dessa perspectiva destaca-se Paulo Freire, educador brasileiro reconhecido internacionalmente por suas contribuições para o pensamento pedagógico. Freire defende uma educação libertadora baseada no diálogo, na participação e na conscientização dos sujeitos. Para Freire (1996), ensinar não significa simplesmente transferir conhecimento, mas criar possibilidades para que os estudantes construam seu próprio saber a partir da reflexão crítica sobre a realidade em que vivem.

Essa abordagem valoriza o diálogo como elemento fundamental do processo educativo, promovendo uma relação horizontal entre educador e educando. Nesse modelo, o conhecimento é construído coletivamente por meio da troca de experiências, da problematização da realidade e da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, o pensamento freireano enfatiza a importância do respeito aos saberes prévios dos estudantes, reconhecendo que todo processo de aprendizagem deve partir da realidade social e cultural dos indivíduos.

Dessa forma, os fundamentos teóricos da educação são resultado de um longo processo histórico marcado por diferentes concepções pedagógicas que contribuíram para a compreensão do fenômeno educativo. Cada uma dessas perspectivas apresenta contribuições relevantes para a prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de métodos de ensino mais adequados às necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. Compreender esses fundamentos torna-se essencial para os profissionais da educação, pois permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e comprometidas com a formação integral dos indivíduos. O conhecimento das diferentes correntes pedagógicas possibilita ao educador analisar suas próprias práticas, identificar limites e potencialidades em suas ações e buscar estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, o aprofundamento nos fundamentos da educação contribui para que os professores compreendam melhor a complexidade do processo educativo e reconheçam a importância de considerar os aspectos sociais, culturais e emocionais que influenciam a aprendizagem. A educação, nesse sentido, deve ser entendida como um processo amplo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e éticas.

Assim, a pedagogia desempenha um papel fundamental na construção de uma educação comprometida com a formação integral dos indivíduos e com a transformação da sociedade. Ao refletir sobre os princípios, os métodos e os objetivos da educação, os profissionais da área podem desenvolver práticas pedagógicas mais conscientes, inovadoras e alinhadas às necessidades dos estudantes e às demandas do mundo contemporâneo. Dessa maneira, o estudo dos fundamentos da educação torna-se essencial para promover uma aprendizagem significativa, inclusiva e capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno dos indivíduos em seus aspectos cognitivos, sociais, culturais e emocionais.

METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDI-

ZAGEM

As metodologias de ensino representam o conjunto de estratégias, técnicas e práticas utilizadas pelos professores com o objetivo de facilitar e promover a aprendizagem dos estudantes. Elas constituem um elemento fundamental do processo educativo, pois orientam a forma como o conteúdo é apresentado, trabalhado e assimilado pelos alunos. A escolha da metodologia adequada pode influenciar diretamente o nível de compreensão, motivação e participação dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem.

Historicamente, as metodologias de ensino estiveram associadas a modelos pedagógicos mais tradicionais, nos quais o professor desempenhava o papel central na transmissão do conhecimento, enquanto os alunos assumiam uma postura predominantemente passiva. Nesse modelo, as aulas eram geralmente expositivas, com foco na memorização de conteúdos e na repetição de informações. Embora esse tipo de metodologia ainda esteja presente em muitas instituições educacionais, as transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas têm impulsionado a busca por práticas pedagógicas mais dinâmicas e participativas.

Nesse contexto, as metodologias ativas de aprendizagem têm ganhado destaque no cenário educacional contemporâneo. Essas metodologias se caracterizam por colocar o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento. De acordo com Moran (2015), as metodologias ativas colocam o estudante como protagonista da aprendizagem, incentivando-o a investigar, refletir, discutir e resolver problemas de forma colaborativa.

Diferentemente do modelo tradicional de ensino, no qual o conhecimento é transmitido de forma unilateral pelo professor, as metodologias ativas valorizam a interação entre professores e alunos, bem como o trabalho em grupo, a resolução de problemas e a aplicação prática dos conteúdos estudados. Dessa forma, o aluno deixa de ser apenas um receptor de informações e passa a atuar como sujeito ativo na construção do próprio conhecimento.

Entre as principais estratégias associadas às metodologias ativas, destacam-se a aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning – PBL), a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida (flipped classroom) e os estudos de caso. Na aprendizagem baseada em problemas, por exemplo, os estudantes são desafiados a analisar situações reais ou simuladas, buscando soluções a partir da investigação e do trabalho colaborativo. Esse processo estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de tomada de decisões.

A sala de aula invertida, por sua vez, propõe uma reorganização da dinâmica tradicional das aulas. Nesse modelo, os alunos têm acesso prévio ao conteúdo por meio de vídeos, textos ou outros materiais digitais, e o tempo em sala de aula é utilizado para discussões, atividades práticas e esclarecimento de dúvidas. Esse formato favorece uma aprendizagem mais significativa, pois permite que os estudantes participem de maneira mais ativa no processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto importante das metodologias ativas é a valorização da aprendizagem colaborativa. Ao trabalhar em grupo, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar ideias, trocar experiências e construir conhecimentos de forma coletiva. Essa interação contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para o desenvolvimento de habilidades sociais, como comunicação, cooperação e respeito às diferentes opiniões.

Além disso, as metodologias ativas estão frequentemente associadas ao uso de tecnologias digitais no processo educativo. Ferramentas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos multimídia podem ampliar as possibilidades de interação e tornar o ensino mais dinâmico e atrativo. No entanto, é importante destacar que o uso da tecnologia por si só não caracteriza uma metodologia ativa; o elemento central dessas metodologias é a participação efetiva do estudante no processo de aprendizagem.

Dessa forma, a adoção de metodologias ativas representa uma importante mudança na forma de conceber o ensino, exigindo também uma transformação no papel do professor. Nesse novo contexto, o educador atua como mediador do

conhecimento, orientando os estudantes na construção de suas próprias aprendizagens e incentivando a reflexão crítica sobre os conteúdos estudados.
Portanto, as metodologias de ensino desempenham um papel fundamental na qualidade da educação, e a incorporação de práticas pedagógicas mais participativas pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, autônoma e contextualizada, preparando os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O professor exerce papel fundamental no processo educativo, atuando como mediador entre o conhecimento sistematizado e o estudante. Sua função ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, pois envolve a organização de situações de aprendizagem que favoreçam a construção significativa do conhecimento. Nesse sentido, o educador torna-se um agente essencial no desenvolvimento intelectual, social e cultural dos estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, autônomos e participativos na sociedade. A atuação docente, portanto, está diretamente relacionada à capacidade de promover experiências educativas que estimulem o interesse, a curiosidade e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.
Na perspectiva da educação contemporânea, o trabalho docente assume uma dimensão mais complexa, uma vez que o professor precisa considerar não apenas os conteúdos curriculares, mas também as características individuais dos alunos, suas experiências, contextos sociais e formas de aprendizagem. Assim, o processo educativo passa a ser entendido como uma interação dinâmica entre professor, estudante e conhecimento, na qual a mediação pedagógica desempenha papel central. O professor precisa desenvolver estratégias didáticas diversificadas que possibilitem atender às diferentes necessidades dos estudantes, promovendo uma aprendizagem inclusiva e significativa.
De acordo com Freire (1996), ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para que os estudantes construam seu próprio saber por meio da reflexão, da investigação e do diálogo. Essa concepção rompe com a chamada educação "bancária", na qual o professor deposita informações nos alunos, considerados sujeitos passivos no processo de aprendizagem. Para o autor, o ensino deve promover uma relação dialógica entre educador e educando, baseada no respeito, na troca de experiências e na valorização do conhecimento prévio dos estudantes. Dessa forma, o processo educativo torna-se mais participativo, estimulando os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade em que vivem.
Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, estimulando a curiosidade, a participação ativa e o pensamento crítico dos alunos. A mediação pedagógica implica orientar o processo de aprendizagem de forma intencional, propondo desafios, incentivando questionamentos e promovendo a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, o professor contribui para que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais necessárias para a compreensão da realidade e para a atuação consciente na sociedade. Além disso, o educador deve incentivar o diálogo em sala de aula, promovendo um ambiente no qual os estudantes se sintam seguros para expressar opiniões, dúvidas e ideias.
Outro aspecto relevante do papel do professor na educação contemporânea refere-se à promoção da autonomia dos estudantes. A autonomia no processo educativo está relacionada à capacidade do aluno de pensar de forma independente, tomar decisões e assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem. Para isso, o educador deve criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a investigação, a participação e a resolução de problemas, estimulando os estudantes a desenvolverem competências essenciais para a vida acadêmica e profissional. Esse processo contribui para a formação de sujeitos capazes de aprender continuamente e de se adaptar às diferentes situações que encontrarão ao longo de sua trajetória.
Além disso, o professor desempenha um papel importante no desenvolvimento da criatividade e da capacidade de inovação dos alunos. Em um mundo marcado por

rápidas transformações sociais, científicas e tecnológicas, torna-se cada vez mais necessário que a escola prepare os estudantes para lidar com situações complexas e imprevisíveis. Nesse sentido, práticas pedagógicas que incentivem a experimentação, a reflexão e a construção de soluções criativas tornam-se fundamentais no processo educativo.
O professor, ao propor atividades que estimulem o pensamento criativo e a resolução de problemas, contribui para o desenvolvimento de habilidades importantes para o futuro dos estudantes.
A atuação docente também envolve um compromisso ético e social com a formação integral dos estudantes. O professor não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também contribui para a formação de valores, atitudes e comportamentos que orientam a convivência em sociedade. Assim, a prática pedagógica deve estar fundamentada em princípios como respeito, diálogo, responsabilidade e valorização da diversidade. Ao promover um ambiente educativo pautado nesses valores, o professor contribui para a construção de relações mais justas, solidárias e democráticas no contexto escolar.
Outro ponto importante diz respeito à necessidade de constante atualização profissional. O avanço das tecnologias, as mudanças nas formas de comunicação e as novas demandas sociais exigem que o professor esteja em permanente processo de formação. A participação em cursos, estudos, pesquisas e atividades de desenvolvimento profissional contribui para que o educador amplie seus conhecimentos e aperfeiçoe suas práticas pedagógicas, tornando-as mais adequadas às necessidades dos estudantes e às transformações da sociedade.
Diante dessas considerações, percebe-se que o papel do professor na educação contemporânea é multifacetado e exige constante reflexão sobre as práticas pedagógicas. O educador precisa estar em permanente processo de formação e atualização, buscando compreender as mudanças sociais e educacionais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Essa postura reflexiva permite que o professor analise suas próprias práticas, identifique desafios e desenvolva estratégias mais eficazes para promover a aprendizagem dos estudantes.
Portanto, o professor ocupa uma posição central na construção de uma educação de qualidade. Ao atuar como mediador do conhecimento e incentivador do pensamento crítico, da autonomia e da criatividade, o educador contribui significativamente para a formação de sujeitos capazes de compreender, transformar e participar ativamente da sociedade em que vivem. Dessa maneira, a valorização da profissão docente e o investimento na formação dos professores tornam-se elementos essenciais para o fortalecimento da educação e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

CONCLUSÃO

Diante das discussões apresentadas, observa-se que a educação deve ser compreendida como um processo contínuo de formação humana, que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende ao longo de toda a vida. Nesse sentido, torna-se fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas, considerando as vivências, os saberes prévios e as realidades diversas dos estudantes. Ao valorizar o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, a escola fortalece a construção de aprendizagens significativas e promove a inclusão.
Além disso, é imprescindível que as estratégias de ensino favoreçam a participação ativa dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de dialogar com diferentes perspectivas. Metodologias que incentivem a problematização, a colaboração e a reflexão contribuem para que o estudante deixe de ser apenas um receptor de informações e se torne protagonista no processo de construção do conhecimento.
Dessa forma, a escola reafirma seu papel social não apenas como transmissora de conteúdos, mas como espaço de formação integral, voltado ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais. Ao cumprir essa função, contribui efetivamente para a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação, atuando de maneira ética, responsável e participativa em seu meio.

REFERÊNCIAS

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. Campinas: Papirus, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

RESUMO
Esse artigo analisa a importância da leitura e da formação do leitor na Educação Infantil, o que compreende o contato com livros, literatura e práticas de leitura como fatores básicos para o desenvolvimento integral da criança. A partir do pressuposto de que a leitura contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico, favorece a imaginação, a criatividade e a construção de sentidos sobre o mundo, sua inserção nessa fase da vida ganha grande importância. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, embasada em autores que discutem a infância, a literatura infantil, a mediação da leitura e os processos de aprendizagem na infância. Os resultados evidenciam que o contato com práticas leitoras na Educação Infantil favorece a obtenção de um repertório cultural mais amplo, desenvolve a oralidade, a autonomia e o pensamento crítico e, ainda, fortalece vínculos afetivos entre criança, livro e mediador. Conclui-se que valorizar a leitura na Educação Infantil contribui para formar leitores críticos, participativos e sensíveis, o que a torna elemento essencial no processo educativo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Formação do leitor; Educação Infantil; Literatura infantil; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
This article analyzes the importance of reading and reader development in Early Childhood Education, which includes contact with books, literature, and reading practices as fundamental factors for the child's integral development. Based on the assumption that reading contributes to cognitive, emotional, social, and linguistic development, while also fostering imagination, creativity, and the construction of meanings about the world, its inclusion at this stage of life becomes highly significant. Methodologically, this is a qualitative study, grounded by authors who discuss childhood, children's literature, reading mediation, and learning processes in early childhood. The results show that contact with reading practices in Early Childhood Education promotes the acquisition of a broader cultural repertoire, develops oral language, autonomy, and critical thinking, and strengthens emotional bonds between the child, the book, and the mediator. It is concluded that valuing reading in Early Childhood Education contributes to forming critical, participative, and sensitive readers, making it an essential element in the contemporary educational process.

KEY-WORDS: Reading; Reader formation; Early Childhood Education; Children's literature; Child development.

INTRODUÇÃO

No desenvolvimento humano, principalmente durante a infância, o hábito da leitura desempenha papel essencial, pois é a fase em que a criança amplia suas formas de comunicação, edifica conhecimentos e ocorre o desenvolvimento de habilidades importantes para o convívio social. É um período, no qual o contato com diversas práticas de linguagem propicia o entendimento do mundo e contribui para sua formação intelectual, emocional e cultural.

A partir dos primeiros anos de vida, ter contato com histórias, livros, imagens, músicas e demais manifestações da linguagem colabora para que ocorra seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico. É, também, estimular a imaginação e a criatividade, pois a leitura auxilia a construir sentidos em relação a realidade, fortalecendo a oralidade e ampliando o repertório cultural infantil. As práticas de leitura, na Educação Infantil, são de grande importância, representando uma das principais maneiras para inserir a criança no universo da cultura escrita. Por intermédio do contato com livros, histórias e diversas linguagens, a criança passa a desenvolver, desde os primeiros anos de vida, habilidades de comunicação, a ampliar conhecimentos e a fortalecer vínculos com o processo de aprendizagem.

Até mesmo antes da alfabetização for-

mal, a criança já realiza formas diversas de leitura do mundo, ao interpretar imagens, símbolos, gestos, sons e situações presentes em seu dia a dia. São experiências que permitem que ela construa significados e entenda o ambiente em que vive, observando, imaginando e interagindo socialmente, o que constitui importante ferramenta de aprendizagem.

Nesse cenário, a formação do leitor tem início antes mesmo da aprendizagem convencional da escrita, sendo construída por intermédio de experiências culturais, relações sociais e contato com práticas leitoras significativas, de forma constante. A participação da família, da escola e dos mediadores de leitura são fatores importantes que contribuem para despertar o interesse pelos livros e fortalecer o hábito da leitura.

De forma tradicional, a leitura associava-se somente ao domínio técnico da escrita e da decodificação de palavras. Por muito tempo, a escola priorizava práticas mecânicas e repetitivas, focadas na memorização e reprodução de conteúdos, o que reduzia a leitura a um processo puramente instrumental. Porém, as concepções contemporâneas de educação compreendem a leitura como prática social, cultural e formativa, sendo imprescindível para desenvolver a autonomia, a criticidade e a participação social.

Segundo Freire (1989, p. 9), "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele", o que evidencia que os processos de entendimento e de interpretação da realidade têm início antes mesmo da escolarização formal. Sob essa ótica, a leitura não está limitada a decifrar códigos linguísticos, mas a construir sentidos a partir das experiências vivenciadas pelas pessoas em interação com o meio social e cultural.

A literatura infantil assume, dessa forma, papel fundamental para formar a criança leitora, possibilitando experiências de imaginação, fantasia, emoção e reflexão. O contato com histórias possibilita o desenvolvimento da oralidade, da criatividade, da sensibilidade e da capacidade de expressão, ampliando o repertório linguístico e cultural das crianças. A literatura permite que entrem em contato com diversas realidades, valores, sentimentos e formas de organização social, o que contribui para sua formação humana e social.

Para Abramovich (2009), ouvir histórias é uma experiência primordial na infância, na medida em que desperta emoções, fortalece vínculos afetivos e amplia as possibilidades de compreensão do mundo. Ao ouvir narrativas, a criança imagina, elabora hipóteses, interpreta situações e atribui significados às experiências vividas. A leitura passa a ser uma atividade prazerosa e significativa, contribuindo para formar leitores mais críticos e participativos.

A presença da leitura na Educação Infantil fortalece as relações afetivas entre crianças, professores e famílias, principalmente quando há momentos de leitura compartilhada que promove acolhimento, interação e troca de experiências, fazendo do livro uma importante ferramenta para a proximidade e a convivência.

O professor, durante esse processo, passa a ter fundamental papel como mediador da leitura, responsável pela criação de ambientes leitores, despertando o interesse das crianças pelos livros e promovendo experiências literárias significativas.

As transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade, são outro aspecto relevante na mudança das formas de acesso à informação e das relações das crianças com a linguagem. Com o avanço das mídias digitais houve forte influência nos hábitos infantis o que ampliou as possibilidades de comunicação, demandando da escola novas práticas educativas direcionadas ao desenvolvimento da leitura e da interpretação.

O aumento da utilização das tecnologias digitais e da redução do contato com práticas de leitura tradicionais tornam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para valorizar a literatura infantil e incentivar a formação do leitor desde os primeiros anos de vida, ainda mais necessárias. A escola tem papel fundamental no sentido de promover o interesse pelos livros e pelo hábito da leitura.

É de suma importância, nesse cenário, que a Educação Infantil promova práticas pedagógicas para reconhecer a leitura como direito da criança e fator essencial no processo de desenvolvimento integral. A escola deve oferecer experiências

diversificadas – livros, histórias e diferentes linguagens – para criar oportunidades para que as crianças desenvolvam vínculos positivos com a leitura desde os primeiros anos de vida.
Entender a formação do leitor como processo continuado e social é reconhecer que a leitura vai além dos limites da alfabetização, relacionando-se de forma direta à formação cultural, emocional e crítica. Formar leitores é possibilitar experiências capazes de promover reflexão, imaginação, sensibilidade e participação ativa na sociedade.
Considerando essas reflexões, esse artigo tem como objetivo analisar a importância da leitura e da formação do leitor na Educação Infantil, ressaltando o papel da literatura infantil, das práticas pedagógicas e da mediação do professor no desenvolvimento integral das crianças. É preciso compreender como as experiências leitoras contribuem para construir aprendizagens significativas, para ampliar as capacidades linguísticas e formar integralmente a criança.
É um estudo relevante que se justifica pela necessidade de ampliação das discussões a respeito das práticas educativas que venham a valorizar a leitura na infância, e a reconheçam como ferramentas fundamentais de humanização, edificação do conhecimento e formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente participativos.

A INFÂNCIA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO LEITORA

Etapa fundamental no processo de desenvolvimento humano, a infância é marcada pela construção de conhecimentos, ampliação das experiências sociais e desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e linguísticas. Nesse período, a criança passa por importantes transformações que contribuem para sua formação pessoal, social e cultural.
As experiências vivenciadas influenciam de modo significativo o modo como a criança compreende o mundo e se relaciona com a linguagem. O contato com diversas formas de comunicação, histórias, brincadeiras e interações sociais desenvolve a oralidade, a imaginação, a criatividade e a capacidade de interpretação da realidade do mundo que a cerca.
A formação do leitor tem início nos primeiros anos de vida, antes da alfabetização formal, por intermédio das interações que a criança estabelece com as diversas linguagens – oral, escrita e imagética. Ao entrar em contato com histórias, músicas, imagens, livros e narrativas ocorre o desenvolvimento da imaginação, da oralidade e da capacidade de interpretar.
Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano acontece por intermédio das interações sociais, e tem como elemento central a linguagem, para construir o pensamento e aprender, em um processo no qual a mediação dos adultos possui papel fundamental no sentido de ampliar as capacidades cognitivas da criança.
Sob esse ponto de vista, a leitura deve ser compreendida como prática cultural e social que possibilita a construção de sentidos, o desenvolvimento da subjetividade e a ampliação da compreensão da realidade e não somente como habilidade técnica para decodificar as palavras.
A literatura infantil contribui para que se desenvolva a criança emocionalmente, permitindo o contato dela com sentimentos, valores, conflitos e diversas experiências humanas. Por intermédio das histórias, a criança tem a compreensão sobre si mesma e sobre o outro ampliada, desenvolvendo empatia, sensibilidade e habilidades necessárias para conviver social e afetivamente.
Também as narrativas favorecem a imaginação, a criatividade e a elaboração simbólica das vivências da infância. Ouvindo e interpretando histórias, a criança constrói significados, expressa emoções e desenvolve a reflexão. Assim, a literatura infantil passa a ser um instrumento importante para o desenvolvimento emocional, cultural e social da criança.
Para Bettelheim (1980), os contos e histórias infantis auxiliam o desenvolvimento psicológico da criança, possibilitando a compreensão simbólica de emoções, medos e desafios do cotidiano infantil, ou seja, a literatura contribui para o desenvolvimento emocional e afetivo, para que a criança construa sentidos em relação às suas próprias vivências.
O ambiente em que a criança se insere também influencia diretamente sua formação leitora. Espaços com diversas experiências de linguagem, acesso a livros e práticas de leitura frequentes, favorecem o interesse e aproximam as crianças

do universo literário, além de estimular a curiosidade, a imaginação e fortalecer o hábito da leitura desde a tenra idade. Igualmente relevante é a participação da família nesse processo de formação do leitor, pois crianças que convivem com práticas leitoras em família desenvolvem mais familiaridade com os livros e criam relações mais positivas com a leitura. O incentivo, nesse caso, desperta o interesse e consolida hábitos leitores durante o desenvolvimento.

O brincar e a imaginação possuem uma relação robusta com a formação do leitor na infância, pois no decorrer das brincadeiras, a criança cria narrativas, interpreta papéis e constrói significados, o que desenvolve capacidades fundamentais para compreender a leitura e produzir sentidos.

A leitura literária também amplia o repertório linguístico e cultural infantil, além de favorecer a oralidade, a escuta e a capacidade de argumentar, pois, quanto maior o contato com diferentes textos e narrativas, maiores as possibilidades para construir conhecimento.

Torna-se, portanto, fundamental que a Educação Infantil favoreça experiências leitoras diversas, valorize a literatura como fator central no desenvolvimento integral da criança e construção de práticas educativas mais humanizadas e significativas.

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura infantil destaca-se no contexto educacional, principalmente na Educação Infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural infantil, uma vez que por intermédio das histórias, a criança amplia seu entendimento sobre o mundo, desenvolve a imaginação e constrói diversas maneiras de interpretar a realidade.

A literatura presente no cotidiano escolar favorece experiências criativas, estimula a curiosidade e o interesse pela linguagem, possibilitando que a criança entre em contato com diversas culturas, valores e modos de vida, ampliando sua percepção sobre si mesma e sobre o outro.

De acordo com Coelho (2000), a literatura infantil forma, atuando no desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico. As narrativas possibilitam que a criança viva experiências simbólicas que contribuem para sua formação humana e social.

As histórias favorecem, também, o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, pois podem ampliar o vocabulário, estimular a comunicação e fortalecer a capacidade das crianças de se expressarem. O frequente contato com textos literários constrói habilidades fundamentais ao processo de alfabetização.

A literatura infantil favorece o desenvolvimento emocional, na medida em que permite que as crianças expressem seus sentimentos, entendam emoções e construam relações afetivas com os personagens e narrativas. As histórias são auxiliares para elaborar conflitos e construir empatia.

Outro importante aspecto é o caráter lúdico da literatura na infância, que desperta o encantamento, a fantasia e a imaginação, o que torna o processo educativo mais prazeroso e significativo, pois a criança aprende enquanto brinca, imagina e interage com o universo simbólico das narrativas.

A literatura contribui, ainda, para a formação ética e social das crianças, viabilizando reflexões sobre valores, convivência, diversidade e respeito às diferenças. Por intermédio das histórias, as crianças acessam diversas perspectivas e lidam com situações que ocorrem na vida em sociedade.

A escolha das obras literárias que serão utilizadas na Educação Infantil precisa considerar a qualidade estética, cultural e pedagógica dos textos, com valorização de livros que promovam experiências significativas e considerem as especificidades da infância.

É fundamental que a leitura na Educação Infantil não seja utilizada apenas como ferramenta pedagógica para o ensino de conteúdos formais, mas como prática cultural e experiência estética que promova prazer, imaginação e reflexão.

A literatura infantil deve ter um espaço permanente no dia a dia escolar, compreendida como elemento essencial para formar o leitor e desenvolver integralmente a criança.

A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

O professor desempenha papel fundamental na formação do leitor na Edu-

cação Infantil, atuando como mediador entre a criança, o livro e as experiências de leitura. Sua atuação influencia diretamente a forma como as crianças percebem a leitura e se relacionam com o universo literário.
A mediação da leitura envolve criar situações para despertar o interesse, a curiosidade e o envolvimento das crianças com os textos e narrativas, e não somente a realização de leituras em voz alta. O docente pode tornar a leitura uma experiência significativa e prazerosa.
Segundo Freire (1989): "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele", evidenciando que o processo de aprendizagem se relaciona às experiências e interpretações que são construídas pelos sujeitos em sua relação com a realidade, revelando que a mediação pedagógica deve considerar os conhecimentos e vivências das crianças.
Ao realizar práticas de leitura compartilhada, o professor, possibilita o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da interpretação e da imaginação, é quando as crianças aprendem a observar imagens, antecipar acontecimentos, elaborar hipóteses e construir sentidos sobre as histórias.
Durante a contação de histórias, a forma como o educador apresenta os livros também influencia de modo significativo o interesse das crianças pela leitura – expressividade, entonação da voz, gestos e envolvimento emocional – tornando a experiência leitora mais atrativa e significativa.
A organização de ambientes leitores na Educação Infantil é outro aspecto importante – espaços acolhedores, acessíveis e ricos em livros – favorecem a aproximação das crianças com a leitura, estimulam sua autonomia para escolher e manusear as obras literárias.
A mediação do professor envolve a valorização da participação ativa das crianças no decorrer das experiências leitoras, possibilitando que façam perguntas, comentem as histórias, verbalizem sentimentos e compartilhem interpretações contribuindo para desenvolver o pensamento crítico e a autonomia.
É preciso que o educador compreenda que cada criança tem seus próprios ritmos, interesses e formas de se relacionar com a leitura, pois as práticas pedagógicas precisam respeitar as especificidades, promover experiências diversificadas e inclusivas na infância.
A formação contínua dos professores é um fator essencial para qualificá-lo nas práticas de leitura na Educação Infantil, para que adquira conhecimento sobre literatura infantil, mediação da leitura e desenvolvimento infantil contribuindo para a elaboração de propostas pedagógicas mais significativas.
O educador já não atua como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador cultural, gerando possibilidades para que as crianças construam vínculos afetivos e significativos com a leitura.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCENTIVO À LEITURA NA INFÂNCIA

O incentivo à leitura na Educação Infantil exige práticas pedagógicas de valorização da participação ativa das crianças, contato frequente com livros e construção de experiências leitoras significativas, ou seja, a leitura precisa ser presente no ambiente escolar cotidianamente.
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ressaltam a importância de práticas pedagógicas promotoras de experiências com diferentes linguagens, incluindo a oral e escrita, respeitando as especificidades da infância e valorizando o brincar e a imaginação.
Atividades como rodas de leitura, contação de histórias, dramatizações, reconto, criação de narrativas e exploração de livros ilustrados desenvolvem a formação leitora de modo significativo. As rodas de leitura proporcionam interação entre as crianças e promovem troca de experiências, escuta e participação coletiva, com ampliação de seu repertório linguístico e desenvolvimento de importantes habilidades comunicativas.
A contação de histórias é relevante no desenvolvimento infantil, despertando o interesse pela leitura e fortalecendo vínculos afetivos entre crianças e educadores. Favorece o desenvolvimento da imaginação, da memória, da criatividade e da oralidade, o que torna o contato com a literatura mais significativo e prazeroso na infância.
Outra prática importante é a organização de cantinhos de leitura acessíveis, acolhedores e com diversos livros estimu-

lando o contato autônomo das crianças com a literatura no contexto escolar. São experiências que favorecem a curiosidade, o interesse pelos livros e o desenvolvimento do hábito da leitura.
Utilizar diferentes gêneros literários contribui para ampliar as experiências leitoras na infância – contos, poemas, parlendas, fábulas, histórias acumulativas e livros de imagem – oferecem diversas possibilidades para interagir com a linguagem. A criança desenvolve a imaginação, amplia o repertório cultural e fortalece suas habilidades de comunicação.
A integração entre família e escola fortalece ainda mais o processo de formar o leitor. Por meio de projetos de leitura compartilhada e empréstimo de livros ocorre a aproximação das famílias com as práticas leitoras e ampliação das experiências literárias das crianças fora do ambiente escolar, o que contribui para consolidar o interesse pela leitura no dia a dia da criança.
O acesso democrático aos livros e à literatura infantil é outro aspecto relevante, pois esse contato contribui para ampliação do repertório cultural das crianças e favorecimento do desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade crítica desde os primeiros anos de vida.
Muitas crianças não possuem contato com práticas leitoras fora da escola, o que torna o ambiente escolar primordial para que tenham esse direito assegurado. A escola é espaço fundamental para que tenham experiências significativas com a leitura, acesso aos livros e incentivo pelo universo literário.
A escola tem importante função social, cultural e educativa na formação de leitores, por intermédio de práticas pedagógicas direcionadas à leitura, educadores que contribuem para o desenvolvimento integral da criança e construção de sujeitos críticos, participativos e que compreendam a realidade de modo mais reflexivo.
As práticas pedagógicas de leitura devem dar prioridade às experiências significativas, prazerosas e humanizadoras, além de reconhecer a literatura como elemento essencial para que a criança se desenvolva integralmente. Ao valorizar a leitura na Educação Infantil a escola contribui para formar leitores críticos, participativos e que podem compreender a realidade de modo mais amplo e reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da análise ao longo deste estudo aponta para o fato de que a leitura e a formação do leitor na Educação Infantil são elementos básicos para que a criança se desenvolva integralmente. Por meio do contato com livros, histórias e experiências literárias ocorre o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural, o que amplia as possibilidades de aprendizagem e de construir conhecimento.
Verificou-se que o leitor se forma antes da alfabetização formal, por intermédio das interações que são estabelecidas entre a criança, os livros, os adultos mediadores e os diversos contextos de linguagem presentes no dia a dia, ou seja, ouvir histórias, explorar livros e participar de experiências leitoras são práticas essenciais na infância.
A literatura infantil é um importante instrumento para desenvolver a imaginação, a criatividade, a oralidade e a sensibilidade, possibilitando a construção de vínculos afetivos e ampliando o repertório cultural infantil. As narrativas contribuem para fortalecer a empatia, a reflexão e a compreensão da realidade social.
Ressalta-se, também, o papel do educador como mediador das experiências de leitura, no sentido de criar ambientes leitores acolhedores, promovendo práticas significativas e despertando o interesse das crianças pelo universo literário. A mediação pedagógica influencia de modo direto a relação da criança com a leitura.
As práticas pedagógicas que incentivam a leitura devem superar abordagens mecânicas e instrumentalizadas, valorizando a literatura como experiência estética, cultural e humanizadora, devendo ser compreendida como prática prazerosa e cotidiana, que se integra às experiências e demandas da infância.
Frente a esse cenário, é fundamental que as instituições de educação valorizem a literatura infantil, a formação continuada dos docentes e construam ambientes ricos em experiências leitoras, para assegurar o acesso das crianças aos livros e à cultura escrita desde os primeiros anos de vida.
Considera-se, assim, que a leitura possui

papel essencial na formação humana e na construção de sujeitos críticos, criativos e participativos. Valorizar a formação do leitor na Educação Infantil é um importante compromisso com uma educação mais democrática, sensível e alinhada às demandas do desenvolvimento infantil contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

A INTERSEÇÃO ENTRE ARTETERAPIA E MÉTODOS DE OTIMIZAÇÃO NA SAÚDE MENTAL INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

FLÁVIA CARDOSO SILVA

RESUMO
Este artigo apresenta uma investigação aprofundada sobre a eficácia da arteterapia como ferramenta de intervenção e diagnóstico na saúde mental de crianças em idade pré-escolar, integrando o levantamento bibliográfico de práticas artísticas com o suporte de algoritmos de otimização computacional. O objetivo central deste estudo reside em analisar como o processo de criação visual não verbal auxilia na expressão de emoções e no equilíbrio psíquico infantil, permitindo a identificação de conflitos subjetivos antes mesmo da consolidação do domínio da linguagem escrita. Para atingir essa finalidade, a pesquisa utiliza o método de revisão bibliográfica sistemática, fundamentado em teóricos clássicos da psicologia educacional e em estudos contemporâneos que relacionam a educação artística ao desenvolvimento cognitivo e motor. O método abrange, ainda, a análise da aplicação do algoritmo de Otimização por Enxame de Partículas (PSO) como recurso para processar dados subjetivos e mapear padrões emocionais baseados no uso de cores e formas geométricas, simplificando a complexidade das avaliações pedagógicas tradicionais. A revisão demonstra que a arteterapia atua diretamente na melhora das funções sociais e na ampliação da autoconsciência da criança, oferecendo um canal seguro para o transbordamento de sentimentos que a linguagem verbal muitas vezes limita. As considerações finais apontam que a fusão entre a sensibilidade da prática artística e o rigor dos modelos de inteligência artificial potencializa o diagnóstico precoce e a eficácia das intervenções terapêuticas no ambiente escolar. Conclui que a aceitação e a compreensão das produções artísticas pelos mediadores promovem um processo vital de autorreconhecimento, sendo fundamental que a formação docente contemple a integração dessas novas ferramentas tecnológicas e humanísticas para o pleno desenvolvimento emocional e pedagógico dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Arteterapia; Saúde mental; Psicologia educacional; Educação artística.

INTRODUÇÃO

A arte, manifestada desde os primórdios da civilização, constitui uma das linguagens fundamentais para a compreensão da psique humana e para a estruturação da subjetividade infantil. No estágio inicial da vida, especificamente na fase pré-escolar, o desenvolvimento dos sistemas visuais e motores assume um papel protagônico, sendo a pintura uma atividade catalisadora que auxilia na coordenação biopsicossocial do indivíduo.

A expressão artística, nesse contexto, dissipa o hermetismo das emoções complexas, permitindo que a criança estabeleça conexões entre sua realidade interna e o mundo exterior por meio de cores, formas e texturas.

O tema central deste estudo reside na aplicação da arteterapia como ferramenta de suporte à saúde mental infantil, explorando como a criação visual atua como um canal de comunicação não verbal indispensável. A relevância desta temática justifica-se pela crescente necessidade de abordagens pedagógicas e terapêuticas que considerem a criança em sua integralidade, especialmente em um cenário onde as pressões sociais e tecnológicas impactam precocemente o equilíbrio emocional dos sujeitos. Compreender o grafite e a pintura não apenas como lazer, mas como um mecanismo de "ventilação do coração" e autorreconhecimento, é essencial para educadores que buscam promover um ambiente escolar saudável e inclusivo.

A problemática que norteia esta investigação fundamenta-se na dificuldade de diagnosticar e intervir em conflitos emocionais de crianças que ainda não possuem o domínio pleno da linguagem verbal ou escrita. Diante dessa lacuna comunicativa, questiona-se: de que maneira a arteterapia, auxiliada por modelos contemporâneos de análise de dados, pode potencializar a identificação de necessidades psicológicas e promover a transformação positiva da personalidade infantil? O estudo propõe que a subjeti-

vidade das produções artísticas pode ser mapeada e compreendida com maior precisão quando o olhar sensível do mediador é amparado por métodos estruturados de observação e tecnologia.
Os objetivos desta revisão bibliográfica concentram-se em analisar a produção acadêmica sobre as fases da pintura infantil e sua correlação com a saúde mental. Busca-se investigar a eficácia dos materiais artísticos no alívio de traumas e tensões, além de explorar a inovação trazida pela integração de métodos de otimização computacional, como o Particle Swarm Optimization (PSO), no campo da psicopedagogia. Pretende-se demonstrar que a união entre a criatividade e o rigor analítico permite a construção de planos de intervenção personalizados, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante.
A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e descritiva, pautada no levantamento de fontes secundárias, como artigos científicos, periódicos especializados e diretrizes educacionais vigentes. A análise dos dados bibliográficos foca na intersecção entre a psicologia educacional, as teorias da expressão artística e a ciência da computação aplicada à educação. Através desse cruzamento de saberes, o artigo busca oferecer uma síntese coerente que fundamente a importância da arteterapia como prática clínica e pedagógica transformadora, capaz de converter emoções brutas em obras reconhecidas e compreendidas, consolidando o processo de autoaceitação do sujeito aprendiz.
No mais, o trabalho se organiza para detalhar, inicialmente, os conceitos fundamentais da educação artística, avançando para a análise técnica das fases do desenvolvimento gráfico e culminando na discussão sobre as novas fronteiras tecnológicas. Espera-se que este estudo contribua para a formação continuada de profissionais da educação, fornecendo subsídios teóricos que valorizem a arte como um direito fundamental ao desenvolvimento pleno da saúde mental na infância.

DESENVOLVIMENTO

A arteterapia se consolida no cenário acadêmico como uma disciplina transdisciplinar que une a fenomenologia das artes plásticas às investigações da psicologia profunda. Em sua essência, ela não se limita ao ensino de técnicas formais de desenho ou pintura, mas propõe a utilização do fazer artístico como um veículo de exteriorização do subconsciente. Através dessa prática, o objeto artístico deixa de ser um fim técnico para tornar-se um mediador entre a realidade interna do sujeito e o mundo objetivo.
Nesse âmbito, as pesquisas de Wu e Sang-Yeol (2023) indicam que o processo criativo funciona como um elo entre o mundo interno da criança e a realidade objetiva. Tal mecanismo permite que conteúdos psíquicos latentes encontrem uma via de descarga e organização estética, facilitando o autoconhecimento. A arte, portanto, dissipa o hermetismo das emoções complexas, oferecendo um espaço seguro onde o indizível ganha contorno e visibilidade.
Caihong (2020) defende que a aplicação preliminar da arteterapia constitui uma reforma necessária nos currículos de educação em saúde mental. A inclusão de práticas expressivas desde cedo prepara o indivíduo para um manejo emocional mais resiliente ao longo da vida acadêmica e social. Integrar a arte como ferramenta de saúde mental nas instituições de ensino permite que o ambiente escolar transcenda a mera transmissão de conteúdo formal.
No contexto da educação infantil, essa prática assume um caráter vital ao permitir que a criança materialize suas angústias e percepções. Muitas vezes, o aluno pré-escolar é desprovido de um vocabulário emocional amadurecido, o que torna a manipulação de pigmentos e argila essencial.
De acordo com Wu e Sang-Yeol (2023), a imposição de uma lógica puramente verbal pode ser restritiva para quem ainda opera majoritariamente no campo do pensamento simbólico.
Entretanto, a eficácia desse suporte pedagógico depende diretamente da superação de entraves logísticos e estruturais que historicamente limitam o acesso ao cuidado. Sweetman et al. (2021) observam que existem barreiras significativas, como questões socioeconômicas e o estigma, que impedem o comparecimento a consultas iniciais de serviços de terapia. A escola, ao adotar a arteterapia, atua como um ponto de acolhimento de

baixa barreira, contornando esses obstáculos sistêmicos.
O papel do mediador é descrito na literatura como o de um facilitador dotado de sensibilidade aguçada para o uso dos materiais. A escolha de uma cor ou a pressão exercida pelo pincel sobre o papel não são atos meramente motores, mas escolhas carregadas de significação psíquica. Conforme apontam Wu e Sang-Yeol (2023), ao transformar um trauma em uma obra concreta, o sujeito inicia um processo de distanciamento do problema, permitindo uma nova perspectiva.
A educação artística tradicional e a arteterapia, embora distintas, convergem no ponto em que valorizam a criatividade como motor do desenvolvimento cognitivo. Enquanto a primeira foca na apreciação estética e na história, a segunda privilegia o percurso criativo e a descarga emocional imediata. É imperativo que o ambiente educacional ofereça segurança para que as produções sejam interpretadas sob o critério da verdade interna do autor.
A validação externa do trabalho da criança é o que permite a consolidação de sua identidade e o fortalecimento de sua resiliência. Quando a obra é reconhecida e acolhida pelo docente, ocorre um fenômeno de autorreconhecimento vital para o desenvolvimento saudável. Segundo Caihong (2020), essa aceitação no ambiente escolar é o primeiro passo para uma reforma curricular que priorize o bem-estar psicológico integral.
A convergência entre o pensamento de Caihong (2020) e as evidências de Sweetman et al. (2021) sugere que ambientes que utilizam a arte como linguagem terapêutica acolhem demandas que o modelo tradicional falha em captar.
A arteterapia escolar preenche a lacuna deixada pelas dificuldades de acesso aos serviços especializados externos. Assim, o suporte imediato no ambiente de ensino evita o agravamento de problemas comuns de saúde mental na infância.
A fundamentação teórica demonstra que a arte na educação infantil funciona como um mecanismo de regulação emocional primário. O "ventilar do coração", mencionado por Wu e Sang-Yeol (2023), é o que caracteriza a eficácia da intervenção terapêutica na fase pré-escolar. Ao final desse processo, a criança não apenas produz um objeto artístico, mas reconstrói sua própria narrativa interna diante dos desafios do cotidiano.
A análise do grafismo infantil revela-se como um dos métodos mais eficazes para a compreensão do amadurecimento biopsicossocial do indivíduo. Desde as garatujas iniciais até a estruturação de figuras esquemáticas, a criança percorre um caminho que reflete a evolução de sua visão de mundo. Investigações de Wu e Sang-Yeol (2023) reforçam que o desenvolvimento motor e visual é interdependente, sendo a pintura uma ferramenta de coordenação desses sistemas. Nesse percurso, a criança estabelece uma linguagem visual própria muito antes de dominar as regras do alfabeto e da escrita formal. Essa pré-alfabetização visual constitui o alicerce sobre o qual se construirá a capacidade de abstração futura. Estudos pedagógicos indicam que a expressão gráfica é a manifestação tátil do pensamento, onde cada linha traçada representa uma tentativa de organizar a realidade circundante.
Especialistas no tema afirmam que o período entre os dois e cinco anos de idade é marcado por uma experimentação tátil intensa. Nessa etapa, o ato de tocar, cortar e colar sobrepuja a preocupação com o resultado estético final da obra. Em consonância com Wu e Sang-Yeol (2023), o grafite não deve ser encarado como um lazer secundário, mas como uma atividade de alta complexidade intelectual e organizacional.
A literatura pedagógica adverte que interferências externas excessivas podem inibir essa expressão genuína e silenciar o canal comunicativo da criança. Quando o adulto impõe proporções ou temas rígidos, a autonomia criativa do aluno é severamente comprometida. Caihong (2020) reforça que o currículo deve respeitar essa liberdade, permitindo que a arte cumpra seu papel de educadora emocional sem amarras técnicas precoces.
Na perspectiva da saúde mental, desvios ou padrões repetitivos no grafismo funcionam como indicadores precoces de instabilidades emocionais. Um traço excessivamente rígido ou a ausência total de cor em fases onde o colorido é esperado demandam observação atenta. Wu e Sang-Yeol (2023) sugerem que o desenho atua como um termômetro do

bem-estar, revelando o que a fala ainda não consegue articular.
A detecção precoce de sofrimento psíquico através do desenho é fundamental para contornar as barreiras de acesso ao tratamento. Sweetman et al. (2021) destacam que a demora em buscar ajuda profissional muitas vezes agrava transtornos mentais comuns. O professor, ao identificar sinais de alerta nas produções artísticas, pode encaminhar o aluno para o suporte necessário de forma muito mais ágil.
A liberdade no uso do espaço e a diversidade de formas indicam uma exploração saudável da subjetividade e integração psíquica. Quando a criança se sente livre para ocupar todo o papel, ela demonstra segurança em relação ao ambiente que a cerca. Por outro lado, o confinamento do desenho em espaços mínimos pode sinalizar retração ou medo, exigindo uma abordagem pedagógica acolhedora.
A correlação entre o desenvolvimento motor e a saúde emocional é um ponto central na formação do indivíduo em idade pré-escolar. Atividades que envolvem a manipulação de diferentes texturas ajudam a criança a processar sensações físicas e emocionais simultaneamente. Assim, a arteterapia utiliza as fases do grafite para guiar o crescimento psicológico de maneira lúdica e não invasiva. Conforme a criança avança em suas habilidades gráficas, ela começa a incluir detalhes que representam suas relações sociais e familiares. O desenho da figura humana, por exemplo, é um campo rico para a análise de como o aluno percebe a si mesmo e aos outros. Wu e Sang-Yeol (2023) apontam que essa evolução é o reflexo direto da melhoria das funções sociais e cognitivas promovida pela arte. Dessa maneira, o entendimento das fases evolutivas permite que o educador atue de forma preventiva e assertiva no cotidiano escolar. A arte deixa de ser apenas uma disciplina de recreação para tornar-se uma ferramenta de triagem e intervenção em saúde mental. O resultado é um ambiente de ensino que valoriza a expressão individual como pilar do desenvolvimento humano integral.
A modernização das práticas pedagógicas encontra no uso de algoritmos de otimização um aliado para a sistematização de diagnósticos subjetivos. O método de Otimização por Enxame de Partículas (PSO), inspirado no comportamento social de animais, tem sido aplicado para processar dados emocionais. Conforme Wu e SangYeol (2023) propõem, essa tecnologia busca a "aptidão ótima" entre as necessidades do aluno e as estratégias do mediador.
A aplicação de modelos computacionais permite que a subjetividade da arte seja analisada através de parâmetros quantificáveis e estatísticos. Fatores como a frequência cromática e a pressão do traço podem ser capturados por suportes digitais e processados com precisão. Essa inovação tecnológica simplifica a complexidade das avaliações psicológicas tradicionais, que muitas vezes são morosas e subjetivas demais.
Tais dados, quando processados por algoritmos PSO, ajudam a identificar padrões que poderiam passar despercebidos ao olhar humano em turmas numerosas. O sistema consegue mapear correlações entre o uso de certas cores e estados de ânimo específicos com rapidez. Essa "fusão de dados" oferece ao profissional uma base científica robusta para fundamentar suas intervenções pedagógicas e terapêuticas.
Considerando os desafios apontados por Sweetman et al. (2021), a tecnologia atua na redução das barreiras de tempo e de falta de especialistas. A automação de parte da triagem permite que o suporte chegue a mais crianças de forma simultânea e eficiente. O algoritmo não substitui o terapeuta, mas serve como uma bússola que aponta para os casos que exigem atenção prioritária e imediata.
A integração do PSO na saúde mental pré-escolar permite prever quais atividades artísticas teriam maior impacto positivo em cada perfil emocional. Se o sistema identifica um padrão de ansiedade, ele pode sugerir atividades de modelagem que exijam foco e pressão tátil. Para Wu e Sang-Yeol (2023), essa personalização do tratamento acelera o processo de recuperação e crescimento psicológico.
Alinhar essa tecnologia com as propostas de Caihong (2020) sobre a reforma do currículo de saúde mental potencializa os resultados institucionais. As escolas passam a contar com um sistema inteligente de monitoramento do bem-estar dos alunos sem invadir sua privacidade criativa. A arte continua sendo um processo livre, mas sua análise torna-se mais rigorosa e

útil para a preservação da saúde mental. A utilização da Internet das Coisas (IoT) em conjunto com o PSO permite o acompanhamento do progresso do aluno em tempo real. Sensores em pincéis ou tablets de desenho podem fornecer dados contínuos sobre a evolução motora e emocional da criança. Essa conectividade garante que a arteterapia seja aplicada de forma profundamente conectada às necessidades da geração digital atual.
O modelo busca constantemente o equilíbrio ideal, ajustando as recomendações conforme a criança apresenta melhoras ou novos desafios. Essa dinâmica de "enxame" reflete a natureza coletiva da sala de aula, onde o progresso de um pode influenciar positivamente o grupo. A tecnologia, portanto, promove uma visão sistêmica da saúde mental dentro do ecossistema escolar.
É importante destacar que a inteligência artificial funciona aqui como uma extensão da sensibilidade do professor, e não como uma substituição. O olhar humano continua sendo essencial para interpretar o contexto social e familiar que o dado bruto não alcança. Contudo, o suporte algoritmico garante que nenhuma sinalização de sofrimento seja ignorada por sobrecarga de trabalho do docente. Por fim, a fusão entre a sensibilidade artística e o rigor dos modelos de otimização abre novos horizontes para a psicopedagogia contemporânea. A arteterapia baseada em PSO representa a vanguarda do cuidado infantil, unindo tradição expressiva e inovação tecnológica. O objetivo final permanece o mesmo: garantir que cada criança encontre na arte o caminho para sua plena saúde mental e autorreconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi exposto, salienta-se que este artigo buscou sintetizar as evidências levantadas pela revisão bibliográfica, reafirmando a importância da arteterapia como um pilar central na promoção da saúde mental em crianças de idade pré-escolar. O levantamento evidenciou que a expressão artística transcende o caráter recreativo, consolidando-se como um recurso psicopedagógico capaz de mediar a comunicação de conteúdos subjetivos que a linguagem verbal ainda não consegue estruturar.
Os resultados observados indicam que o "período do grafite" é uma etapa universal e necessária para o amadurecimento cognitivo e emocional. Verificou-se que a liberdade no ato de pintar e desenhar permite que a criança ventile suas emoções, transformando tensões internas em formas concretas e visíveis. Esse processo de externalização é fundamental para que o aluno estabeleça uma relação de equilíbrio entre seu mundo interior e as demandas do ambiente escolar.
A revisão demonstrou que o papel do professor como mediador sensível é determinante para o êxito da intervenção. Quando o docente acolhe a produção artística sem julgamentos estéticos ou correções técnicas precoces, ele válida a identidade da criança e fortalece sua autoestima. Esse acolhimento cria um ambiente de segurança psicológica que é o alicerce para a resiliência emocional e para o desenvolvimento da autonomia criativa.
Um dos achados mais significativos do estudo foi a necessidade de integrar a saúde mental ao currículo escolar de forma sistemática e preventiva. A fundamentação teórica reforçou que a arteterapia não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como uma reforma curricular que prepara o indivíduo para lidar com conflitos psíquicos de maneira adaptativa desde a primeira infância.
O levantamento bibliográfico também lançou luz sobre as barreiras que difi-i cultam o acesso ao cuidado psicológico tradicional. Entraves socioeconômicos e o estigma muitas vezes impedem que famílias busquem suporte externo. Nesse sentido, a arteterapia no ambiente escolar surge como uma solução de baixa barreira, capaz de oferecer assistência imediata e universal a todos os sujeitos.
A integração tecnológica, especificamente o uso do método de Otimização por Enxame de Partículas (PSO), revelou-se uma inovação promissora para o campo. Os resultados sugerem que a aplicação de algoritmos inteligentes permite a sistematização de dados subjetivos, transformando cores e traços em indicadores quantificáveis. Essa fusão de dados oferece ao educador um suporte científico que complementa sua intuição pedagógica.
Observou-se que o uso de modelos computacionais simplifica a complexidade das avaliações psicológicas em turmas

numerosas. A tecnologia baseada em PSO ajuda a mapear padrões emocionais e a prever quais intervenções artísticas serão mais eficazes para cada perfil de aluno. Isso garante que a arteterapia seja aplicada de forma personalizada, respeitando a singularidade de cada trajetória de desenvolvimento.

As considerações deste estudo apontam, portanto, para uma convergência necessária entre a tradição humanística da arte e o rigor analítico da ciência da computação. A saúde mental infantil beneficia-se dessa união, pois o diagnóstico torna-se mais ágil e as intervenções mais precisas. A tecnologia atua como uma extensão da sensibilidade humana, garantindo que nenhum sinal de sofrimento passe despercebido.

Conclui-se que a arteterapia atua diretamente na melhora das funções sociais e cognitivas, promovendo um crescimento psicológico acelerado. Ao transformar o trauma ou a angústia em uma obra reconhecida pelo grupo, a criança vivencia um processo de autorreconhecimento vital. Esse fenômeno é o que consolida a transição da criança para estágios mais complexos de socialização e aprendizado acadêmico.

Diante disso, este artigo atingiu o objetivo de demonstrar como a intersecção entre arte, educação e tecnologia pode revolucionar o cuidado com a saúde mental na pré-escola. A revisão bibliográfica forneceu subsídios teóricos sólidos para justificar o investimento em programas de arteterapia que utilizem ferramentas de otimização para guiar a prática docente.

No entanto, reconhece-se que a aplicação de algoritmos de inteligência artificial na educação ainda enfrenta desafios éticos e práticos que precisam ser discutidos. A proteção da privacidade dos dados das crianças e a necessidade de formação técnica para os professores são pontos que merecem atenção das políticas públicas educacionais.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos de caso práticos que apliquem o modelo PSO em ambientes escolares reais por longos períodos. Seria valioso observar como a coleta contínua de dados via Internet das Coisas (IoT) impacta o planejamento pedagógico a longo prazo e se existe uma redução estatística nos índices de ansiedade escolar.

Outra linha de investigação futura poderia focar na percepção das famílias sobre o uso de tecnologias de monitoramento emocional através da arte. Compreender as resistências e as expectativas dos pais é fundamental para que a integração entre tecnologia e terapia seja aceita e implementada de forma ética e transparente na comunidade escolar.

Sugere-se, ainda, pesquisas que explorem a eficácia da arteterapia digital versus a tradicional na geração de dados para algoritmos de otimização. Analisar se o uso de tablets e pincéis digitais altera a carga afetiva da expressão em comparação com o uso de tintas e argila física pode oferecer insights valiosos sobre a natureza da criação na era digital.

Finalmente, espera-se que este trabalho inspire novos diálogos entre profissionais da educação, psicologia e tecnologia. O futuro da saúde mental infantil reside na capacidade de acolher o humano através de todas as suas linguagens, sejam elas traçadas em papel ou processadas em códigos, garantindo o direito fundamental de toda criança de se expressar e ser compreendida.

REFERÊNCIAS

CAIHONG, J. A aplicação preliminar da arteterapia na reforma do currículo de educação em saúde mental para estudantes universitários. Journal of Baotou Vocational and Technical College, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 81-83, 2020.

SWEETMAN, J. et al. Barreiras para comparecer a consultas iniciais de serviços de terapia psicológica para problemas comuns de saúde mental: uma revisão sistemática de métodos mistos. Journal of Affective Disorders, [s. l.], v. 284, p. 4463, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.089. Acesso em: 2 abr. 2026.

WU, Chuyi; SANG-YEOL, Lee. Aplicação da Arteterapia Baseada no Método de Otimização por Enxame de Partículas para a Saúde Mental de Crianças em Idade Pré-escolar. Wireless Communications and Mobile Computing, [s. l.], v. 2023, p. 1-26, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1155/2022/9261191. Acesso em: 2 abr. 2026.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

FLÁVIA CRISTINA ALVES JESUS

RESUMO
Este artigo tem como objetivo analisar os desafios, as possibilidades e as práticas pedagógicas relacionadas à implementação das metodologias ativas no Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio da revisão da literatura sobre a temática. Os resultados evidenciam que as metodologias ativas favorecem uma aprendizagem mais significativa, ampliam a motivação e o protagonismo dos estudantes e contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Contudo, a revisão também aponta desafios para sua implementação, entre os quais se destacam a resistência às mudanças nas práticas pedagógicas, a necessidade de formação continuada dos professores e as limitações de infraestrutura das instituições de ensino. Conclui-se que a efetividade dessas metodologias depende do planejamento pedagógico, da qualificação docente e de condições institucionais adequadas, sendo necessárias novas pesquisas empíricas que investiguem sua aplicação em diferentes contextos educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias Ativas; Ensino Fundamental; Aprendizagem significativa; Práticas pedagógicas; Formação docente.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação tem passado por uma transformação significativa, impulsionada por novas abordagens pedagógicas que buscam tornar o aprendizado mais dinâmico, significativo e centrado no estudante. Essas transformações evidenciam a necessidade de repensar os processos de ensino e aprendizagem, por meio da adoção de estratégias pedagógicas capazes de promover maior engajamento dos estudantes e melhores resultados educacionais. Nesse contexto, as metodologias ativas destacam-se como uma abordagem pedagógica relevante por colocarem o aluno no centro do processo de aprendizagem, favorecendo a participação, a autonomia e a construção colaborativa do conhecimento, conforme defendem Moran (2018) e Bacich e Moran (2018). Além disso, contribuem para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade e trabalho em equipe, consideradas essenciais para a formação cidadã no século XXI.

A adoção dessas metodologias deixou de representar apenas uma inovação pedagógica para tornar-se uma necessidade diante das constantes transformações sociais, tecnológicas e educacionais. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos são consideradas práticas capazes de favorecer maior protagonismo discente e uma aprendizagem signifi-i cativa (BACICH; MORAN, 2018).

Da mesma forma, a sala de aula invertida, o ensino híbrido e a aprendizagem baseada em problemas promovem experiências de aprendizagem mais contextualizadas, colaborativas e centradas no estudante. Entretanto, sua implementação no Ensino Fundamental ainda enfrenta diversos desafios, entre eles a insuficiência da formação continuada dos professores, a limitação de recursos didáticos e tecnológicos, a rigidez curricular e a resistência às mudanças por parte de algumas instituições de ensino.

Embora o interesse acadêmico sobre metodologias ativas tenha crescido de forma expressiva nos últimos anos, observa-se uma concentração de pesquisas voltadas ao Ensino Superior ou a experiências específicas de implementação. Ainda são relativamente escassos os estudos que analisam, de maneira abrangente, as potencialidades e os desafios da aplicação dessas metodologias no contexto do Ensino Fundamental brasileiro, etapa decisiva para a consolidação das aprendizagens e para o desenvolvimento integral dos estudantes, uma vez que é nesse período que se intensificam os processos de desenvolvimento cognitivo, social e emocional (VYGOTSKY, 1998). Essa lacuna evidencia a relevância científica e social da presente investigação.

Diante desse contexto, o presente artigo

tem como objetivo analisar a implementação das metodologias ativas no Ensino Fundamental, identificando os principais desafios enfrentados pelos educadores, as possibilidades de aplicação dessas estratégias e as contribuições apontadas pela literatura para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
Espera-se que os resultados desta revisão contribuam para ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas inovadoras, oferecendo subsídios teóricos que possam fortalecer uma educação mais participativa, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, em consonância com os princípios da aprendizagem significativa defendidos por Ausubel (2003).

DESENVOLVIMENTO

A implementação das metodologias ativas no Ensino Fundamental representa uma importante transformação das práticas educacionais ao substituir um modelo centrado na transmissão de conteúdos por outro que valoriza a participação ativa do estudante na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor deixa de assumir exclusivamente o papel de transmissor do saber para atuar como mediador do processo educativo, criando situações que favoreçam a investigação, a reflexão e a resolução de problemas.
O estudante, por sua vez, assume uma posição de protagonista em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia, senso crítico e capacidade de tomar decisões. Essa concepção encontra respaldo na pedagogia de Paulo Freire, para quem ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para sua produção. Segundo o autor, a prática educativa deve promover a autonomia dos educandos e favorecer uma aprendizagem crítica e emancipatória (FREIRE, 1996). Nessa mesma direção, Berbel (2011, p. 28) afirma que:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos.

A valorização da participação discente aproxima-se das contribuições de John Dewey, um dos principais representantes da educação progressista. Para o autor, a aprendizagem torna-se significativa quando ocorre por meio da experiência, da investigação e da resolução de problemas reais. Dessa forma, o conhecimento é construído na interação entre o indivíduo e o ambiente, reforçando os princípios das metodologias ativas, que priorizam a participação efetiva do estudante na construção do saber.
Observa-se, portanto, uma convergência entre Freire, Dewey e Berbel ao defenderem uma educação centrada no estudante, na autonomia e na aprendizagem significativa. Entretanto, tais metodologias não devem ser compreendidas como soluções isoladas para os desafios educacionais. Sua efetividade depende de planejamento pedagógico, formação docente contínua, recursos adequados e políticas públicas que garantam condições favoráveis à sua implementação.

METODOLOGIAS ATIVAS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A inovação pedagógica ultrapassa a simples incorporação de recursos tecnológicos em sala de aula. Segundo Moran (2015), as metodologias ativas promovem uma aprendizagem mais participativa, em que o estudante assume papel protagonista e o professor atua como mediador do processo educativo. Para o autor, a inovação pedagógica consiste em reorganizar o ensino para favorecer a autonomia, a colaboração e a construção significativa do conhecimento.
Complementando essa perspectiva, Bacich e Moran (2018) defendem que a implementação das metodologias ativas exige planejamento, formação continuada dos professores e apoio institucional. Assim, inovar significa transformar a cultura escolar, reorganizar o currículo e repensar os processos avaliativos. Essa concepção também é defendida por Darling-Hammond (2021), ao afirmar que a atuação docente em metodologias ativas exige formação continuada, prática reflexiva e capacidade de adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos

estudantes.
Dessa forma, a inovação pedagógica depende não apenas de novas metodologias, mas também do desenvolvimento profissional permanente dos professores. Na ausência dessas condições, existe o risco de que as metodologias ativas sejam reduzidas a mudanças superficiais, sem impactos significativos na aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A abordagem por competências constitui um dos principais fundamentos das metodologias ativas. Para Perrenoud (2000), a escola deve superar um ensino baseado exclusivamente na transmissão de conteúdos e priorizar o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes enfrentar situações complexas da vida cotidiana. Nesse contexto, as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais, como autonomia, comunicação, criatividade, colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas.
Contudo, observa-se que muitos currículos ainda permanecem organizados de forma conteudista, dificultando a consolidação de práticas centradas no desenvolvimento integral dos estudantes. Essa perspectiva encontra respaldo em pesquisas internacionais desenvolvidas por Hattie (2023), que evidenciam que estratégias baseadas na participação ativa dos estudantes, associadas ao feedback contínuo e à mediação qualificada do professor, apresentam impacto positivo na aprendizagem. Assim, Moran (2018) e Hattie (2023), embora partam de referenciais distintos, convergem ao defender uma educação centrada no protagonismo discente e na aprendizagem ativa.
Nesse sentido, Moran (2017, p. 23) ressalta que "a maior parte das instituições educacionais está preocupada em fazer mudanças, mas predominam os modelos de design fechado, de sequência de roteiros iguais para todos, de ênfase mais no conteúdo do que nas competências", evidenciando que a inovação pedagógica ainda enfrenta barreiras estruturais.

PROJETOS E INTERDISCIPLINARIDADE

A aprendizagem baseada em projetos representa uma das principais estratégias das metodologias ativas. Hernández (1998) defende que os projetos de trabalho possibilitam integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de problemas reais e significativos para os estudantes, favorecendo a interdisciplinaridade, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva aproxima-se das concepções de Dewey (1959), segundo as quais a aprendizagem torna-se mais significativa quando ocorre por meio da experiência e da resolução de problemas concretos.
Entre as principais estratégias de metodologias ativas destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, a rotação por estações, a aprendizagem baseada em jogos, as rodas de conversa e o storytelling. Tais práticas ampliam as possibilidades de participação dos estudantes e tornam o ambiente escolar mais colaborativo e investigativo.
Carvalho (2006) destaca que essas novas formas de aprendizagem apresentam potencial para consolidar a escola como um espaço de interação, convivência e produção coletiva do conhecimento, fortalecendo a participação ativa dos estudantes e aproximando o ensino das demandas da sociedade contemporânea.

DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar das inúmeras contribuições apontadas pela literatura, a implementação das metodologias ativas no Ensino Fundamental ainda enfrenta desafios significativos. Entre os principais obstáculos destacam-se a resistência às mudanças nas práticas pedagógicas, a insuficiência da formação continuada dos professores, a limitação de recursos didáticos e tecnológicos, além da rigidez curricular presente em muitas redes de ensino.
Sob essa perspectiva, Fullan (2020) argumenta que mudanças educacionais somente produzem resultados duradouros quando são acompanhadas por liderança escolar, formação docente contínua e compromisso institucional. Para o autor, a inovação pedagógica depende de uma transformação da cultura organizacional da escola, e não apenas da iniciativa individual dos professores.
Essa compreensão complementa as análises de Berbel (2011) e Camargo e Daros (2018) acerca dos desafios enfrentados pelas escolas na implementação das me-

todologias ativas. Contudo, é importante reconhecer que essas metodologias não são uma invenção recente, mas sim evoluções de práticas tradicionais ajustadas às novas realidades (CUNHA et al., 2024).
Outro desafio refere-se aos processos de avaliação, frequentemente baseados em modelos tradicionais que privilegiam a memorização de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de competências. Dessa forma, torna-se necessária a adoção de estratégias avaliativas coerentes com os princípios das metodologias ativas, valorizando o acompanhamento contínuo da aprendizagem, a resolução de problemas e a participação dos estudantes.
Além disso, a efetiva implementação dessas metodologias depende da construção de uma cultura escolar colaborativa, envolvendo gestores, professores, estudantes e famílias. Assim, sua consolidação não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como resultado de políticas institucionais voltadas ao fortalecimento da formação docente, da infraestrutura escolar e do apoio pedagógico. Essas competências encontram respaldo nas Competências Gerais previstas na BNCC, que valorizam o desenvolvimento integral do estudante.
Em síntese, a literatura evidencia que as metodologias ativas constituem uma abordagem capaz de favorecer uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e centrada no estudante. Entretanto, sua efetividade depende da articulação entre formação docente, planejamento pedagógico, adequação curricular, recursos institucionais e processos avaliativos coerentes com seus princípios. Assim, sua implementação no Ensino Fundamental exige mudanças estruturais que ultrapassam a adoção de técnicas específicas, envolvendo uma transformação da cultura escolar em direção a uma educação mais participativa, crítica e emancipatória.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos, dissertações e demais publicações relacionadas às metodologias ativas no Ensino Fundamental, buscando compreender os principais desafios, possibilidades e contribuições dessas práticas para o processo de ensino e aprendizagem.
A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar uma interpretação crítica da literatura científica, permitindo compreender diferentes perspectivas teóricas acerca da implementação das metodologias ativas e sua contribuição para a construção de uma aprendizagem mais significativa. O estudo possui caráter exploratório e descritivo, pois procura ampliar o conhecimento sobre o tema e descrever os principais aspectos relacionados à aplicação das metodologias ativas no contexto escolar, sem realizar intervenções ou experimentações.
Foram priorizadas publicações recentes, produzidas entre 2020 e 2026, sem excluir obras clássicas consideradas referenciais teóricos indispensáveis para a compreensão das metodologias ativas. Os critérios de inclusão compreenderam artigos científicos, livros, dissertações e teses disponíveis na íntegra, publicados em língua portuguesa e relacionados diretamente ao tema da pesquisa. Foram excluídos estudos duplicados, publicações incompletas, trabalhos sem relação com o objeto de estudo e pesquisas direcionadas exclusivamente a outros níveis de ensino.
A busca bibliográfica foi realizada nas bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES, utilizando descritores relacionados às metodologias ativas, Ensino Fundamental, aprendizagem ativa, práticas pedagógicas e inovação educacional. Os estudos selecionados foram submetidos à leitura, organização e análise crítica, permitindo identificar as principais evidências presentes na literatura acerca dos desafios, das possibilidades e das contribuições das metodologias ativas para a prática pedagógica no Ensino Fundamental.

DISCUSSÃO

A implementação das metodologias ativas no Ensino Fundamental tem gerado amplo debate na literatura educacional, sobretudo em razão dos impactos observados no processo de ensino e aprendizagem. A análise da literatura corrobora Moran (2018) ao evidenciar que o protagonismo estudantil constitui um dos principais benefícios dessas metodolo-

gias. Quando os estudantes assumem papel ativo na construção do conhecimento, observa-se maior participação, autonomia, desenvolvimento do pensamento crítico e maior envolvimento no processo de aprendizagem, aspectos considerados essenciais para uma aprendizagem significativa.

Essa compreensão é compartilhada por Hattie (2023), cujas pesquisas internacionais demonstram que a aprendizagem apresenta melhores resultados quando o estudante participa ativamente das atividades, recebe feedback contínuo e conta com a mediação intencional do professor. Embora fundamentados em perspectivas distintas, Moran e Hattie convergem ao defender que a participação ativa do estudante é um dos fatores mais relevantes para a aprendizagem significativa.

Por outro lado, Bacich (2018) enfatiza a importância da personalização da aprendizagem. Segundo a autora, as metodologias ativas permitem que o ensino seja adaptado às necessidades e aos interesses individuais dos alunos, favorecendo o aumento da motivação e do engajamento. Esses aspectos também foram identificados na presente pesquisa.

Entretanto, verificou-se que a efetivação dessa personalização depende diretamente da formação docente, do planejamento pedagógico e das condições institucionais oferecidas pelas escolas, evidenciando que a adoção das metodologias ativas exige mudanças que ultrapassam a prática individual do professor e envolvem o comprometimento da gestão escolar e das políticas educacionais.

Freire (1996) apresenta uma perspectiva crítica ao defender que o ensino deve ser fundamentado no diálogo e na participação ativa dos educandos. Para o autor, a educação não consiste apenas na transmissão de conteúdos, mas na construção coletiva do conhecimento. A análise da literatura realizada nesta pesquisa reforça essa perspectiva ao indicar que ambientes de aprendizagem pautados no diálogo, na colaboração e na participação favorecem maior envolvimento dos estudantes, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento.

Essa perspectiva aproxima as contribuições de Freire (1996), Moran (2018) e Hattie (2023). Enquanto Freire defende uma educação fundamentada no diálogo, na autonomia e na construção coletiva do conhecimento, Moran enfatiza o protagonismo estudantil como eixo das metodologias ativas e Hattie demonstra, com base em evidências empíricas, que a participação ativa e o feedback potencializam a aprendizagem. Assim, embora partam de referenciais teóricos distintos, os três autores convergem ao defender uma prática pedagógica centrada no estudante, na mediação docente e na construção ativa do conhecimento.

É importante destacar que, apesar das contribuições apresentadas pela literatura, a implementação das metodologias ativas ainda enfrenta desafios significativos nas escolas brasileiras. Conforme Berbel (2011) e Camargo e Daros (2018), dificuldades relacionadas à formação docente, à infraestrutura, ao planejamento pedagógico e à cultura escolar constituem alguns dos principais obstáculos à consolidação dessas metodologias.

Essa análise é reforçada por Fullan (2020), ao afirmar que mudanças educacionais somente se tornam permanentes quando há investimento na formação dos professores, liderança escolar e apoio institucional. De forma complementar, Darling-Hammond (2021) destaca que práticas pedagógicas inovadoras dependem de programas consistentes de desenvolvimento profissional docente.

A revisão da literatura evidenciou essas perspectivas ao deixar claro que a resistência à mudança, a escassez de recursos didáticos e a insegurança de parte dos professores ainda limitam a adoção de práticas inovadoras. A análise da literatura permitiu identificar que a implementação das metodologias ativas no Ensino Fundamental representa uma estratégia capaz de favorecer uma aprendizagem mais significativa, desde que acompanhada por investimentos em formação continuada, planejamento pedagógico, infraestrutura adequada e apoio institucional.

Observou-se que a atuação integrada entre professores, gestores, estudantes e famílias potencializa a adoção dessas metodologias, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da colaboração e da participação dos estudantes. Dessa forma, os achados desta pesquisa reforçam as evidências apresentadas pela literatura e demons-

tram que a efetividade das metodologias ativas depende de um processo contínuo de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e do compromisso institucional com uma educação centrada na aprendizagem.

Nesse sentido, observa-se uma convergência entre Moran (2018), Freire (1996), Hattie (2023), Fullan (2020), Bacich (2018), Berbel (2011), Camargo e Daros (2018) e Darling-Hammond (2021), ao reconhecerem que a efetividade das metodologias ativas depende da participação ativa dos estudantes, da atuação mediadora do professor e do compromisso institucional com processos permanentes de inovação pedagógica.

CONCLUSÃO

A implementação das metodologias ativas no Ensino Fundamental configura-se como uma estratégia promissora para promover uma educação mais participativa, significativa e centrada no estudante. Este artigo teve como objetivo analisar os desafios, as possibilidades e as práticas pedagógicas relacionadas a essa abordagem.

A partir da revisão da literatura, constatou-se que, embora existam obstáculos, como a resistência à mudança, a necessidade de formação continuada dos professores e as limitações de infraestrutura, essas metodologias apresentam potencial para transformar a dinâmica da sala de aula e favorecer uma aprendizagem mais ativa, crítica e colaborativa.

A análise dos estudos consultados evidenciou que a adoção dessas práticas pode ampliar a motivação, o protagonismo e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, autonomia, resolução de problemas e trabalho em equipe.

Entretanto, verificou-se que sua efetividade depende de condições institucionais favoráveis, do planejamento pedagógico e da qualificação docente. Como limitação deste estudo, destaca-se seu caráter bibliográfico, o que reforça a necessidade de pesquisas empíricas que investiguem a aplicação e os resultados das metodologias ativas em diferentes contextos educacionais.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos longitudinais e investigações de campo que analisem os impactos dessas metodologias ao longo do tempo, bem como a percepção de professores e estudantes em distintas realidades escolares. Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas representam uma importante possibilidade de inovação pedagógica no Ensino Fundamental, desde que sua implementação seja acompanhada de investimentos em formação docente, infraestrutura e planejamento educacional, favorecendo uma educação mais inclusiva, participativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

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

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. 2011.

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

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem e para a participação na educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CUNHA MB, et al. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. Educação em Revista, v. 40, p. 1-27, 2024.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A Sala de Aula Inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, John. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DARLING-HAMMOND, Linda. The right to learn: a blueprint for creating schools that work. San Francisco: Jossey-Bass, 2021.

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

FULLAN, Michael. Leading in a culture of change. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

HATTIE, John. Visible learning: the sequel. London: Routledge, 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-76.
MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In YAEGASHI, Solange e outros (Orgs). Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

FRANCISCO CESAR DA SILVA

RESUMO
A cultura afro-brasileira tem sido negligenciada por muito tempo nas instituições de ensino, o que contribui para a perpetuação do racismo e da discriminação no Brasil. Este artigo busca analisar a importância da inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar, ressaltando sua relevância para a formação de uma sociedade mais plural e inclusiva. Para isso, são apresentados estudos que demonstram como a valorização da cultura africana e afrodescendente pode contribuir para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, bem como para o combate ao preconceito e à desigualdade social. Além disso, são apresentadas estratégias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas pelos educadores para promover uma educação antirracista e que respeite a diversidade cultural do país. Por fim, são apresentadas algumas experiências bem-sucedidas de inclusão da cultura afro-brasileira na educação, destacando os benefícios para a formação dos alunos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cultura Afro-brasileira; Inclusão; Respeito.

INTRODUÇÃO

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação vai além da abordagem de conteúdos curriculares específicos. Ela deve permear todas as instâncias educativas, desde a gestão escolar até as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. É importante que as escolas promovam ações afirmativas e projetos pedagógicos que valorizem a diversidade étnico-racial, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à pluralidade cultural.
Originalmente, as abordagens a respeito do preconceito localizavam sua origem em processos psíquicos individuais. A falta de contato com membros dos grupos alvo do preconceito, o deslocamento de características reprimidas e projetadas e a rigidez psíquica foram algumas das teorias elaboradas no passado para explicar esse fenômeno social (MARTINEZ, 1996).
Em seguida, o artigo aborda o contexto histórico da cultura afro-brasileira, apresentando um breve relato sobre a chegada dos africanos escravizados ao Brasil, as condições de vida nas plantações e o processo de miscigenação cultural que deu origem a uma cultura única e rica. Destaca também a resistência dos escravizados, sua luta pela liberdade e as manifestações culturais como formas de resistência e preservação de sua identidade.
Por fim, o artigo discute a importância da educação para a valorização e preservação da cultura afro-brasileira, ressaltando a necessidade de incluir conteúdos sobre a história e a cultura afrodescendente nos currículos escolares. Também destaca a importância da promoção de espaços de diálogo e reflexão sobre a cultura afro-brasileira, a fim de combater estereótipos, preconceitos e promover uma sociedade mais inclusiva.
Em suma, este artigo científico busca apresentar uma abordagem abrangente sobre a cultura afro-brasileira, ressaltando sua importância histórica, sua influência na sociedade brasileira e a necessidade de valorização e preservação dessa cultura. Por meio do conhecimento e da compreensão da cultura afro-brasileira, busca-se construir caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todas as culturas sejam respeitadas e valorizadas.
A cultura afro-brasileira é uma rica e fascinante expressão das contribuições dos africanos e de seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Com uma história que abrange séculos de lutas, resistência e resiliência, essa cultura constitui uma parte fundamental da identidade multicultural do Brasil.
Nesta pesquisa, exploraremos a cultura afro-brasileira em suas diversas dimensões, desde sua origem histórica até suas expressões contemporâneas. Ao longo do artigo, analisaremos a influência africana nas práticas religiosas, nas artes, na música, na dança, na culinária e em diversos outros aspectos da sociedade brasileira. Além disso, também serão exploradas as questões de identidade e

acesso à cidadania que marcaram a trajetória dos afro-brasileiros ao longo dos anos.

Neste capítulo, serão abordadas as raízes históricas da cultura afro-brasileira. Será explorada a história da escravidão no Brasil e a difícil realidade enfrentada pelos africanos trazidos à força para o país. Também serão investigadas as diferentes regiões para as quais foram levados, as condições às quais foram submetidos e as práticas culturais que conseguiram preservar mesmo diante de tanto sofrimento.

A religião é um elemento essencial da cultura afro-brasileira. Neste capítulo, serão examinadas algumas das práticas religiosas afro-brasileiras mais conhecidas, como o candomblé, a umbanda e a quimbanda. Serão analisadas suas origens africanas, sua relação com as religiões tradicionais brasileiras e sua influência na sociedade atual.

O estudo inicia destacando a relevância da cultura afro-brasileira como parte integrante da cultura nacional, evidenciando sua contribuição para a música, a dança, a gastronomia, a religião, a linguagem e as artes visuais. Além disso, enfatiza a importância de valorizar e preservar essa cultura como forma de incentivar a compreensão da diversidade cultural e combater o racismo estrutural em nossa sociedade. O objetivo deste estudo é investigar a cultura afro-brasileira, abordando sua história, sua influência na formação da sociedade brasileira e sua relevância na preservação da identidade dos afrodescendentes. As tradições e costumes afro-brasileiros resultam da união de elementos culturais trazidos pelos africanos escravizados durante o período colonial com elementos culturais brasileiros.

O artigo também analisa a influência da cultura afro-brasileira na música brasileira, destacando a importância do samba, do maracatu e do axé, entre outros gêneros musicais que possuem raízes na cultura africana. Além disso, explora as manifestações religiosas afro-brasileiras, como o Candomblé e a Umbanda, e sua importância na formação da identidade religiosa do povo brasileiro.

A cultura afro-brasileira constitui um elemento fundamental na construção da identidade nacional do Brasil. Com mais de 50% da população brasileira se autodeclarando negra ou parda, a influência da cultura afrodescendente está presente em diversos aspectos sociais, econômicos e políticos do país. Na educação, essa influência manifesta-se por meio de práticas pedagógicas, conteúdos curriculares e iniciativas que buscam promover a valorização da história, da cultura e das contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A presença da cultura afro-brasileira na educação é reconhecida pela legislação brasileira, que prevê a inclusão obrigatória do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar. A Lei 10.639/2003 determina que esses conteúdos sejam trabalhados de forma transversal em todas as disciplinas e etapas da educação básica, com o objetivo de combater o racismo e promover a igualdade racial. Além disso, a Lei 11.645/2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena em todas as escolas do país, ampliando o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A educação constitui um espaço privilegiado para a promoção da igualdade racial e para a valorização da diversidade étnico-racial brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação representa uma forma de combater o racismo e promover a valorização da população negra, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Por meio da valorização da história, da cultura e das contribuições dos africanos e afrodescendentes, a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e para a superação de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra.

A formação dos docentes para incorporar a cultura afro-brasileira na educação é fundamental para o êxito dessa proposta. Os professores precisam estar conscientes da relevância de valorizar a diversidade étnico-racial e preparados para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e livres de discriminação. Além disso, é essencial incentivar a formação continuada dos educadores, oferecendo instrumentos e recursos didáticos que possibilitem trabalhar adequadamente os temas relacionados à cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também passa pela escolha e pela produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade étnico-racial brasileira. É fundamental que os livros didáticos, as apostilas e outros recursos utilizados em sala de aula apresentem de forma adequada e respeitosa a história e a cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a valorização das contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

O reconhecimento da cultura afro-brasileira no Ensino Superior transcende o âmbito curricular. É necessário estabelecer espaços para diálogo e reflexão, nos quais alunos, docentes e pesquisadores possam debater e analisar as diferentes perspectivas que permeiam a cultura afro-brasileira. A realização de eventos acadêmicos, como congressos, seminários e conferências, pode contribuir para a disseminação do conhecimento e para a formação de redes de pesquisa nesse campo.

A cultura e a descendência africana representam um resgate de tradições religiosas e culturais, bem como de crenças, mitologias, dialetos, oralidade e músicas, entre outras expressões. A culinária, os jogos e as danças, como a capoeira, retratam a difusão da cultura negra, incentivando a participação positiva na sociedade, sem reduzir a história dessa população apenas ao período da escravidão (HORTA, 2010).

Além disso, é fundamental que as universidades adotem políticas de ações afirmativas, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Essas políticas devem contemplar a adoção de cotas raciais, a criação de programas de bolsas de estudo específicas para esse público, além de oferecer suporte acadêmico e socioemocional adequado.

A inclusão da cultura afro-brasileira na Educação Superior é um processo complexo que requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica. É necessário que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com a diversidade, promovendo a formação de profissionais capacitados para atuar de forma ética, crítica e reflexiva no contexto da cultura afro-brasileira.

Em suma, o olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior é essencial para a construção de uma sociedade mais equânime e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e de seus descendentes, bem como promover o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes negros. Somente assim será possível construir uma educação que reflita a pluralidade e a riqueza do nosso país.

O olhar sobre a cultura afro-brasileira na Educação Superior constitui uma temática fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste texto, serão exploradas as formas como o ensino superior aborda a cultura afro-brasileira, bem como os desafios e avanços existentes, além de como a inclusão dessa temática pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes e comprometidos com a diversidade.

A literatura, durante muito tempo, mencionou os negros apenas como escravos ou inferiores. Mesmo com as mudanças históricas refletidas na sucessão de escritores, raramente se encontravam perfis diferentes, pois muitos autores continuavam retratando essas pessoas de maneira inferiorizada e estereotipada. Além disso, parte dos autores representava os negros como preguiçosos, violentos, ignorantes ou feios, entre outras características negativas (MARIOSA, 2009).

A cultura afro-brasileira é um elemento central na construção da identidade nacional. Ao longo dos séculos, os africanos e seus descendentes contribuíram significativamente para o desenvolvimento do Brasil, seja na agricultura, na música, nas artes, na religião ou em diversas outras áreas do conhecimento. No entanto, por muito tempo, essas contribuições foram marginalizadas, silenciadas ou simplesmente ignoradas em diferentes espaços, inclusive na Educação Superior.

Historicamente, a Educação Superior foi marcada por processos de exclusão social e racial. A presença de estudantes negros nas universidades sempre foi muito reduzida, o que se refletia na falta de conhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos currículos e programas de ensino. Essa realidade contribuiu para a perpetuação de estereótipos e

preconceitos, além de dificultar o acesso e a permanência de estudantes negros nas instituições de ensino superior.
No entanto, nas últimas décadas, a Educação Superior tem passado por transformações significativas no que diz respeito à inclusão da cultura afro-brasileira. Iniciativas como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país, proporcionaram avanços importantes. Com isso, o tema também passou a ganhar espaço no ensino superior, sendo incorporado em disciplinas específicas, como História da África e Cultura Afro-brasileira, em diversos cursos.
Apesar desses avanços, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. Um dos principais está relacionado à formação docente. Muitos professores ainda não se encontram preparados para abordar a cultura afro-brasileira de forma adequada, podendo reproduzir estereótipos ou ignorar a relevância desse tema. Dessa forma, a capacitação e a formação continuada dos docentes tornam-se fundamentais para que adquiram conhecimentos atualizados sobre a história, os saberes e as manifestações culturais afro-brasileiras, além de desenvolver habilidades para trabalhar com a diversidade nos espaços educacionais.
Segundo Silva (2010, p. 39), "os autores que não apresentavam esse perfil em suas obras, tratando os negros com simpatia, eram criticados pela sociedade e, em muitas situações, tinham a venda de suas obras boicotadas".
Horta (2010) afirma que apenas no ano de 1975 a literatura infantil nacional passou a apresentar protagonistas negros dentro de uma perspectiva social positiva. As obras começaram a retratar a cultura negra, valorizando características e ações e abordando temas considerados polêmicos e tabus, como o preconceito racial. Contudo, mesmo com essa tentativa de reestruturação das obras, algumas literaturas ainda mantinham representações inferiorizadas, ainda que buscassem demonstrar o contrário.
De acordo com Jovino (2009, p. 187), "as histórias hierarquizavam os personagens negros, fixando-os em lugares de desprestígio social, racial ou estético, deixando as melhores condições para os personagens de pele clara". Mesmo com tentativas iniciais de mudança, as literaturas infantis que buscam romper com representações inferiorizadas de personagens negros são mais recentes. Esse movimento surge a partir da percepção da necessidade de abordar a cultura e a história dos negros como forma de resgatar valores, crenças e costumes que compõem a identidade nacional (ANDRUETTO, 2012).
A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior é uma questão de grande relevância no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada por séculos de escravidão e opressão da população negra, cujas contribuições foram, durante muito tempo, negligenciadas e desvalorizadas. Nesse sentido, o ensino superior possui um papel fundamental na promoção da diversidade étnica e cultural, reconhecendo e valorizando a história, a cultura e as contribuições dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira.
O aprendizado da cultura afro-brasileira na Educação Superior é fundamental para a promoção da equidade e da justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados a essa temática nos currículos das instituições pode contribuir para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial. Além disso, a valorização da diversidade étnica e cultural no ambiente acadêmico pode proporcionar aos estudantes negros um maior senso de pertencimento e valorização de sua identidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.
A valorização da cultura afro-brasileira no ensino superior também representa uma forma de reconhecer e respeitar a diversidade cultural brasileira, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e ampliando o repertório cultural dos estudantes. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira nos currículos universitários pode proporcionar aos alunos uma visão mais abrangente e crítica da história e da cultura do Brasil, contribuindo para a formação de cidadãos mais sensíveis às questões raciais e mais engajados na promoção da igualdade e da justiça social.
A aprendizagem da cultura afro-brasileira no ensino superior também pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na

sociedade. Ao promover a reflexão e o debate sobre a diversidade étnica e cultural, as instituições de ensino superior podem desempenhar um papel importante na sensibilização e conscientização dos estudantes em relação às questões raciais, além de incentivar o respeito mútuo e a convivência harmoniosa entre pessoas de diferentes origens étnicas e culturais.

Além disso, o estudo da cultura afro-brasileira no ensino superior pode contribuir para a promoção da pesquisa e da produção acadêmica sobre temas relacionados à história, à cultura e às questões sociais dos afrodescendentes no Brasil. A inclusão de disciplinas e projetos de pesquisa sobre essa temática pode estimular o interesse de estudantes e pesquisadores, gerando novos conhecimentos e contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas voltadas à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo.

Para que o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior seja efetivo e significativo, é fundamental que as instituições promovam a formação de professores capacitados e comprometidos com a valorização da diversidade étnico-racial. Os docentes que atuam nesse nível de ensino devem estar preparados para abordar de forma crítica e contextualizada os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes e engajados na luta pela igualdade racial.

Além disso, as instituições de ensino superior também devem promover a inclusão de estudantes negros e afrodescendentes em seus espaços acadêmicos, garantindo sua permanência e inserção equitativa no ambiente universitário. O acesso à educação superior é um direito fundamental de todos os cidadãos, e é necessário assegurar que estudantes negros tenham igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e concluir seus cursos, promovendo, assim, a democratização do ensino superior e o fortalecimento da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico.

Por fim, é importante ressaltar que o estudo da cultura afro-brasileira no ensino superior não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educacional. A inclusão dessa temática nos currículos universitários pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a reflexão e o debate sobre as questões raciais e culturais do Brasil. A diversidade étnica e cultural representa um elemento enriquecedor para a formação acadêmica e profissional dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva e democrática.

Em síntese, o aprendizado da cultura afro-brasileira no ensino superior é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todas as instâncias da sociedade. A valorização da diversidade étnico-racial no ambiente acadêmico é fundamental para a promoção da igualdade e da justiça social, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Outro desafio refere-se à escassez de materiais didáticos e recursos pedagógicos que abordem a cultura afro-brasileira de forma sensível e atualizada. Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior invistam na produção e na difusão de materiais que representem adequadamente essa cultura, evitando estereótipos e promovendo uma visão plural e inclusiva.

AMPLIANDO A CULTURA AFRO BRASILEIRA NO CENÁRIO EDUCACIONAL

A valorização da cultura afro-brasileira na educação pode ocorrer de diversas formas, como, por exemplo, por meio da inclusão de contos, lendas, mitos, músicas, danças, culinária e manifestações religiosas de matriz africana nos conteúdos curriculares. Além disso, é importante que os educadores estejam preparados para abordar, de forma adequada e respeitosa, os temas relacionados à cultura afro-brasileira, evitando estereótipos e preconceitos e promovendo a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

A inclusão da cultura afro-brasileira na educação é uma forma de combater o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira e de promover a valorização da diversidade étnico-racial. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na formação da

sociedade brasileira, a educação pode favorecer a construção de identidades positivas e a desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados à população negra. Além disso, a inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade.

Em suma, a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é essencial para a formação integral dos estudantes, para a promoção da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao reconhecer e valorizar a riqueza da cultura afro-brasileira, a educação contribui para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade cultural que caracteriza o povo brasileiro.

As histórias de contos e lendas desempenham um papel importante na cultura afro-brasileira, transmitindo conhecimentos, valores morais e ensinamentos ancestrais. Neste capítulo, serão exploradas várias histórias tradicionais afro-brasileiras, como O cabelo de Lelê e Como surgiu o samba. Serão apresentadas sugestões de atividades lúdicas, como dramatizações, leituras e criação de ilustrações, para que os estudantes possam se envolver e se relacionar com essas narrativas.

A música e a dança são partes integrantes da identidade cultural afro-brasileira. Neste capítulo, serão explorados os ritmos e estilos musicais mais influentes, como o samba, o maracatu e o axé, bem como os tipos de danças tradicionais, como o jongo e o frevo. Também serão apresentadas atividades práticas que envolvam os estudantes em experiências musicais e coreográficas.

As religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, são fundamentais para compreender a cultura e a espiritualidade dessa comunidade. Neste capítulo, serão fornecidas informações sobre as principais divindades, rituais e práticas religiosas afro-brasileiras. Além disso, serão propostas atividades lúdicas para que os estudantes possam conhecer e respeitar as diferentes crenças religiosas.

Os negros começaram a aparecer nas narrativas nacionais destinadas ao público adulto a partir da década de 1920, geralmente reforçando situações relacionadas à escravidão ou retratando a impotência social dessas pessoas. Muitas vezes eram mencionados como analfabetos ou desfavorecidos, sendo representados de maneira negativa, com destaque para diferenças corporais, como referências ao cabelo ou aos lábios grossos (ANDRUETTO, 2012).

Neste texto, serão apresentadas as principais lições aprendidas sobre a cultura afro-brasileira por meio do lúdico. Destaca-se a importância de ensinar e valorizar essa cultura, promovendo a igualdade e a valorização da diversidade étnica. Ao utilizar atividades lúdicas, cria-se um ambiente de aprendizagem envolvente e significativo, no qual os estudantes têm a oportunidade de explorar, conhecer e apreciar as riquezas dessa cultura tão importante para a história e a identidade do Brasil.

A cultura afro-brasileira é rica e diversificada, e compreender suas tradições, crenças e contribuições é essencial para promover a igualdade e o respeito à diversidade étnica e cultural. Uma das maneiras mais eficazes e envolventes de aprender sobre essa cultura é por meio do aprendizado lúdico. Neste texto, será explorado como esse método pode ser utilizado para ensinar e compartilhar conhecimentos sobre esse tema tão importante.

Neste capítulo introdutório, será definido o conceito de cultura afro-brasileira. Serão explorados aspectos da história da diáspora africana no Brasil, desde o período da escravidão até os dias atuais. Também será abordada a importância da cultura afro-brasileira para a identidade do país, destacando suas influências na gastronomia, na música, na dança, na religião e em outros aspectos culturais. Neste capítulo, serão discutidas as vantagens e os benefícios do lúdico como método de ensino e aprendizagem. Será abordado como o lúdico pode despertar o interesse dos estudantes, estimular a criatividade e facilitar o processo de assimilação de conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira. Também serão apresentados exemplos de atividades lúdicas que podem ser aplicadas em sala de aula ou em ambientes informais de aprendizagem.

Crochik (1997, p. 43) acrescenta e argumenta que o preconceito não está pre-

sente apenas no indivíduo, mas também na sociedade, citando como exemplo o nazismo. O autor considera a ideia de preconceito bastante ampla, afirmando que ele pode ser gerado dentro de diferentes dimensões da realidade: a social e a individual.

De acordo com Bobbio (2002, p. 117), os preconceitos se desenvolvem na mente das pessoas, sendo necessário combatê-los por meio do desenvolvimento da consciência e, portanto, por meio da educação, através de uma luta constante contra todas as formas de sectarismo.

Este capítulo será dedicado à exploração dos jogos e das brincadeiras tradicionais da cultura afro-brasileira. Será analisado como essas práticas podem ser utilizadas como ferramentas educacionais para auxiliar os estudantes a aprender sobre costumes, valores e elementos culturais específicos desse grupo étnico. Serão incluídas informações sobre a capoeira, o jogo de búzios, a amarelinha africana, entre outras atividades.

A cultura afro-brasileira tem desempenhado um papel fundamental na educação, contribuindo para a valorização da diversidade e para a promoção da igualdade racial no Brasil. A presença de elementos dessa cultura no ambiente educacional tem o potencial de enriquecer a formação dos estudantes, ampliando seu repertório cultural e promovendo o respeito às diferenças.

A inclusão da cultura afro-brasileira no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Por meio do ensino da história, das tradições, das manifestações artísticas e das contribuições dos afrodescendentes para a cultura brasileira, os alunos podem compreender a riqueza e a importância da cultura afro-brasileira, além de desconstruir estereótipos e combater o preconceito.

É importante ressaltar que a cultura afro-brasileira apresenta uma grande diversidade de manifestações, que vão desde a religiosidade, com destaque para o candomblé e a umbanda, até expressões artísticas, como a capoeira, o samba e o maracatu. A incorporação dessas expressões culturais no ambiente escolar permite que os alunos tenham contato com diferentes formas de manifestação cultural e possam reconhecer-se na diversidade cultural brasileira.

Além disso, a presença da cultura afro-brasileira na educação é fundamental para a promoção da igualdade racial. Ao conhecer a história e as lutas do povo negro no Brasil, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica em relação ao racismo e às desigualdades sociais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, representa um importante instrumento para a promoção da diversidade e da igualdade racial no ambiente educacional. No entanto, é fundamental que essa lei seja efetivamente implementada, garantindo que os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira sejam abordados de forma transversal em todas as disciplinas e em todos os níveis de ensino.

Também é necessário fomentar a formação de professores para que possam abordar de maneira adequada a cultura afro-brasileira em sala de aula, garantindo a pluralidade de ideias e promovendo o respeito às diferenças. A formação continuada dos educadores, o desenvolvimento de materiais didáticos e a realização de atividades pedagógicas que valorizem a cultura afro-brasileira são essenciais para que a educação se torne um espaço de promoção da diversidade e da igualdade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é fundamental para promover a equidade e a justiça social. A inclusão de conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira no currículo escolar pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e capazes de atuar de forma solidária e igualitária na sociedade. Além disso, a valorização da diversidade étnico-racial na educação pode impactar positivamente a autoestima e o bem-estar emocional dos estudantes negros, proporcionando-lhes um ambiente educativo mais acolhedor e inclusivo.

A luta pela valorização da cultura afro-brasileira na educação deve envolver não apenas as escolas e os educadores, mas toda a sociedade. É necessário promover um diálogo aberto e sincero sobre a importância da diversidade étnico-racial e do combate ao racismo, buscando

a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A participação ativa da comunidade escolar, das famílias, das organizações da sociedade civil e das instituições governamentais é fundamental para a implementação de políticas e práticas educacionais que promovam a valorização da cultura afro-brasileira.

É importante ressaltar que a inclusão da cultura afro-brasileira na educação não se trata apenas de uma questão de justiça social, mas também de qualidade educativa. Ao promover a diversidade étnico-racial nos espaços educacionais, as escolas podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ampliando o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, reflexivos e conscientes de sua própria identidade e da diversidade presente na sociedade.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação também é uma forma de preservar e fortalecer a rica herança cultural dos africanos e afrodescendentes no Brasil. A cultura afro-brasileira constitui uma fonte inesgotável de saberes, práticas e expressões artísticas que devem ser valorizadas e transmitidas às gerações futuras. Ao incluir esses elementos no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a preservação e a promoção da diversidade cultural brasileira, enriquecendo o patrimônio cultural do país e incentivando o respeito e a valorização das diferentes manifestações culturais.

Por fim, é preciso destacar a importância da educação para a promoção da igualdade racial e a valorização da diversidade étnico-racial. A educação é um poderoso instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. A inclusão da cultura afro-brasileira na educação representa um passo fundamental nesse sentido, pois permite reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção da identidade nacional e na formação da sociedade brasileira.

Em suma, a valorização da cultura afro-brasileira na educação é um desafio que deve ser enfrentado com determinação e comprometimento por todos os setores da sociedade. A luta contra o racismo e a promoção da igualdade racial exigem ações concretas e efetivas, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo. Ao incluir a cultura afro-brasileira no currículo escolar, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Ao explorar a cultura afro-brasileira e mergulhar em sua história e significado, somos conduzidos a uma jornada de descoberta e compreensão profunda. A cultura afro-brasileira é rica em tradições, expressões artísticas e valores que influenciaram e ainda influenciam a identidade do nosso país.

Ao compreendermos a história da cultura afro-brasileira, nos deparamos com um período que remete à escravidão no Brasil, quando milhares de africanos foram trazidos à força para o país e submetidos a condições desumanas. A partir desse passado doloroso, surgiu uma resistência cultural que se manifestou por meio da música, da dança, da religião e de diversas outras práticas do cotidiano.

A música desempenha um papel fundamental na cultura afro-brasileira. O samba, o maracatu, o reggae e outros ritmos têm origem na cultura afrodescendente, constituindo formas de expressão artística e de resistência. Da mesma forma, as danças afro-brasileiras, como a capoeira, ultrapassam as barreiras físicas e se tornam formas significativas de expressão cultural.

A religiosidade também exerce um papel relevante na cultura afro-brasileira. As religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, mantêm uma forte ligação com antigos rituais e tradições africanas.

Essas tradições foram preservadas e adaptadas ao contexto brasileiro, resultando em um ambiente de devoção, celebração e conexão espiritual para milhares de descendentes de africanos. Contudo, é importante ressaltar que a cultura afro-brasileira não representa apenas uma herança do passado, mas também uma fonte de inspiração e transformação para a sociedade contemporânea. A luta contra o racismo, a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro e a busca pela igualdade de oportunidades constituem objetivos fundamentais para promover o respeito à diversidade.

Ao aprofundarmos o estudo sobre a his-

tória e o significado da cultura afro-brasileira, percebemos uma herança rica, diversificada e indispensável para a construção da identidade nacional. Torna-se essencial valorizar e celebrar essa cultura em todos os seus aspectos, estimulando o diálogo, compartilhando conhecimentos e combatendo preconceitos e estereótipos.

É fundamental criar espaços educativos que incentivem a aprendizagem e promovam reflexões sobre a história e o significado da cultura afro-brasileira nos currículos escolares e nas instituições de ensino. Dessa forma, será possível contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de sua própria riqueza cultural.

A valorização da cultura afro-brasileira na educação é um tema de grande relevância e urgência no contexto atual da sociedade brasileira. A história do Brasil foi marcada pela exploração, pela escravidão e pela exclusão sistemática da população negra, cujas contribuições foram, durante muito tempo, omitidas ou desvalorizadas. Ainda hoje, o racismo estrutural persiste, perpetuando desigualdades e injustiças que afetam principalmente a população negra.

Nesse sentido, a inclusão da cultura afro-brasileira na educação é essencial para promover a valorização da diversidade étnico-racial e combater o racismo. Ao reconhecer e valorizar a história, a cultura e as contribuições dos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, a educação pode contribuir para a construção de identidades positivas e para a desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. Por uma literatura sem adjetivos. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOBBIO, Norberto. Elogio da serenidade e outros escritos morais. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CROCHIK, José Leon. Preconceito, indivíduo e sociedade. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Cultura afro-brasileira e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JOVINO, Ione da Silva. Personagens negros na literatura infantil brasileira. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (org.). Educação e relações raciais: reflexões e práticas. Brasília: MEC, 2009. p. 187.

MARIOSA, Maria da Glória. A representação do negro na literatura brasileira. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Criatividade, personalidade e educação. Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, [Nome do autor]. [Título da obra]. [Cidade]: [Editora], 2010.

GABRIELA BEZERRA SILVA CARVALHO

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo principal analisar as contribuições da neuropsicopedagogia no processo de ensino e aprendizagem de alunos com dislexia, destacando não apenas os benefícios proporcionados aos estudantes, mas também o suporte oferecido aos professores no contexto escolar. A neuropsicopedagogia apresenta-se como uma área interdisciplinar capaz de compreender as dificuldades de aprendizagem a partir dos aspectos neurológicos, psicológicos e pedagógicos, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, social e educacional dos alunos. Dentro deste estudo, serão considerados os aspectos pedagógicos, sociais e cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem da criança com dislexia, buscando compreender como essas dimensões interferem no desempenho escolar e na construção do conhecimento. A pesquisa será desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, utilizando livros, artigos e demais materiais relacionados ao tema, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a atuação neuropsicopedagógica no ambiente escolar. Ressalta-se a importância da presença do neuropsicopedagogo na unidade escolar, atuando de forma preventiva e interventiva junto aos alunos e professores, auxiliando na identificação das dificuldades de aprendizagem e na elaboração de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de cada estudante. Além disso, destaca-se o papel fundamental da família no acompanhamento escolar da criança, uma vez que, em muitos casos, a falta de informação sobre a dislexia ou o desinteresse pelo processo educativo pode dificultar ainda mais o desenvolvimento da aprendizagem. Pretende-se, com este estudo, analisar de que maneira a neuropsicopedagogia pode contribuir para a inclusão, o desenvolvimento e a melhoria do desempenho escolar de alunos com dislexia, promovendo práticas educativas mais eficazes, humanizadas e inclusivas no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia, Educação, Aprendizagem.

ABSTRACT
This article aims to analyze the contributions of neuropsychopedagogy to the teaching and learning process of students with dyslexia, highlighting not only the benefits provided to students but also the support offered to teachers within the school context. Neuropsychopedagogy presents itself as an interdisciplinary field capable of understanding learning difficulties from neurological, psychological, and pedagogical perspectives, contributing significantly to the cognitive, social, and educational development of students. This study will consider the pedagogical, social, and cognitive aspects involved in the learning process of children with dyslexia, seeking to understand how these dimensions affect academic performance and the construction of knowledge. The research will be conducted through a literature review, using books, articles, and other materials related to the topic in order to deepen knowledge about the role of neuropsychopedagogy in the school environment. The importance of the presence of a neuropsychopedagogue within the school setting is emphasized, acting both preventively and interventionally with students and teachers, assisting in the identification of learning difficulties and in the development of pedagogical strategies appropriate to each student's needs. Furthermore, the fundamental role of the family in supporting the child's education is highlighted, since, in many cases, a lack of information about dyslexia or a lack of interest in the educational process can further hinder learning development. This study aims to analyze how neuropsychopedagogy can contribute to the inclusion, development, and improvement of the academic performance of students with dyslexia, promoting more effective, humanized, and inclusive educational practices within the school environment.

KEYWORDS: Dyslexia, Education, Learning.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se destacar a importância da neuropsicopedagogia no ambiente educacional, no que diz respeito ao processo do desenvolvimento e aprendizagem escolar, assim como, analisar a contribuição da neuropsicopedagogia em alunos com dislexia. Pesquisar a importância do atendimento realizado aos alunos com problemas de aprendizagem e a analise realizada pelo profissional a fim de encontrar a melhor prática pedagógica para o ensino da criança, estudar e analisar a relação família/escola e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem são alguns dos atributos do neuropsicopedagogo.

O neuropsicopedagogo tem como principal função analisar e elaborar pareceres para o encaminhamento auxiliando a identificação do diagnóstico do aluno, participar com as intervenções psicopedagógicas, e tem como objetivo a prevenção dos problemas de aprendizagem, além de desenvolver pesquisas e estudos científicos sobre o processo de aprendizagem, atendendo os alunos, os pais, e orientando os professores.

Na educação infantil, o ato de brincar e o lúdico propiciam a criança o prazer de aprender e desenvolver diversas habilidades, sendo também um meio de observação e realização de analises de sua aprendizagem.

A realidade em nossas escolas é de salas cheias, muitas vezes sem recursos, no qual se encontra entre um, dois ou até mais alunos de inclusão sem apoio de especialistas na área e nessa realidade educacional quem mais sofre são os professores com os problemas de dificuldades de aprendizagem, muitas vezes que requerem um atendimento mais especial e acompanhamentos médico.

Sendo de extrema importância o auxílio de um neuropsicopedagogo na Unidade escolar, assim como o apoio da família que por vezes por falta de informações não conhece o problema ou por vezes a própria família não se interessa pela aprendizagem da criança.

NEUROPSICOPEDAGOGIA

A neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar que tem o seu fundamento voltado para os conhecimentos das neurociências que por sua vez estuda o sistema nervoso e suas funcionalidades, que também são ligadas ao processo de desenvolvimento do indivíduo. Trabalha com três elementos que são: o cérebro, a medula espinhal e os nervos periféricos.

A neuropsicopedagogia surgiu no ano de 2008 em Joinville, Santa Catarina, a pedido de um diretor de uma Instituição que formou um grupo de docentes com o objetivo de observar e pesquisar movidos pela responsabilidade do contexto escolar vivenciado na época.

Ocorreu assim, o estudo das neurociências aplicada a educação no sentido do entendimento das aprendizagens escolares, a maior preocupação nas análises eram as questões cognitivas muito disponível para a área da saúde como na psiquiatria e pouco conhecida e estudada na área educacional.

Com todo o estudo e a pesquisa relacionada ao assunto, surge o primeiro projeto que envolve as neurociências aplicadas exclusivamente para a área educacional, na qual foi chamada de neuropsicopedagogia que uni as neurociências, a psicologia cognitiva e a pedagogia a fim de estudar a relação do funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana.

A psicopedagogia com base psicanalítica enfrenta alguns problemas importantes. Por um lado, dificilmente se pode atribuir todas as dificuldades de aprendizagem a um fundo puramente afetivo. Como também é difícil afirmar que algo seja puramente afetivo ou puramente cognitivo. Obviamente, a afetividade exerce papel importante na vida da criança e dificilmente se encontra alguém que negue a possibilidade de obstrução advinda de descompassos afetivos no sistema cognitivo de qualquer sujeito cognoscente. Entretanto, ser ela a causa de todo e qualquer problema de aprendizagem parece colocar o afetivo como centro de todo processo de aquisição de conhecimento, capaz de permitir ou não o progresso cognitivo. O mais provável é que o afetivo direcione o sistema de construção de conhecimentos a certos conteúdos do ambiente, fazendo com que o sujeito se envolva mais com certos problemas do que com outros, mas dificilmente como impeditivo do funcionamento cognitivo como um todo e mais raramente ainda

em se tratando de crianças. (SISTO, 1996, p.42).

Com o aprimoramento desse estudo e o apoio multiprofissional de várias áreas como: pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, fisioterapeutas entre outros profissionais, foi lançado o primeiro curso de neuropsicopedagogia em dezembro de 2008, a princípio não muito aceito por parte das camadas conservadoras que se contentavam com os limites de conhecimentos das intervenções escolares e suas avaliações.
Devido a resultados positivos vindo dos suportes referentes as questões da aprendizagem escolar, com o tempo o curso foi ganhando credibilidade, avançando em suas pesquisas e estudos e após dois anos surge a neuropsicopedagogia clínica, visando um atendimento individual e multidisciplinar.

O PROFISSIONAL NEUROPSICOPEDAGOGO

Embora todos os estudos e pesquisas já realizadas a neuropsicopedagogia é considerada uma prática fundamentada em referenciais teóricos e não uma ciência é entendida como área de estudo das neurociências, a Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNP) intensifica os seus estudos e trabalhos em ações que tragam mais reconhecimentos para os profissionais neuropsicopedagogos.
Um profissional neuropsicopedagogo pode atuar na área educacional e na área clínica em conjuntos com outros profissionais como os fonoaudiólogos, psicólogos e neurologistas.
O neuropsicopedagogo tem como principal função analisar e elaborar pareceres para o encaminhamento auxiliando a identificação do diagnóstico do aluno, participar com as intervenções psicopedagógicas, e tem como objetivo a prevenção dos problemas de aprendizagem, além de desenvolver pesquisas e estudos científicos sobre o processo de aprendizagem, atendendo os alunos, os pais, e orientando os professores.
O trabalho psicopedagógico, como assinala Scoz (1994), pode estar voltado para a assessoria de professores e demais educadores, nas escolas, com o objetivo de contribuir para a melhoria do trabalho docente, ampliando a perspectiva de análise das questões pedagógicas e alternativas de trabalho. O psicopedagogo tem condições de trabalhar com as concepções que os professores tem sobre os processos de ensino-aprendizagem, assinalando a multidimensionalidade do problema, a importância de se considerar fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos dentre outros. Lembra Scoz (1994, p.28), analisando a intervenção psicopedagógica nas escolas, que "a pratica evidencia que nem as estruturas cognitivas, nem a afetividade e nem a influência do meio social, por si sós, conseguem explicar os processos normais e patológicos da aprendizagem, enquanto que a integração desses fatores oferece uma visão mais ampla e profunda". (SISTO, 1996, p.69).

Sendo o principal foco da neuropsicopedagogia a intervenção em casos no qual a aprendizagem é dificultada devido vários desvios cognitivos e neurológicos, o ideal seria que cada Unidade Escolar contasse com a presença profissional de um neuropsicopedagogo, o que infelizmente não acontece.

O QUE É DISLEXIA?

A palavra original alemã é "legasthenie", mais conhecida como dislexia que é caracterizada devido à incapacidade de aprendizagem por conta da lesão central do sistema nervoso, ou seja, é uma defi-i ciência parcial da inteligência.
A dislexia apresenta-se principalmente no período de alfabetização da criança, está diretamente relacionada ao processo cognitivo de aprendizagem, porém, embora não tivessem muitos estudos e conhecimentos do assunto muitos são diagnosticados na fase adulta, podendo ser considerada um distúrbio genético que é passado hereditariamente.
Existem tipos diferentes de dislexia, como a dislexia isolada que ocorre com alunos com inteligência boa e considerada acima do normal; a dislexia geral que é caracterizada pela dificuldade de leitura e escrita e a dislexia do meio, na qual suas causas são devido às condições ambientais e socioculturais, essa é a mais observada com facilidade na realidade escolar e social, a dislexia não associasse à falta de esforço e atenção, o que ocorre é que o cérebro do disléxico é igual ao do não-disléxico, no entanto, existe uma variação na forma como o cérebro pro-

cessa as informações.
A dislexia requer um tratamento específico para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a dislexia não tem cura, ela não é uma deficiência mental e sim é uma série de combinações diferenciadas do cérebro de perceber as coisas a sua volta, sendo diferente na forma como o seu cérebro age, funciona e responde aos estímulos externos apresentados.
Segundo a Associação Internacional de Dislexia (IDA, em inglês), embora seja de conhecimento sobre os sintomas e o diagnóstico do transtorno (dispersão, dificuldade em aprender a falar, falta de interesse em leitura e fraco desenvolvimento da coordenação motora), ainda era um mistério para os neurologistas compreender o que acontece no cérebro das pessoas disléxicas.
Em estudos realizados mediante acompanhamento do cérebro durante realização de atividades, foi descoberto que pessoas que não possuem dislexia possuem o cérebro com mais plasticidade o que resulta o reconhecimento de palavras, imagens, com facilidade o chamado de adaptação neural, o mesmo não ocorre com o cérebro de quem tem dislexia, pois o cérebro do disléxico é exercitado para entender a mesma informação que já viu antes como se fosse a primeira vez.
As células do sistema nervoso são dotadas de plasticidade. Os neurônios podem transformar, de modo permanente ou pelo menos prolongado, a sua função e sua forma, em resposta a ação do ambiente externo. A plasticidade é maior durante o desenvolvimento e declina gradativamente, sem se extinguir na vida adulta.

DISLEXIA E OS IMPACTOS EMOCIONAIS NOS ALUNOS

Ao se falar em dislexia ou um aluno que aparece com o diagnóstico de dislexia, um dos tabus ainda existentes nas escolas e na sociedade é o preconceito, muitos por falta de conhecimento considera o dislexio como uma pessoa que não é inteligente, o que aumenta muito a difi-i culdade no tratamento que os disléxicos enfrentam.
Os problemas emocionais na maioria das vezes é uma reação secundária dos problemas de rendimento escolar, causando sentimentos de tristeza e culpa que podem ocasionar em crises depressivas diante das dificuldades, sentimento de insegurança e vergonha devido aos constantes fracassos escolares.
Problemas como ansiedade, baixa autoestima e depressão são frequentes nos alunos com dislexia, devido às dificuldades e diferenças que sentem em relação aos demais colegas, em muitos casos o bullying ocorre e traz ainda mais problemas emocionais para esses alunos, sendo de extrema importância um profissional na instituição escolar que venha a discutir e esclarecer a dislexia para todo o grupo, estabelecendo o conhecimento e o respeito pelo outro.
Por outro lado, se houvesse um diagnóstico com um acompanhamento estruturado e adequado, essas frustrações emocionais provavelmente quase não existiriam, proporcionando ao aluno disléxico a sensação de confiança em si mesmo, mas nem todo ambiente educacional possui o interesse de psicólogos, professores, pediatras e outros profissionais para uma investigação nos processos de ensino aprendizagem. Atualmente a dislexia tornou-se um problema escolar grave, e que requer de todos os profissionais da educação uma conscientização desse fato, a leitura e escrita são objetivos fundamentais da educação e formação de alguém, são aprendizagens base para todas as restantes, no qual, se o aluno possui dificuldades nestas áreas, consequentemente, apresentará dificuldades em todas as outras matérias, que será marcado pelo desinteressa e diminuição na autoestima.
Outra consequência emocional que surge nos alunos com dislexia, são as reações de recusa e medo de ir à escola, o que reduz a motivação pelas atividades escolares e o medo e receio em atividades que exijam leitura e escrita, pouca assiduidade às aulas e recorrente abandono escolar.
Podemos entender que o aluno com dislexia, possui dificuldades em lidar com situações problemáticas que surgem nos diversos contextos em que está inserida, seja na família, seja na escola, no qual necessita de uma reflexão que todos sobre as atitudes desses alunos que pode ser a forma de reação perante as atitudes da família ou dos seus educadores/professores, devido a atribuir as dificuldades de aprendizagem do aluno à

falta de estudo por também desconhecer o problema, no entanto, o apoio familiar e escolar, que ajude o aluno a restaurar a sua autoestima e confiança deve acontecer de forma positiva e progressiva afim que auxilia-la a conseguir se encontrar como participante de um grupo, no qual cada um tem suas qualidades e defeitos, porém todos tem o direito ao aprendizado e conhecimento.
Cabe ao professor ter uma consciência e sensibilidade de que o aluno disléxico levará mais tempo na realização de suas atividades, assim como as instruções devem ser planejadas de forma mais claras possíveis e o mais importante saber elogiar o aluno a conquista que ele for capaz de fazer. O professor possui a responsabilidade do ensino de um aluno com dificuldades de aprendizagem específicas e deve estudar, se atualizar conhecer e utilizar metodologia multissensorial, organizar o ambiente escolar de forma estruturada e ordenada para atender a todos os alunos de igual para igual e que o mesmo possa estar atento e concentrado.
O aluno disléxico precisa ser incentivado para a realização das atividades, assim terá interesse e motivação por parte do mesmo, o seu desenvolvimento será favorável a partir do momento que também ele viva em um ambiente calmo, que proporcione uma sensação de confiança e segurança e apoio dos pais ou responsáveis. Um aluno disléxico apresenta dificuldades na sua aprendizagem, voltadas na atenção e na memória, porém a discriminação por parte dos colegas e professores torna-se uma dificuldade ainda pior.

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROPSICOPEDAGOGIA EM ALUNOS COM DISLEXIA

A neuropsicopedagogia estuda o conhecimento adequado do funcionamento do cérebro, entende como o cérebro seleciona, recebe, memoriza, transforma, arquiva e processa as informações captadas por meio de diversos elementos sensores, por meio das metodologias técnicas educacionais das crianças em especial das que possuem características emotivas e cognitivas diferenciadas.
Por outro lado, psicopedagogo não podendo ser autônomo no atendimento, pois depende de outros especialistas, também não pode ser um "cyborg" intelectual que entenda de aspectos pedagógicos, psicológicos, neurológicos, fonoaudiológicos, psicolinguístico, e de outras exigências da psicopedagogia. Valeria a pena questionar se esses modelos de atendimentos são apenas ideias ou se devem ser ajustados a realidade. Será que a nossa realidade educacional precisa desse contingente de especialistas para conseguir aprovar um aluno? Assim sendo, face a esta polivalência e face a situação em que se encontra um ensino público brasileiro quando falamos de psicopedagogia institucional ou escolar, de que realidade educacional estamos falando? Da nossa, de terceiro mundo, cujas escolas públicas mal possuem um orientador educacional? Psicopedagogia terapêutica, realizada em clínica particular, com diversos profissionais reunidos em iniciativa privada, até que é uma proposta válida e realizável. Mesmo em algumas escolas particulares de alto nível que se proponham a fazer psicopedagogia preventiva. Mas psicopedagogia escolar no geral? De que realidade estamos mesmo falando? (SISTO, 1996, p.100).
A área da neuropsicopedagogia está em constantes estudos sobre as anomalias neurológicas, neuróticas, psiquiátricas e comportamentais, auxiliando o acompanhamento pedagógico com o intuito de diagnosticar o melhor tratamento para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças que apresentam alguns sintomas de anomalia de aprendizagem como a dislexia.
No entendimento neurológico existem vários tipos dos DIS, como dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia;
Dislexia: a criança é incapaz de codificar e desconfiar as unidades sonoras e gráficas. Para os neuropsicopedagogos os disléxicos são capazes de aprender todas as funções sociais, desde que ocorram as intervenções, o diagnóstico e o tratamento adequado;
Disortografia: caracterizada pelos erros da transformação do som em símbolos gráficos, a disortografia pode surgir devido a transtornos de má alfabetização e no déficit de atenção nem sempre ligada à dislexia;
Disgrafia: na disgrafia a criança apresenta a escrita ilegível por conta da dificuldade na coordenação motora, conhecido como um transtorno prático motor;
Discalculia: é a dificuldade de aprender

matemática, as crianças que apresentam discalculia não conseguem entender as atividades dos problemas solicitados pelo educador, conforme psiquiatras crianças que possuem discalculia tem o prognostico melhor do que aqueles que possuem dislexia, pois essas obtêm sucesso em atividades que não dependa de cálculos.
Quanto antes é descoberto quaisquer falhas no desenvolvimento neuropsicomotor, mais eficaz será o tratamento e o diagnostico pelo especialista da área. Para que isso ocorra é muito importante a observação da escola e da família da criança.
No estudo da neurociência, a característica de uma brincadeira está na liberação de transmissores que aprimoram o aprendizado sem provocar estresse, como forma de preparação para habilidades da aprendizagem mais formal. Quando se está brincando o cérebro libera tanto a dopamina (hormônio do prazer) quanto à noradrenalina e outros sistemas são ativados, auxiliando assim a plasticidade cerebral e facilitando o aprendizado. Para a construção individual do conhecimento, é essencial a intervenção e observação do professor.

A IMPORTANCIA DA ESCOLA PARA OS CASOS DE DISLEXIA
Qualquer falha apresentada na aprendizagem é principalmente observada no âmbito escolar, geralmente percebido pelo professor, que tem como objetivo observar e avaliar a sua turma.

A busca pelo método único, um ideal pedagógico que consumira décadas, não só terminou como passou a ser considerado inadequado didaticamente. Atualmente, é importante utilizar variadas técnicas, de acordo com as necessidades e características da clientela, da própria matemática e de cada aluno. Foi uma guinada e tanto! do ensino centrado no professor passou-se ao ensino centrado no aluno. Em outras palavras, antes eram os docentes que determinavam "a maneira de ensinar" (qual o ritmo adequado, o momento de avaliar, o quanto exercitar e fixar os conceitos) de acordo com sua percepção, experiência e também de acordo com a própria personalidade. No novo enfoque, são as características do aluno que determinam as experiências e atividades desenvolvidas em sala. Entra em cena a ideia do "homem como indivíduo único", além das teorias estudadas e dissecadas por psicólogos, médicos e pedagogos que se tornaram mundialmente conhecidos e respeitados, como Maria Montessori, John Dewey, jeab Piaget, vogotski, decroly, makarenki, Paulo freire, Anísio Teixeira. (ZAGURI, 2006, p.190).

A partir desta investigação de aprendizagem, é importante a participação da equipe gestora e da família para realizar avaliações na área psicológica, neuropsicológicas e encaminhar para profissionais com o intuito de encontrar uma adequação no método pedagógico, dessa forma além de auxiliar no aprendizado da criança, previne que a mesma se isole, e desenvolvam quadro de baixa alta estima.
Muitos professores estão se especializando na área da neuropsicopedagogia se especializando em áreas em que estudem os aspectos como: dislexia, discalculia, disgrafia e outras dificuldades que são bastante comuns no ambiente escolar.
O professor que tem sua realidade voltada para classes superlotadas não pode dispensar a atenção individualizada no acompanhamento das correções dessas deficiências.

ARTE E DISLEXIA
O neuropsicopedagogo pode e deve utilizar de meios artísticos no intuito de auxiliar alunos que possuem a dislexia, pois, para o disléxico, a memória, rastros e traços são importantes na criação artística e no desenvolvimento cognitivo.
A arte é a linguagem no qual, todos podem se expressar, destacar a sua visão de mundo por meio de traços, movimentos e das cores sem a necessidade da fala.
As aulas de educação artística trabalham múltiplas sensações, seja na dança, na música ou no próprio desenho.
A neuropsicopedagogia tem o fazer artístico como um recurso para a interpretação do mundo da criança, é por meio do ato artístico que pode enfatizar pontos positivos e negativos do cotidiano de alguém. A arte é um recurso mediador que auxilia no dialogo da criança com a sua visão externa e interna do mundo.
O neuropsicopedagogo encontra na arte

formas de se trabalhar a inclusão, por trabalhar em grupos a expressão cria-se estratégias didáticas que atendam a todos, além de trabalhar a interdisciplinaridade, a diversidade e tantos outros temas dentro da inclusão escolar.
O aluno disléxico tem o seu processo de aprendizagem voltado no visual, entende a realidade por meio de imagens, sendo assim, ele associa uma palavra ou letra a uma imagem, o que vem a facilitar para no processo de assimilação.
Por fim, o ouvir a criança com dislexia como todas as outras auxilia para a elaboração e planejamento na intencionalidade de promover o desenvolvimento de todos da melhor forma possivel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade do nosso país o que encontramos na área da educação é um descaso muito grande para a educação de qualidade. Salas de aula cheias com mais de uma inclusão e nenhum apoio profissional para o professor.
Muitos alunos com dislexia e as escolas sequer sabem que tem esse problema, são tratados como todos os outros e o seu baixo rendimento não é associado a dislexia, a dificuldade de aprendizagem é analisada por meio de avaliações e registros que vai passando de um ano para o outro sem um diagnóstico preciso da dislexia.
Com isso, muitos alunos se isolam, sentem-se incapaz de aprender e se não tiver um apoio profissional e familiar adequada à probabilidade desse aluno desistir dos estudos é muito grande.
É necessário que o professor tenha a sensibilidade de ter um olhar mais criterioso, e investigativo, observar sinais e sintomas com o intuído de buscar auxilio de profissionais especializados para diagnosticar, claro que para que isso aconteça deve ter toda uma flexibilidade por parte dos professores juntamente com a equipe gestora da escola, um atendimento com a família de forma delicada e o encaminhamento para analisar melhor a situação.
Em busca de encontrar soluções para uma melhor qualidade de vida, a neuropsicopedagogia com seus profissionais qualificados vem de encontro com os professores diagnosticar o melhor tratamento para cada caso de dificuldade de aprendizagem, com isso acreditar-se que a criança com dislexia acompanhada por profissionais terá um melhor aproveitamento de aprendizagem, alem de auxiliar na auto estima e no emocional da criança.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2010.
CONSENZA, Ramon M. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAVIS, Cláudia. OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

HOHMANN,Mary; WEIKART, David P. Educar a Criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

JOHNSON, Steven. De cabeça aberta: conhecendo o cérebro para entender a personalidade humana.Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2008.

kANDEL, Eric R., SCHAWARTZ, James H., JESSEL, Thomas M.,Fundamentos da Neurociencia e do Comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.

METRING, R. Neuropsicologia e Aprendizagem: fundamentos necessários para planejamento do ensino. 2ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SISTO, Fermino Fernandes. Atuação psicopedagogica e aprendizagem escolar. Petropolis, RJ:Vozes,1996

ZAGURY, Tania. O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record,2006.

PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

HELEN DE ARRUDA

RESUMO
Neste artigo, buscou-se compreender de que maneira a educação superior é sempre mediada por um agente educativo que, de forma consciente ou não, pode transmitir valores, concepções e ideologias aos estudantes. Parte-se do pressuposto de que o processo educativo não é neutro, sendo permeado por visões de mundo que podem influenciar a formação dos sujeitos. Nesse sentido, discute-se que tais influências, quando não problematizadas, podem contribuir para a reprodução de posturas excludentes, favorecendo, em determinados contextos, situações de isolamento, intolerância e limitação do pensamento crítico. Diante desse cenário, destaca-se a importância de que o educador esteja plenamente consciente de seu papel formativo e de sua responsabilidade ética, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços educativos. No caso da educação superior, essa responsabilidade torna-se ainda mais significativa, uma vez que esse nível de ensino está diretamente relacionado à formação acadêmica, profissional e cidadã dos indivíduos. Assim, defende-se a necessidade de uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e promova a autonomia intelectual, o diálogo, o respeito à diversidade e a reflexão crítica. Nessa perspectiva, cabe ao educador criar condições para que os estudantes sejam capazes de analisar diferentes realidades, posicionar-se de forma consciente e atuar de maneira responsável na sociedade. Conclui-se, portanto, que a educação superior deve assumir um papel formador que valorize a pluralidade de ideias e contribua para a construção de sujeitos críticos, éticos e participativos, preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e intervir de forma significativa em seu contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Formação docente; Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

A discussão proposta neste artigo inicia-se a partir da compreensão de que toda proposição e debate acerca da metodologia do ensino pressupõem, necessariamente, uma reflexão prévia sobre uma questão histórica e persistentemente inquietante: o que é educação?
É bem verdade que ainda se procuram incansavelmente respostas a essa indagação, por esse motivo, no parágrafo acima, menciona- se uma possível resposta a tal inquietação daqueles que se propõem a tal ação.
Algo fundamental nesse assunto é compreender que a educação acontece em todos os lugares e o professor não figura como o único responsável por isso. A educação pode ser encontrada em lugares variados, assim como também o ensino de todos os saberes.
Diante disso, é interessante dizer que os conhecimentos podem ser classificados em tipos específicos, conforme um conjunto de características.
Essa não é exatamente uma ciência, uma vez que não costuma delimitar com exatidão seu objeto de estudo, diferentemente do conhecimento científico. O conhecimento filosófico também pode apresentar uma certa carga de subjetividade, ao propor que o indivíduo desenvolva raciocínio lógico e reflexão crítica.
Ainda é possível destacar o conhecimento do senso comum, esse, como a própria classificação apresenta, pode ser considerado o mais prosaico.
Ao ingressar na escola, o sujeito já apresenta seus conhecimentos adquiridos por meio do convívio com seus familiares, suas experiências e contato com outras pessoas. Esse tipo de conhecimento é obtido por meio da vivência do sujeito, de seus erros e acertos.
Outro conhecimento a ser citado, e bastante comum, é o conhecimento apreendido por meio da fé, das crenças do sujeito, o que pode ser classificado como conhecimento religioso.
Por fim, salienta-se, então, o conhecimento científico, que se caracteriza pela presença de um objeto de estudo e de métodos para tal. Esse conhecimento é originário da necessidade de o ser hu-

mano encontrar explicações lógicas para questões do dia a dia de forma sistematizada e comprovada por meio de experimentos e pesquisas.
O que se pode perceber é que cada um desses tipos de conhecimento atende a uma parcela da sociedade e isso ocorre em diferentes épocas. É inegável que a educação e o conhecimento, seja ele filosófico, do senso comum, religioso ou científico estejam, de certa maneira, relacionados entre si.
Também diante disso, não se pode deixar de relacionar o elo existente entre sociedade, conhecimento e educação. Esses são termos que se envolvem em um ciclo que explica a história dos sujeitos. Existem incontáveis educações e cada uma delas atende à sociedade em que está submetida, uma vez que a educação visa responder às necessidades e anseios dessa mesma sociedade, assim, refletindo sua cultura, seus costumes e formas de pensar as coisas do mundo.
A partir da ideia de ciclo, que explica a história do sujeito, anteriormente citada, é bom dizer ainda que a sociedade também espera uma resposta dos indivíduos bem-educados, ou seja, preparados para enfrentar as questões do mundo.
Nesse momento, o papel da educação escolar é fundamental, pois é nesse ambiente que os saberes de senso comum devem ser analisados, discutidos, lapidados de maneira a se transformarem em conhecimentos científicos que possam agir em prol da sociedade, transformando-a de forma mais justa e que vise ao bem-estar dos indivíduos que a compõem.

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O surgimento das escolas que possuíam a finalidade de formar professores tem relação direta com o liberalismo do mundo moderno. A Reforma e a Contra-Reforma foram movimentos que significaram os passos iniciais para o que viria a ser a escola pública.
Contudo, foi a partir da Revolução Francesa que foi possível dar forma à ideia de uma escola que tivesse o propósito de formar professores.
A preocupação em relação à seleção de professores adequados para as escolas primárias já existia antes mesmo da fundação de instituições de formação docente.
Após o surgimento de tais instituições, este cuidado continuou a existir, considerando que as escolas normais ainda ofereciam formação insuficiente. Sobre isso, podemos observar o que consta no Alvará 6/11/1772, o qual institui regulamentos referentes aos exames a serem aplicados aos professores em Portugal, bem como em seus domínios:

> I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mande afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (MOACYR, 1936, p. 24).

Com a reforma constitucional de 12/8/1834, as Províncias empreenderam iniciativa para a instituição de escolas, oportunidade na qual no Brasil surgiram as primeiras escolas normais. Esta ação foi decorrente de um movimento que buscava a descentralização.
O propósito das primeiras escolas normais do Brasil foi a formação exclusiva do sexo masculino, demonstrando como a exclusão era um fator presente. Na escola primária, o currículo destinado às mulheres possuía elementos diferentes e era reduzido em relação ao do sexo masculino. Objetivava, em suma, a formação para o trabalho doméstico.
Ao final do período imperial ocorreu a abertura das escolas normais para as mulheres, contudo, já aí era possível identificar o lugar da mulher na educação como uma extensão do papel de

mãe, de modo que seria encarregada da educação da primeira infância, como apontam Tanuri (1979) e Siqueira (1999). O magistério apresentava-se, então, como uma possibilidade de articulação da função doméstica da mulher com o mundo do trabalho. Além disso, os homens não eram atraídos pelo magistério em escolas primárias, considerando a baixa remuneração, o que significava um problema de mão-de-obra, solucionado pela formação e contratação de professoras mulheres, conforme Tanuri (1979). Schneider (1993) salienta a prática de várias províncias que consistia em encaminhar órfãs para o magistério para que pudessem iniciar sua vida profissional, buscando, assim, oferecer uma possibilidade à jovem que não fosse necessariamente o matrimônio ou até mesmo o serviço doméstico. Entretanto, esta prática também visava à exploração da mão-de-obra das órfãs em troca de salários irrisórios.

Segundo a autora, os currículos começaram a adotar um caráter mais complexo em 1880, por meio do Decreto 7.247, de 19/04/1879, quando ficou determinada a inserção das seguintes disciplinas: Álgebra e Geometria, Língua Francesa, Geografia e Cosmografia, Aritmética, Metrologia e Escrituração Mercantil, História Universal, Língua Nacional, História e Geografia do Brasil.

Também deveriam estar presentes questões sobre ciências, higiene, direito, economia política, filosofia, desenho, caligrafia, música vocal, ginástica, além de Economia Doméstica e trabalhos de agulha (especificamente para alunas) e prática manual de ofícios (destinado aos alunos). Neste decreto a duração do curso é determinada em séries de matérias condicionadas a exames, e não em anos.

O advento da República não modificou de forma expressiva a instrução pública. Houve, contudo, a continuidade das tendências nascidas no império, segundo Nagle (1977). A Educação na República foi, por tanto, pouco desenvolvida. O movimento nacionalista, que se fortaleceu a partir da Primeira Guerra, impulsionou a instituição de escolas normais financiadas pelo Governo Federal.

Tanuri (1979) destaca que este avanço não foi muito significativo em todo o país porque cada Estado se organizou de uma maneira.

Alguns Estados de postura progressista, contudo, apresentaram grandes avanços quantitativos e qualitativos em relação à formação de professores. São Paulo, que havia se transformado no polo econômico do Brasil, manteve durante os 30 anos iniciais da República uma política de formação de professores que serviu de modelo para outros Estados.

Conforme Tanuri (1979), a ampliação do currículo da escola normal ocorreu a partir da reforma paulista (12/03/1890). Ideias de Pestalozzi já estavam presentes nestas escolas. A Lei 88 de 08/09/1892, bem como a alteração feita pela Lei 169 de 07/08/1893, exprimem anseios das elites paulistas para o ensino público. Ficam instituídos o ensino primário de 8 anos (elementar e complementar), a constituição de "grupos escolares", os quais união escolas afastadas e isoladas, com escolas que classificavam os alunos de acordo com seu nível de adiantamento, além da instituição de um curso superior, o qual funcionaria anexo à Escola Normal, que possuía a finalidade de formar aqueles que atuariam no magistério das escolas normais e dos ginásios.

A Escola Normal ainda havia a cadeira Pedagogia e Direção de Escolas como a única destinada à formação pedagógica docente, contudo, o currículo foi ampliado, dando destaque a disciplinas científicas. O curso passou a ter duração de quatro anos e exames para ingresso foram introduzidos, como elucidam Tanuri (1979) e Monarcha (1999).

O autor aponta que a Escola Normal Superior permaneceu na legislação brasileira até 1920, apesar de não ter sido colocada em prática da forma como foi idealizada. São Paulo permaneceu com um ensino de tipo único, embora a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) instituísse a existência de dois níveis de escolas de formação. Posteriormente, outros Estados chegaram à mesma realização a partir da Lei 5.692/72.

Ainda em 1920, existiam dez escolas normais públicas em São Paulo. Foram criados cursos complementares com duração de dois anos, que faziam um papel de intermediar o primário e o normal em 1917. A Reforma realizada por Afrânio Peixoto perpetrou uma cisão do curso normal em um ciclo preparatório e um ciclo profissional.

O curso complementar funcionava como

um curso primário superior, junto ao secundário. Era uma ligação entre a escola primária e o curso normal.
Nagle (1974) cita que reformas ocorridas posteriormente modificaram a duração do curso normal para cinco anos, composto de um ciclo geral (3 anos) e um ciclo profissional (2 anos). A Escola Nova foi a base que trouxe para o currículo a psicologia e a didática, por meio de disciplinas como a sociologia, desenho e trabalhos manuais, história da educação e biologia e higiene.
A partir de 1930, estudos, conferências, publicações e debates possibilitaram a implantação de uma política de educação que resultou em uma Escola de Professores no Distrito Federal, como aponta Vidal (1995).
Dessa forma, o professor primário era formado em dois anos, e sua formação abrangia disciplinas como psicologia educacional, desenho e educação física, biologia educacional, música, recreação e jogos, história da educação, matérias de ensino (que diziam respeito propriamente à linguagem, leitura, cálculo, estudos sociais, literatura infantil e ciências naturais).
A Universidade do Distrito Federal incorporou a Escola de Professores em 1935. Surgia a Faculdade de Educação, a qual concedia a "licença magistral". Em São Paulo, conforme Vidal (1995), o Código de Educação – Decreto 5.8884 de 21/04/1933 instituiu curso de formação para professores primários, curso de formação para professores secundários e cursos voltados à especialização de diretores e inspetores, na Escola de Professores, a qual foi incorporada à Universidade de São Paulo em 1934.
Novas funções educativas foram surgindo ao longo do tempo, de modo que cursos de aperfeiçoamento também passaram a constituir a formação dos professores e demais profissionais envolvidos com a Educação.
Após 1964 a escola passou a ser pensada e operada sob a visão da modernização, buscando eficiência e produtividade na preparação para o trabalho. Assim, como aponta Silva (1991), está em voga a Teoria do Capital Humano.
A autora afirma que tal perspectiva demonstra que a finalidade tecnicista da educação originou a fragmentação do trabalho no âmbito pedagógico. Este é o momento do surgimento de funções como a Supervisão Escolar. Passaram a ser incorporadas tais especialidades ao currículo de Pedagogia com o Parecer 252/1969.
Na vigência da Lei 4.024/1961, o curso secundário e o normal foram unificados, foi organizada uma série posterior (a terceira) que abrangia diversas áreas e foi instituído o período da quarta série para as disciplinas de formação relacionadas diretamente à Educação (CAMPOS, 1987). O curso normal teve a procura diminuída em decorrência de tais mudanças.
A Lei 5.540/68 demonstra o impacto do regime militar sobre a organização do ensino superior, com a alteração realizada no currículo do curso de Pedagogia, de modo a dividi-lo em habilitações técnicas.

MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As Diretrizes e Bases estabelecidas pela Lei 5.692/71 fizeram com que a profissionalização antes realizada no ginásio deixasse de existir, instituindo a Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A Lei traz em seu artigo 29:

> [...] a formação de professores e especialistas para o ensino de 1o e 2o graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

As exigências para o exercício do Magistério colocadas pela Lei 5.692/71 incluíam:

> a) no ensino de 1o grau, da 1a à 4a séries, habilitação específica de 2o grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1o grau, da 1a à 8a séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1o e 2o graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

Após complementação de um ano realizada em instituições de ensino superior

seria possível exercer o magistério até a 6ª série. Aqueles formados em licenciatura curta poderiam complementar os estudos e lecionar até a 2ª série do segundo grau, como consta no artigo 30. Todavia, Gatti (1997, p. 10) esclarece que "pouco disto se concretizou e muito se burocratizou pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual". O HEM deveria possuir um núcleo comum nacional em seu currículo (estudos sociais, comunicação e expressão, ciências), além de disciplinas de formação especial que abrangeriam psicologia, história, sociologia e filosofia da educação.
Deveriam estar presentes também disciplinas como didática e prática de ensino. Nota-se, portanto, a ausência de grandes alterações. Poderia ocorrer o fracionamento do curso, de modo que era possível, por exemplo, obter habilitação específica para o exercício do magistério em escolas maternais e jardins-de-infância, ou mesmo para o magistério somente na 1ª e na 2ª séries, em 3ª e 4ª séries e em 5ª e 6ª séries.
A perspectiva tecnicista se manifestava por meio desta fragmentação. A carga horária das disciplinas pedagógicas foi reduzida, causando um esvaziamento de conteúdos e comprometendo a formação do professor, ocasionando, inclusiva, a diminuição da procura e o fechamento de diversos cursos (MELLO et al., 1983).
Em 1982 foi elaborado o projeto que daria vida aos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), o qual possuía a finalidade de transformar as escolas normais no sentido de adequá-las à formação de profissionais considerando o âmbito técnico e também político. Assim, o CEFAM possuía uma característica de formação inicial, mas também de formação continuada, voltado a professores de educação de pré-escolas e também para as séries iniciais, como destaca Cavalcante (1994).
Em 1996, a Lei 9.394 definiu diretrizes e bases sob as quais os cursos de nível superior seriam regidos, formando-se um modelo único de formação superior na área da Educação.

O TRABALHO DOCENTE E A SOCIEDADE

Para que a Educação cumpra seu papel de formadora de sujeitos críticos e conscientes, bem como de viabilizadora e potencializadora do desenvolvimento dos indivíduos de uma sociedade, é imprescindível que o trabalho docente seja considerado de forma central neste contexto com reflexões sobre sua finalidade, importância e valorização com vistas ao sucesso do processo educacional como um todo.
No que se refere à relação existente entre a formação destes profissionais e sua prática, é possível notar que esta articulação ainda é um ponto no qual se encontram dificuldades. Assim, os professores terminam por desempenhar uma atuação deficiente, como esclarece Rau (2012):

> estudos revelam que, desde há muito, ocorrem problemas na formação desses professores, no sentido de identificar a relação dialética existente entre os aspectos acadêmicos que possibilitam uma relação de interação entre a prática que cada professor irá desenvolver baseando-se na realidade educacional em que for atuar e a teoria, que se funda na concepção de educação, de criança e de sociedade da própria instituição educacional (RAU, 2012, p. 26).

Este é um ponto que necessita de atenção e cuidado, uma vez que, ao chegar ao espaço da sala de aula, o professor precisa portar os conhecimentos teóricos necessários para a reflexão e a compreensão sobre o trabalho docente, contudo, para que os resultados deste processo (que serão refletidos diretamente no trabalho com os alunos), é indispensável que este profissional esteja apto a realizar a devida articulação entre estes saberes com a realidade encontrada no ambiente educacional, bem como com a realidade na qual cada aluno, como sujeito sócio-histórico, está inserido.
Somente a partir da compreensão deste cenário de forma abrangente e profunda, o educador poderá exercer seu papel com eficiência, de forma significativa e plena na vida de seus educandos. O comprometimento de todos é imprescindível para que o coletivo produza, verdadeiramente, uma unidade.
Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não te-

nha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens. O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro. O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado. Conforme Freire (1996), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (p.23).

De acordo com Freire (1996), "ensinar inexiste sem aprender e vice-versa" (p. 23). O aluno precisa do educador assim como o educador precisa de seu aluno para que juntos busquem não somente uma forma de ensino e aprendizagem, mas sim várias delas para a formação de ambos. O ser humano é um ser social em processo de construção. Somos "sedentos" por saberes e esses quando despertados criticamente, levam o sujeito a uma "curiosidade epistemológica".

O autor explica: "quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica" (p. 25).

A arrogância do educador ao exercer seu poder e impor seu pensamento de forma arbitrária é um problema que ameaça a construção da autonomia do educando. Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se 'sabe com quem está falando' (FREIRE, 1996, p. 35).

Jolibert (1994) frisa que a relação entre ensino e aprendizado merece reflexão, pois a pedagogia que vem sendo praticada visa mais o "ensinar" do que o "aprender", ou seja, o foco está no professor, em vez de centrar-se na criança e em seu desenvolvimento individual e particular. Na maior parte do tempo, a pedagogia tradicional, e até a pedagogia dita renovada, envolve o ensino: a atividade essencial é realizada pelo professor, e às crianças só cabe 'entender', 'responder', ou 'executar' as tarefas imaginadas por ele. Nenhuma exigência ligada a uma situação real: estamos no campo do fazer-de-conta, ou em atividades nas quais aprender é a meta e não o meio (JOLIBERT, 1994, p. 13).

Para Aguiar (2004), o professor deve pensar as atividades partindo do concreto para o abstrato e sempre buscar relacioná-las com as situações cotidianas da vida dos alunos, para que o aprendizado ganhe maior significado e para que a compreensão seja beneficiada.

É necessário que exista respeito pela individualidade dos alunos e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

É preciso buscar as informações necessárias para auxiliar o aluno, em âmbito escolar, a desenvolver sua ética, como também sua consciência política, não somente em sala de aula, mas que possam fazer uso destas ferramentas na sua vida social, profissional, resolvendo conflitos diários, cumprindo seus deveres e lutando pelos seus direitos, respeitando e sendo respeitado, sendo um cidadão livre, e sabendo viver em sociedade. E é por tudo isso que o papel do professor é imprescindível na função de mediador nesse processo de construção do sujeito.

Saud (2009), baseada na teoria de Wallon, afirma que são diversos os fatores que contribuem para o ensino e aprendizagem, dentre eles está o envolvimento entre os alunos e professores e nesse envolvimento estão o respeito mútuo mantido uns pelos outros, a confiança, a segurança, o carinho, a admiração e a tranquilidade, enfim, um ambiente prazeroso capaz de propiciar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Vygotsky (2007) afirma que é através da interação com outros membros da cultura que o homem interioriza as formas sócio-historicamente estruturadas do desenvolvimento psicológico.

A imitação é ferramenta determinante no processo de desenvolvimento. No ambiente escolar, a criança entra em contato com diversos novos códigos, com representações e com organizações que precisa compreender e assimilar.

Aguiar (2004) elucida que alguns professores executam intervenções de forma equivocada, de modo que criatividade e a liberdade do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno são podadas e restritas.

Também é sempre indispensável ter em mente que respeitar os educandos é um

ponto crucial na relação que se dá no âmbito educacional, de modo que cada ação e cada proposta pedagógica sejam cuidadosamente pensadas e planejadas a partir da ideia de que o aluno é sujeito de seu aprendizado e deve ser considerado em sua totalidade.
Dessa forma, o professor possui o importante papel de articular conhecimentos em prol da viabilização de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mediando e potencializando a aquisição de conhecimento, a construção de identidade e de socialização.
Somente por meio do reconhecimento do trabalho do professor, por parte da sociedade e do Estado, em toda a complexidade aqui exposta, é que se pode alcançar condições de investimento nestes profissionais no sentido de garantir formação continuada, a valorização e o respeito de seu importante lugar na sociedade e a dignificação da carreira através de justa remuneração.

CONCLUSÃO

Ao praticar sua docência, o educador, sujeito formador, não pode ver seu educando como um objeto para o qual ele transfere todo o seu conhecimento, de modo que o seu aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.
O aluno não é um objeto que precisa ser moldado, assim como educando e educador não são objetos um do outro.
O fato é que quando o educador ensina, ele está exercitando a sua prática e, por consequência, o outro responde o que lhe foi ensinado.
O professor possui uma formação ampla e, para que seja consistente, necessita que a teoria e a prática sejam relacionadas de modo a consolidar saberes e promover noções reais sobre a Educação.
Assim, o estágio deve ser compreendido pelo estagiário como uma oportunidade de colocar em prática os conteúdos do universo acadêmico.
A partir das considerações apresentadas pelos autores consultados, foi possível concluir que a Educação deve ser compreendida em sua totalidade, considerando todas as particularidades dos processos e indivíduos envolvidos.
Para que a aprendizagem aconteça é necessário que múltiplos olhares de acompanhamento possam estar cuidando do ser que aprende e do ser que ensina. Nesses múltiplos olhares, o olhar do professor é fundamental e merece uma atenção precisa, pois no processo de ensino e aprendizagem ele deve atingir positivamente a vida do aluno, mas sabemos que para que isso aconteça é necessário que a saúde do professor não esteja comprometida.
Somos sujeitos constituídos por nossa história, cultura e sociedade. Interagimos e somos influenciados o tempo todo pelo meio no qual estamos inseridos e, da mesma forma, o influenciamos.
Agimos sobre ele, transformando-o e transformando a nós mesmos, em um contínuo processo de construção que não se limita e não se esgota.
É notório que uma gestão democrática e participativa afeta positivamente o desenvolvimento do trabalho no âmbito escolar e contribui significativamente para o alcance dos objetivos traçados pela equipe escolar.
Faz-se imprescindível que o olhar da equipe gestora, em especial do coordenador pedagógico, seja voltado para o tema da gestão democrática, para que possa cumprir seu papel de viabilizadora da efetivação da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Renata. O Lúdico na educação infantil. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 5.692/71. Agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 08 abr. 2026.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2026.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z.M. A Escola Normal paulista: acertos e desacertos.

Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP, 1987

CAVALCANTE, Margarida J. CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MELLO, Guiomar Namo de; MAIA, E. Marisa; BRITTO, Vera Maria Vedovelo. As atuais condições de formação do professor de 1o grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1983, no 45, p. 71-78, maio.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, 1936.

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.), História geral da civilização brasileira. São Paulo: Difel, 1977, p. 251-291.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2012.

SAUD, Cláudia Maria Labinas Roncon. Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. In: Almeida, Laurinda Ramalho de; Mahoney, Abigail Alvarenga (Orgs.). Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SCHNEIDER, Maria Helena Câmara. O magistério feminino no Paraná: profissionalização e controle social (1857-1889). 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, Rose Neubauer et al., Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SIQUEIRA, Elizabeth M. Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1879-1889). Tese de Doutorado em História da Educação. Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, 1999.

TANURI, Leonor M. O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

VIDAL, Diana G. O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

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

ADJUNÇÃO E TEMPOS VERBAIS NAS PASSIVAS: UMA ANÁLISE EM LIVROS DE MEMÓRIAS PAULISTANOS

JAIRO FERREIRA DE SOUZA

RESUMO
Este artigo analisa a incidência de adjuntos adverbiais e a distribuição de tempos verbais em construções de voz passiva analítica e sintética. O trabalho investiga se a estrutura morfológica de cada tipo de passiva influencia a frequência de termos acessórios ou a escolha de tempos verbais mais complexos. A pesquisa utiliza uma metodologia quantitativa e qualitativa aplicada a um corpus documental composto por dois livros de memórias sobre a cidade de São Paulo entre o final do século XIX e início do século XX: "São Paulo naquele tempo (1895-1915)", de Jorge Americano, e "São Paulo de ontem e de hoje...", de Raul Duarte. O estudo identifica que o adjunto adverbial de lugar prevalece em ambas as modalidades, representando cerca de um terço das ocorrências. A investigação observa que a presença do agente da passiva é reduzida nas construções analíticas, ocorrendo em menos de um quarto dos casos analisados. Quanto aos aspectos temporais, a análise demonstra que tanto a passiva analítica quanto a sintética ocorrem predominantemente no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito do indicativo, refutando a hipótese de que a forma sintética estaria vinculada a tempos verbais mais complexos. O artigo destaca que a passiva sintética apresenta uma inclinação significativamente maior ao uso do presente do indicativo em comparação à analítica. As considerações finais reiteram que, apesar das diferenças estruturais, a frequência de adjunções adverbiais permanece equilibrada entre as duas modalidades de passiva. O estudo conclui que a estrutura morfológica simplificada da passiva sintética não impõe uma maior complexidade sintática adjunta nos textos literários selecionados.

PALAVRAS-CHAVE: Sintaxe; Voz Passiva; Adjuntos Adverbiais; Tempos Verbais; Memórias.

INTRODUÇÃO

Nas construções passivas um dos argumentos do predicado é retirado. E a conversão de uma oração da voz ativa para a voz passiva é bastante descrita segundo a teoria transformacional. Em ambos os casos, há a extraposição do SN objeto para a posição de sujeito com o qual se realiza a concordância verbal. Na passiva analítica ocorre ainda a "extraposição do sujeito para depois do verbo, antecedido da preposição por (per), vindo a assumir a função de agente da passiva". Na sintética, a posição de sujeito (agente) é preenchida pelo pronome se. Também nesta há a descrição da passagem do SN sujeito para depois do verbo.
O que propomos é um olhar cuidadoso em relação ao que se diz majoritariamente nas gramáticas tradicionais de que a Voz Passiva é aquela em que o sujeito é paciente. Sendo assim, são necessárias algumas distinções iniciais entre as passivas sintéticas e as analíticas.
Vejamos:

"Ali por 1902 a Praça da República foi cercada de arame farpado. Vieram carroças, removeu-se terra daqui para ali, fizeram o lago, plantaram árvores, gramaram canteiros, e numa tardem de Ano Bom, com banda de música, foi inaugurado o jardim, com a presença do Presidente do Estado e do Prefeito".

Como vemos pelo trecho acima, estão alternados construções passivas, sintéticas e analíticas, e verbos na terceira pessoal do plural. No primeiro caso, que é o nosso objeto de estudo, temos por exemplo em "a Praça da República foi cercada de arame farpado" a presença do argumento interno [a Praça da República], que ocupa, portanto, a posição de complemento do Verbo, mas que na falta de um sujeito (que é o argumento eliminado) assume a função sintática do mesmo exercendo concordância com o verbo. O [de arame farpado] constitui um adjunto adverbial de matéria.
O mesmo ocorre em "e numa tarde de Ano Bom, com banda de música, foi inaugurado o jardim, com a presença do Presidente do Estado e do Prefeito" em que:

[e numa tarde de Ano Bom] é adjunto adverbial de tempo;
[com banda de música] é adjunto adverbial de modo;
[com a presença do Presidente do Estado e do Prefeito] é adjunto adverbial de companhia.
Aqui somente [foi inaugurado o jardim] constitui os chamados "termos essenciais da oração" segundo a Gramática Tradicional (sujeito e predicado) e como estamos no nível da escrita fica mais difícil encontrar variações na concordância entre sujeito e verbo.

Partindo de livros, então, de memórias sobre a cidade de São Paulo, foi encontrada grande quantidade de usos de passivas em que os sujeitos com o traço semântico [-animado], por exemplo, parecem ser dominantes. Nosso intuito é verificar se há alguma característica intrínseca a essas construções (sintéticas ou analíticas) que lhes permita agrupar maior ou menor quantidade de adjuntos, uma em relação à outra.
O estudo que se segue, portanto, se manterá, por um lado, no levantamento da presença desses "termos acessórios", especificamente dos adjuntos adverbiais, que a princípio poderiam se adjungir com mais frequência às passivas sintéticas (formada do verbo principal + a partícula se) justamente por sua estrutura mais simples, que às analíticas (verbo auxiliar + particípio do verbo principal).
Numa outra perspectiva, ainda é relevante a observação acerca dos tempos verbais. A hipótese inicial seria a de que a passiva sintética, devido a sua própria estrutura como dito acima, seria mais facilmente empregada, e em mais contextos (como descrições no presente: usa-se, mede-se, faz-se), com tempos verbais mais complexos (como os Compostos), reservando para a analítica os tempos mais simples.
Outras ramificações da análise seriam a verificação dos contextos, quais as situações de uso de cada uma das passivas, e ainda a relação presença/ausência dos Agentes da Passiva introduzidos nas analíticas, na maioria dos casos, pela preposição por (per), mas também por de e com.

METODOLOGIA
O corpus analisado consiste em dois livros de memórias referentes à cidade de São Paulo entre o fim do século XIX e o início do século XX.
De um deles, "São Paulo naquele tempo (1895-1915)", publicado em 1957, foram trabalhados os primeiros 79 capítulos, nos quais se encontram relatos da infância do narrador (é o caso de capítulos como "As lembranças mais antigas" e "Primeiro dia de escola", por exemplo) e relatos nos quais ele tenta retratar como a sociedade da época reagia ao progresso tecnológico, de modo a adaptar seus costumes (como acontece em "A 'máquina de escrever"), além de narrativas puramente descritivas de casas e ruas.
Os textos nele presentes, como diz o próprio narrador, pertencem a um grupo de escritos que objetiva contar fielmente as lembranças sobre a época:

"Eu tenho a impressão de que os que escrevem 'Naquele tempo' omitem quase sempre os menos favorecidos, salvo quando são gaiatos, boêmios ou tipos populares. Por isso quero referir também aqui os que compravam roupas feitas na Ladeira João Alfredo (Rua General Carneiro) ou na Rua da Estação (Rua Mauá)". (p. 63-64)

O autor, Jorge Americano, foi professor e reitor da USP, dentre outras muitas atividades na área da cultura, política e Direito. Sua formação é refletida na forma mais culta com a qual trabalha no livro, por exemplo.
Do segundo livro, "São Paulo de ontem e de hoje..." datado de 1941, foram analisadas pouco mais das 200 primeiras páginas correspondentes a 41 capítulos.
O livro tem características bastante peculiares por ter sido, inicialmente, elaborado para apresentação diária em um programa de rádio. Em cada um desses programas apresentava-se um aspecto interessante da cidade (um costume, uma festa tradicional, um monumento que havia sofrido algum tipo de modificação com o passar dos anos, etc). Os capítulos, portanto, são as transcrições, mais ou menos fiéis, de cada um desses programas, o que muitas vezes dá à escrita o dinamismo e a espontaneidade típicos da língua falada.
O autor, Raul Duarte, depois de recolher, através de uma extensa pesquisa, diversas informações sobre a vida e os

costumes na cidade de São Paulo no período já referido acima, organizou essas informações numa linguagem memorialista, dando voz, em muitos capítulos, à própria cidade e aos seus monumentos. Assim, temos construções curiosas como, por exemplo: "Fui atingido, friamente, pela aposentadoria compulsória" ou ainda "A minha armação metálica (...) foi inaugurada". Nesses dois casos, a voz narrativa é do Viaduto do Chá. Logo, não se trata exatamente de um livro de memórias pessoais, pois as memórias são da própria cidade de São Paulo.

Em ambas as obras, o fato da cidade de São Paulo estar em evidência faz com que sentenças passivas sejam muito frequentes, já que a cidade é, frequentemente, o sujeito das sentenças, mas raramente agente das ações.

Nosso primeiro passo foi recolher uma quantidade significativa de sentenças passivas, sintéticas e analíticas, nos dois livros analisados. Numa pesquisa basicamente quantitativa, buscou-se a identificação das adjunções adverbiais presentes nos dois tipos de passiva, em cada livro separadamente. Nosso objetivo era verificar se haveria alguma relação entre o tipo de passiva e a quantidade de adjuntos adverbiais incorporados à sentença. Verificamos também, nas passivas sintéticas, as orações adverbiais e quanto às passivas analíticas, computamos, juntamente com os demais adjuntos adverbiais, o agente da passiva, já que este é incorporado nas sentenças através de uma estrutura muito semelhante àquela que incorpora os demais adjuntos. Após esta primeira etapa, verificamos o tempo verbal de cada sentença coletada.

ANÁLISE: ADJUNÇÃO

Feitas as considerações iniciais a respeito das distinções fundamentais entre passivas sintéticas e passivas analíticas, passemos a análise dos dados obtidos. Como já foi dito, analisamos, primeiramente, a presença de adjunção adverbial em cada tipo de passiva. Abaixo, estão os dados obtidos a respeito das passivas sintéticas em cada livro analisado, seguidos de breve exposição:

Sintéticas: Frequência de adjunção adverbial em "São Paulo naquele tempo":

Adjunto (tabela 1)	Ocorrências	Porcentagem (%)
1.adjunto adverbial de lugar	44	33,33
2.ausência de adjunto	21	15,91
3.adjunto adverbial de tempo	18	13,64
4.orações adverbiais	13	9,85
5.adjunto adverbial de modo	13	9,85
6.adjunto adverbial de instrumento	12	9,09
7.adjunto adverbial de finalidade	8	6,06
8.adjunto adverbial de causa	2	1,52
9.adjunto adverbial de matéria	1	0,76
TOTAL	132	100

Exemplos:

"Mais perto, notou-se que não acabava ali. Estava enrolada no braço esquerdo" / "Deslizavam-se as letras pelos sulcos";

"Escutam-se grilos e sapos" / "Cheiros que se sentiam";

"Nos seguintes cinco dias fizeram-se encomendas no valor de 5 mil réis" / "O carro elétrico foi embora. A rua ficou vazia por meia hora. Ouve-se agora um rodar de carro de praça, a dois cavalos".

"Doado o prédio para a Faculdade de Arquitetura pelos filhos, inverteu-se a entrada"

"De repente escuta-se um badalo como de madrinha de tropas" / "Ensinava-se bem";

"É o segredo. Marmelada não se faz com açúcar refinado comum. Faz-se com açúcar cristalizado." "Uma vez por semana lavava-se a casa inteira com escova e lixívia";

"Para a bronquite asmática tomava-se poção de Todd" /"Oferece-se uma cozinheira para o trivial".

"Não era bem vôo, era uma espécie de neutralização das leis da gravidade, por um certo jeito que se dava ao corpo";

"[o carro elétrico] Tinha quatro lugares apertados, dois na frente e dois atrás. Não se cobria de lona ou encerado contra a chuva";



Pela tabela tem-se que mais de 33% das ocorrências é de adjunto adverbial de lugar. Ainda é necessário notar as construções que levam Orações Adverbiais que, segundo Celso Cunha, podem representar os Adjuntos adverbiais. Em "São Paulo Naquele Tempo" foram detectados 13 contextos em que elas aparecem e nos quais temos dois grupos: um em que a passiva é parte integrante da Oração Adverbial, somando um total de 4 ocorrências como em:

"E ainda tem que fazer ou receber alguma visita depois do jantar, quando se está morta de cansaço"
e outro em que a Oração Adverbial descreve a circunstância da ação indicada pelo verbo na passiva que constitui a Oração Principal, somando um total de 8 casos (todo o restante) como em:
"Quando o sorteio era suspeitado de fraude mudava-se".
Outro caso digno de nota é o das orações iniciadas por gerúndio (2 casos): a) "Seguindo pela Rua da Consolação, meio estrada, meio rua, cortava-se um dos extremos da recente Avenida Paulista (...)" e b) "Comprando lenha bruta paga-se quatro vezes o preço das carrocinhas de meio metro cúbico e recebe-se quantidade seis ou sete vezes maior, despejada à calçada". Segundo Cunha, o gerúndio anteposto à oração principal pode exprimir:

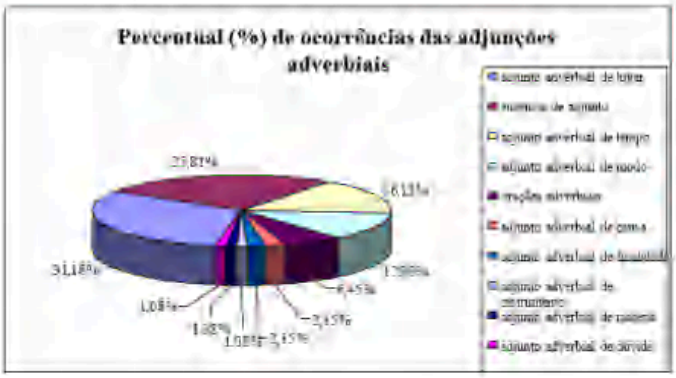
"uma ação realizada imediatamente antes da indicada na oração principal" ou "uma ação que teve começo antes da indicada na oração principal e ainda continua"

As duas ocorrências citadas acima marcam, no entanto, uma condição habitual - ora no passado (a), ora no presente como "verdade" (b) – o que foi incluído no levantamento como adjunto adverbial por denotar também circunstância do fato expresso pelo verbo. Com relação à quantificação das ocorrências conforme presente na tabela, essas construções figuram entre as Orações Adverbiais, embora o sujeito encontre-se na oração principal.

Sintéticas: Frequência de adjunção adverbial em "São Paulo de ontem e de hoje...":

Adjunto (tabela 2)	Ocorrência	Porcentagem (%)
1 adjunto adverbial de lugar	29	31,18
2 ausência de adjunto	24	25,81
3 adjunto adverbial de tempo	15	16,13
4 adjunto adverbial de modo	12	12,90
5 orações adverbiais	6	6,45
6 adjunto adverbial de causa	2	2,15
7 adjunto adverbial de finalidade	2	2,15
8 adjunto adverbial de instrumento	1	1,08
9 adjunto adverbial de matéria	1	1,08
10 adjunto adverbial de dúvida	1	1,08
TOTAL	93	100

Exemplos:
"Naquele mesmo prédio instalou-se a Câmera Municipal"
"Popularizou-se a scena do lavapés"
"Finalmente, em 1600 fundou-se o Mosteiro"
"O Largo do Arouche consagrou-se nova e definitivamente!"
"Quando se propagou aquella moda egoísta, as autoridades se sentiram na obrigação de considerar o seguinte: (...)"
"Por ocasião das solenidades que antigamente se effectuavam na igreja (...)"
"Nada se fizera para dotar esta cidade de um divertimento dessa natureza"
"Tambem, antigamente, se amarrava cachorros com lingüiça"
"Cobriu-se a rede de riachos perigosos"
"Alli vae se erguer, talvez brevemente, o edificio da Caixa Econômica Estadoal"



Aqui de um total de 93 registros, 24 (25,81%) não possui nenhum tipo de adjunto adverbial. E novamente a grande maioria dentre os adjuntos adverbiais presentes é de Lugar (31,18%).
No que diz respeito às orações com valor adverbial, das 6 registradas apenas 1 está com o verbo no gerúndio ("...valendo-me do que se me oferecia..."). Analisando a existência ou não de adjuntos adverbiais nas sentenças com passi-

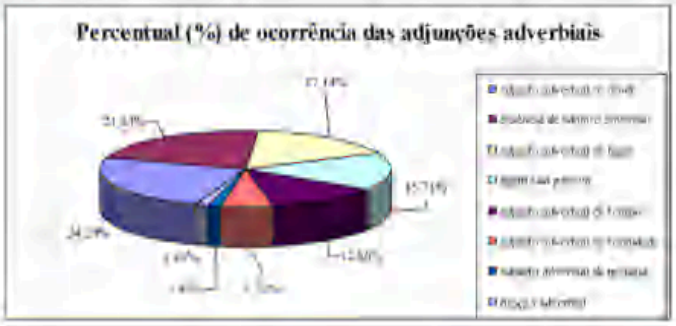
vas analíticas, verificou-se, por exemplo, que a presença de "Agente da Passiva" é pouco frequente. Das 70 ocorrências de adjunção retiradas do livro "São Paulo de ontem, São Paulo de hoje", apenas 11 apresentam esse adjunto. Já no livro "São Paulo naquele tempo" há uma razão de 24 ocorrências para 105 adjunções coletadas. Em todos os casos presentes nas obras utilizadas como corpus, esse complemento verbal é introduzido pela preposição por (pelo, pela). Quanto à preposição que introduz os agentes da passiva nas referidas obras, há uma sentença digna de nota no livro "São Paulo de ontem, São Paulo de hoje": "(...) cujos terrenos são vendidos por preços acessíveis" (p.14). Já no livro "São Paulo naquele tempo" há ainda um maior número de sentenças com esta estrutura, como: "E agora, tão ao centro da cidade, era referida (...) pela lembrança de certo fato." ou ainda, "Foi visto pela manhã." e também "(um moço recém-formado) tinha sido visto subir pela escada da frente". Nestes exemplos temos a preposição "por" introduzindo um adjunto adverbial, seja de tempo, de lugar ou de modo.
O fato desses adjuntos adverbiais serem introduzidos pela mesma preposição que antecede as ocorrências de agentes da passiva faz com que, a princípio, essas categorias sejam confundidas. O critério que distingue uma da outra é puramente semântico, como podemos observar em mais um exemplo do livro "São Paulo naquele tempo":

"Fui ralhado pelo meu relaxamento em tê-lo perdido (o guarda-chuva)."

Neste exemplo, num primeiro momento, o relaxamento parece ser o agente do ato de ralhar, quando na verdade ele é a causa. E isso parece ocorrer dado o uso desta preposição em específico, pois se ela for substituída por devido ao, por exemplo, a confusão é desfeita.
A ocorrência de adjuntos adverbiais também foi analisada concomitantemente à ocorrência de agente da passiva. Abaixo seguem-se também os resultados obtidos no livro "São Paulo de ontem e de hoje...":

Adjunto (tabela 2)	Ocorrência	Porcentagem (%)
1.adjunto adverbial de lugar	29	31,18
2.ausência de adjunto	24	25,81
3.adjunto adverbial de tempo	15	16,13
4.adjunto adverbial de modo	12	12,90
5.orações adverbiais	6	6,45
6.adjunto adverbial de causa	2	2,15
7.adjunto adverbial de finalidade	2	2,15
8.adjunto adverbial de instrumento	1	1,08
9.adjunto adverbial de matéria	1	1,08
10.adjunto adverbial de dúvida	1	1,08
TOTAL	93	100

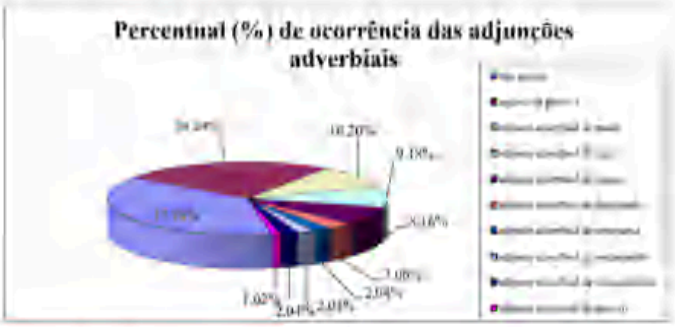
Exemplos:
"Onde os terrenos são vendidos a prazo longo"
"A lei é cumprida"
"E essa mercadoria (...) era desembarcada no porto (...)"
"Um dia, fui procurado pelo meu velho amigo e ex-companheiro"
"(...) o Chaguinhas, como ainda hoje é relembrado (...)"
"O pavimento inferior era destinado a abrigar o mercado de verduras".
"(...) e que ela fosse feita de madeira duradoura."
"Uma chácara e uma casa, que aliás, mereceram de minha parte, um sincero compadecimento, quando foram postas abaixo".



Seguem-se também o resultado dos mesmos dados verificados em "São Paulo naquele tempo":

Adjunto (tabela 4)	Ocorrência	Porcentagem(%)
1.agente da passiva	24	22,86
2.adjunto adverbial de lugar	19	18,10
3.adjunto adverbial de tempo	17	16,19
4.ausência de adjunto adverbial	16	15,24
5.adjunto adverbial de modo	13	12,38
6.orações adverbiais	5	4,76
7.adjunto adverbial de causa	4	3,81
8.adjunto adverbial de finalidade	3	2,86
9.adjunto adverbial de companhia	2	1,90
10.adjunto adverbial de instrumento	1	0,95
11.adjunto adverbial de circunstância	1	0,95
TOTAL	105	100

Exemplos:
"Sou consolado por minha madrinha."
"As bolinhas eram compradas na venda, ou tiradas de garrafas de gasosa (...)"
"No lugar em que se esteiou o Colégio dos Jesuítas em 1554, fora construída no século XVIII a Igreja do colégio dos Jesuítas."
"A lenha foi recolhida".
"Eu confiara que o concreto armado fora construído segundo as normas."
"Quando foi mandado para dentro, desatou a chorar".
"Fui ralhado pelo meu relaxamento em tê-lo perdido."
"E agora, tão ao centro da cidade, era referida, ou para a indicação de uma esquina onde se tomava o bonde, ou pela lembrança de certo fato."
" (...) e numa tardem de Ano Bom, com banda de música, foi inaugurado o jardim, com a presença do Presidente do Estado e do Prefeito".
"Nesse tempo, os aviões eram feitos com hastes de bambu ou alumínio(...)".
"A capota podia ser aberta em caso de bom tempo."

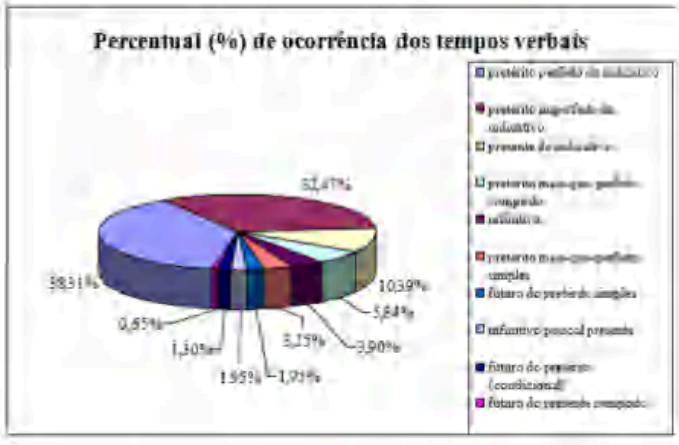


TEMPOS VERBAIS
Para finalizar, resta-nos mencionar o levantamento dos tempos verbais que nos mostram o grande uso do Pretérito Imperfeito do Indicativo. A tabela abaixo une os resultados levantados nos dois livros com relação à passiva sintética:

Tempos Verbais (passivas sintéticas) – tabela 5	Ocorrência	Porcentagem (%)
pretérito imperfeito do indicativo	86	41,95
pretérito perfeito do indicativo	60	29,27
presente do indicativo	49	23,90
pretérito imperfeito do subjuntivo	5	2,44
futuro do pretérito do indicativo (condicional)	1	0,49
futuro simples	1	0,49
locução verbal de futuro ir + infinitivo do verbo principal	1	0,49
presente do subjuntivo	1	0,49
pretérito mais-que-perfeito do indicativo	1	0,49
TOTAL	205	100

Analisamos o tempo verbal de cada sentença com o objetivo de verificar se o uso da passiva (sintética ou analítica) é mais frequente com algum tempo verbal específico. Nossa hipótese foi a de que o uso da passiva sintética, por ser mais simples, seria mais frequentemente (ou ao menos estaria mais inclinado a ser) aplicado em tempos verbais mais complexos, como o pretérito mais-que-perfeito. Enquanto a passiva analítica seria mais recorrente com tempos mais simples, como o presente e o pretérito perfeito e imperfeito. Os resultados obtidos em relação à passiva analítica são esses apresentados na tabela e em seu respectivo gráfico abaixo:

Tempos Verbais (passivas analíticas) – tabela 6	Ocorrência	Porcentagem (%)
pretérito perfeito do indicativo	59	38,31
pretérito imperfeito do indicativo	50	32,47
presente do indicativo	16	10,39
pretérito mais-que-perfeito composto	9	5,84
infinitivo	6	3,90
pretérito mais-que-perfeito simples	5	3,25
futuro do pretérito simples	3	1,95
infinitivo pessoal presente	3	1,95
futuro do pretérito (condicional)	2	1,30
futuro do presente composto	1	0,65
TOTAL	154	100



Tanto a passiva analítica quanto a sintética são muito usadas em combinação com tempos verbais que podemos chamar de simples, como o presente do

indicativo e os pretéritos perfeito e imperfeito. O Pretérito mais-que-perfeito é bastante usado em ambos os livros com verbos na voz ativa o que se restringe a quase 0,5% com passivas sintéticas e pouco mais de 3% com analíticas de todo o corpus.
No entanto, ao contrário do que tínhamos no quadro referente às passivas sintéticas, agora há quase a mesma diferença entre o Pretérito Perfeito e o Imperfeito do Indicativo só que a maioria se registra com o primeiro. Maior diferença ainda está no emprego do Presente do Indicativo: 23,9% das passivas sintéticas contra 10,39% das analíticas. Também é com a analítica que se realizam mais os tempos compostos (Pretérito Mais-que-Perfeito Composto: quase 6% nas analíticas). No entanto, de fato as poucas ocorrências (apenas 6) do modo Subjuntivo se dão com a sintética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros "São Paulo de ontem e de hoje..." e "São Paulo naquele tempo" referentes à adjunção, são bastante próximos com relação aos resultados. Com relação às analíticas, observando as tabelas e seus respectivos gráficos, veremos que as sentenças que não possuem adjuntos adverbiais apresentam um número relevante de ocorrências, alcançando 21,43% naquele e 15,24% neste. A baixa frequência da presença de agentes da passiva, se repete em ambos, numa razão, respectiva, de 11/70 (tabela 3) em um e 24/105 (tabela 4).
Outra conclusão importante é a do emprego das orações adverbiais que somam apenas 1,43% em "São Paulo de ontem e de hoje..." e 4,76% em "São Paulo naquele tempo". Em contrapartida, nas passivas sintéticas foi registrado 9,85% em "São Paulo naquele tempo" e 6,45% em "São Paulo de ontem e de hoje...".
E, por fim, com relação à ausência de qualquer tipo de adjunto, temos: do total de adjuntos presentes levantados das passivas sintéticas (180 somando os dois livros) tem-se 45 ausências (20% do total da soma dos dois valores); quanto ao total de adjuntos levantados das passivas analíticas (144 somando os dois livros), registraram-se 31 casos sem nenhum tipo de adjunção adverbial (17,7%). Pelo corpus, então, em ambas as obras as adjunções atingem quase a mesma porcentagem.
Quanto aos tempos verbais, a mais relevante diferença, uma vez que nas duas passivas os empregos do Pretérito Perfeito e do Imperfeito do Indicativo são dominantes, o que já era de se esperar de livros de memórias, foi a do emprego do Presente do Indicativo: 23,9% das passivas sintéticas contra 10,39% das analíticas. A ideia inicial de relacionar passivas sintéticas com tempos verbais mais complexos e analíticas com tempos mais simples, no corpus, não se manteve: 5,84% das analíticas foram encontradas no Pretérito Mais-que-Perfeito Composto. No entanto, de fato as poucas ocorrências (apenas 6) do modo Subjuntivo se dão com a sintética (presente e pretérito perfeito do Subjuntivo).
Durante o levantamento ainda foram destacadas algumas outras particularidades que merecem citação tais como, a posição de elementos entre o pronome apassivador e o verbo:

"(...), valendo-me do que se me oferecia (...)"
"(...) o que se não admite na orthographia aqui adotada"

Nos exemplos o pronome e o advérbio de negação estão colocados entre a partícula apassivadora e o verbo, o que só ocorre em "São Paulo de ontem, São Paulo de hoje" e apenas essas duas vezes, o que mostra que de mais de 200 contextos (dos dois livros) esse tipo de ocorrência é muito pequeno. No entanto, entre o verbo auxiliar e o principal na passiva analítica também foram identifi-i cados elementos como o próprio sujeito e os adjuntos adverbiais. Isso acontece em 10 dos 62 casos de passivas (16,13%) do livro "São Paulo de ontem, São Paulo de hoje" e apenas em 3 dos 91 (3,29%) de "São Paulo naquele tempo".

Exemplos:
"Por que terá sido essa Avenida [sujeito] escolhida para centralizar o movimento bohemio dessa cidade?" ("São Paulo de ontem e de hoje...") e "À frente da primeira (Ordem de São Francisco) estava, num pedestal cilíndrico a estátua de José Bonifácio, o Moço, que foi há uns 15 anos [adjunto adverbial] recolhida ao nicho do saguão da Faculdade de Direito" ("São Paulo naquele tempo").

Também do total de verbos na forma passiva sintética dos dois livros (203 casos), 10 verbos (quase 5% do total) foram empregados como modais como "podiam-se deter destroços" e "deve-se acrescentar também o de meia hora". Com relação às analíticas, apenas 1 caso se aproxima desses: "(um moço recém--formado) tinha sido visto subir pela escada da frente".
Com relação aos contextos em que cada uma das passivas foi encontrada constatou-se que as duas são empregadas com maior frequência em: narrativa ("Acrescentou-se a química com pequenas experiências em aparelhos" / "A Ladeira do Seminário foi alargada um metro"), hábitos e costumes ("Para a bronquite asmática, tomava-se porção de Todd" / "Para a empregada fazer a limpeza, as crianças eram postas numa cama só"), de orações adverbiais (já exemplificadas em cada uma mais acima), descrições de atividades, trabalho com certos objetos, uso de aparelhos e prescrições ("Nele se colocava o caldo ou creme" / "Os 'pratos' por cima do bumbo eram acionados pelo mesmo movimento do braço...") e interrogação ("_Mas como é que se mistura?" / "E como foi adubado o trigo?"). A sintética apresentou ainda o uso em anúncios ("Oferece-se uma cozinheira para o trivial") e a analítica para a ideia de informação compartilhada:
"É conhecido o desenho dos lampiões sobre postes, com cruzeta para pousar a escada em caso de desarranjo, ou de lavagem dos vidros". Para finalizar, é interessante também observarmos a flexão em número e pessoa dos verbos, tanto nas passivas analíticas quanto nas passivas sintéticas, unindo a frequência de ambas as obras. No caso das sintéticas, não há a possibilidade de ocorrência de verbos nas demais pessoas além da 3ª, sendo assim só podemos fazer um levantamento da flexão em número, havendo um predomínio de verbos no singular, que atinge o valor de 167 ocorrências de um total de 203, o que representaria 82,27%. Com relação ao plural, há apenas 36 ocorrências (17,73%), perfazendo um valor que configura pouco mais de ¼ do total de exemplos do singular.
Referindo-se às passivas analíticas, podemos dividi-las em quatro categorias: primeira pessoa do singular, primeira pessoa do plural, terceira pessoa do singular e terceira pessoa do plural. Como na sintética, o maior número de ocorrências aconteceu com a 3ª pessoa do singular, numa razão de 92/148 (62,2%), no entanto esse valor não é tão excessivo devido à existência de mais categorias. Quanto às ocorrências nos demais grupos, no caso, terceira pessoa do plural, primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, temos, respectivamente, os seguintes valores: 46/148 (31,1%), 8/148 (5,4%) e 2/148 (1,3%).

REFERÊNCIAS

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de. / Villaça Koch, Ingedore Grunfeld. Linguística Aplicada ao Português: sintaxe. São Paulo: Cortez, 1986.

DUARTE, Raul. São Paulo de ontem e de hoje... São Paulo: Predial Novo Mundo, 1941.

CUNHA, Celso. Gramática do Português Contemporâneo. Belo Horizonte: Bernardo Álvares, 1989.

AMERICANO, Jorge. São Paulo naquele tempo (1895 - 1915). São Paulo: Narrativa Um, 2004.

A EDUCAÇÃO E AS METODOLOGIAS ATIVAS: OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO SÉCULO XXI

JEFERSON DOS SANTOS

RESUMO
A educação contemporânea enfrenta desafios decorrentes das transformações tecnológicas, sociais e culturais que caracterizam a sociedade do conhecimento. Nesse contexto, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas tradicionais e buscar estratégias que promovam maior participação dos estudantes no processo de aprendizagem. O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das metodologias ativas na educação contemporânea, destacando seus fundamentos teóricos, principais estratégias de aplicação, benefícios e desafios. A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, baseada em livros, artigos científicos e publicações acadêmicas sobre o tema. Os resultados demonstram que as metodologias ativas favorecem o protagonismo estudantil, a aprendizagem significativa, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento. Entre as estratégias mais utilizadas destacam-se a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida e a Gamificação. Conclui-se que a adoção dessas metodologias contribui para uma educação mais dinâmica, participativa e alinhada às demandas do século XXI, embora sua implementação ainda enfrente desafios relacionados à formação docente, infraestrutura e resistência às mudanças institucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Metodologias Ativas; Aprendizagem; Inovação Pedagógica; Ensino.

ABSTRACT
Contemporary education faces challenges arising from technological, social, and cultural transformations that characterize the knowledge society. In this context, it becomes necessary to rethink traditional pedagogical practices and seek strategies that promote greater student participation in the learning process. This article aims to analyze the importance of active methodologies in contemporary education, highlighting their theoretical foundations, main application strategies, benefits, and challenges. The methodology consisted of a qualitative bibliographic research based on books, scientific articles, and academic publications on the subject. The results demonstrate that active methodologies promote student protagonism, meaningful learning, critical thinking, and collaborative knowledge construction. Among the most widely used strategies are Problem-Based Learning, Project-Based Learning, Flipped Classroom, and Gamification. It is concluded that the adoption of these methodologies contributes to a more dynamic, participatory, and meaningful education aligned with the demands of the twenty-first century.

KEYWORDS: Education; Active Methodologies; Learning; Pedagogical Innovation; Teaching.

INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento humano e social, sendo responsável pela formação de indivíduos capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem. Entretanto, as profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas, especialmente em decorrência dos avanços tecnológicos e da crescente circulação de informações, têm exigido uma revisão das práticas pedagógicas tradicionalmente adotadas pelas instituições de ensino.

Historicamente, o ensino esteve baseado em metodologias centradas na figura do professor, considerado o principal responsável pela transmissão do conhecimento. Nesse modelo, os estudantes assumiam uma postura predominantemente passiva, limitando-se à recepção e memorização de conteúdo. Contudo, as demandas da sociedade contemporânea exigem sujeitos críticos, criativos, autônomos e capazes de resolver problemas complexos.

Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como alternativas pedagógicas inovadoras que colocam o estudante no

centro do processo de aprendizagem. Segundo Moran (2018), aprender de forma ativa significa participar efetivamente da construção do conhecimento, envolvendo-se em experiências, desafios e situações práticas que favoreçam o desenvolvimento integral do indivíduo.
Diante dessa realidade, este artigo busca responder à seguinte questão: quais são as contribuições das metodologias ativas para a educação contemporânea? O objetivo geral consiste em analisar a importância dessas metodologias para o processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, pretende-se compreender seus fundamentos teóricos, identificar as principais estratégias utilizadas e discutir seus benefícios e desafios.

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A sociedade atual caracteriza-se pela intensa produção e circulação de informações. A popularização da internet e das tecnologias digitais modificou significativamente a forma como as pessoas aprendem, trabalham e se relacionam. Nesse cenário, a escola deixa de ser a única fonte de conhecimento e passa a desempenhar um papel de mediação e orientação da aprendizagem.
Segundo Libâneo (2013), a educação contemporânea deve promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos atuar de forma crítica e responsável na sociedade. Dessa forma, torna-se necessário adotar metodologias capazes de estimular a participação ativa dos estudantes.
A educação do século XXI exige práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a colaboração, a comunicação e a capacidade de resolução de problemas. Essas competências são essenciais para a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas estão fundamentadas em diferentes correntes teóricas da educação que compreendem a aprendizagem como um processo dinâmico, participativo e centrado no estudante. Diferentemente das abordagens tradicionais, que privilegiam a transmissão de conteúdos pelo professor, essas metodologias valorizam a construção do conhecimento por meio da interação, da investigação, da reflexão e da resolução de problemas.
Entre os principais referenciais teóricos das metodologias ativas destacam-se os estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey e Paulo Freire. Embora tenham desenvolvido suas teorias em contextos históricos distintos, esses autores compartilham a concepção de que o estudante desempenha papel fundamental na construção do próprio conhecimento.
Jean Piaget (1978), por meio da teoria construtivista, defende que a aprendizagem ocorre a partir da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Segundo o autor, o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído por meio de processos de assimilação e acomodação. Dessa forma, o estudante aprende quando é desafiado a reorganizar suas estruturas cognitivas diante de novas experiências e situações-problema. Essa perspectiva fundamenta diversas metodologias ativas que estimulam a investigação, a experimentação e a descoberta.
Complementando essa visão, Lev Vygotsky (2007) enfatiza a importância das relações sociais no desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a aprendizagem ocorre inicialmente no plano social para, posteriormente, ser internalizada pelo indivíduo. Nesse contexto, destaca-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre aquilo que o estudante consegue realizar sozinho e o que pode realizar com auxílio de outras pessoas mais experientes. As metodologias ativas incorporam essa concepção ao promover atividades colaborativas, trabalhos em grupo e situações de aprendizagem mediadas pelo professor e pelos colegas.
Outro importante referencial é John Dewey (1979), considerado um dos pioneiros da educação progressista. Dewey defendia que a escola deveria proporcionar experiências significativas e relacionadas à realidade dos estudantes. Para ele, aprender significa agir, experimentar e refletir sobre as consequências das próprias ações. Sua teoria contribuiu diretamente para o desenvolvimento de

metodologias que valorizam a resolução de problemas, a aprendizagem baseada em projetos e a integração entre teoria e prática.
No contexto da educação brasileira, Paulo Freire (1996) apresenta contribuições fundamentais ao defender uma educação crítica, dialógica e emancipadora. O autor critica o modelo de educação bancária, caracterizado pela simples transmissão de conteúdos, e propõe uma prática educativa baseada no diálogo, na participação e na problematização da realidade. Segundo Freire (1996, p. 47), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Essa concepção aproxima-se diretamente dos princípios das metodologias ativas, que buscam desenvolver a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade de transformação social dos estudantes.
Além dessas contribuições teóricas, as metodologias ativas também dialogam com as demandas educacionais contemporâneas, que exigem o desenvolvimento de competências relacionadas à criatividade, colaboração, comunicação, resolução de problemas e uso crítico das tecnologias digitais. Nesse sentido, tais metodologias contribuem para a formação integral dos estudantes, preparando-os para atuar de forma ética, crítica e responsável em uma sociedade cada vez mais complexa e conectada.
Assim, os fundamentos teóricos das metodologias ativas evidenciam que a aprendizagem é um processo construído coletivamente, no qual o estudante assume papel protagonista, enquanto o professor atua como mediador e facilitador da construção do conhecimento. Essa perspectiva constitui a base para práticas pedagógicas inovadoras capazes de promover uma educação mais significativa e alinhada às necessidades do século XXI.

PRINCIPAIS METODOLOGIAS ATIVAS:
Aprendizagem Baseada em Problemas:
A Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL) utiliza situações-problema como ponto de partida para a construção do conhecimento. Os estudantes investigam, analisam e propõem soluções para desafios reais ou simulados. Essa metodologia estimula o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de tomada de decisão.
Aprendizagem Baseada em Projetos:
Na Aprendizagem Baseada em Projetos, os estudantes desenvolvem projetos relacionados a temas relevantes e contextualizados. O processo envolve pesquisa, planejamento, execução e apresentação dos resultados. Essa abordagem favorece a interdisciplinaridade e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.
Sala de Aula Invertida:
A Sala de Aula Invertida propõe a inversão da lógica tradicional de ensino. Os conteúdos são estudados previamente pelos alunos por meio de vídeos, textos ou plataformas digitais, enquanto o tempo em sala é utilizado para discussões e atividades práticas. Essa metodologia amplia o tempo destinado à aprendizagem ativa e promove maior interação entre professores e estudantes.
Gamificação:
A gamificação consiste na utilização de elementos dos jogos em contextos educacionais. Recursos como pontuações, desafios, níveis e recompensas são utilizados para aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes. Diversas pesquisas apontam que a gamificação pode contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e da participação em sala de aula.

APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA ETAPAS E NÍVEIS DA EDUCAÇÃO:
Educação Infantil:
Na Educação Infantil, as metodologias ativas são fundamentais para estimular a curiosidade, a criatividade e a aprendizagem por meio da exploração do ambiente. Nessa etapa, a criança aprende principalmente através das brincadeiras, da interação social e das experiências concretas.
Um exemplo de aplicação é a Aprendizagem Baseada em Projetos, em que as crianças podem desenvolver atividades relacionadas a temas de seu interesse, como animais, plantas ou meio ambiente. Ao investigar esses assuntos, observando imagens, realizando passeios e construindo materiais, elas participam ativamente da construção do conhecimento.
Outra estratégia bastante utilizada é a gamificação, por meio de jogos educativos que estimulam habilidades cogniti-

vas, motoras e socioemocionais. Essas atividades tornam o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo. Além disso, as rodas de conversa e as atividades colaborativas permitem que as crianças expressem suas opiniões, desenvolvam a linguagem oral e aprendam a conviver em grupo.

Ensino Fundamental
No Ensino Fundamental, as metodologias ativas possibilitam maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos curriculares. Os alunos deixam de ser apenas receptores de informações e passam a atuar como protagonistas do processo educativo.
A Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser aplicada por meio da análise de situações do cotidiano. Por exemplo, em aulas de Ciências, os estudantes podem investigar formas de reduzir a produção de lixo na escola, propondo soluções sustentáveis para a comunidade escolar.
A Sala de Aula Invertida também apresenta resultados positivos. Os alunos realizam leituras ou assistem a vídeos em casa e utilizam o tempo da aula para debates, experimentos e resolução de exercícios em grupo.
Projetos interdisciplinares envolvendo Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia permitem a integração dos conhecimentos e favorecem uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Ensino Médio
No Ensino Médio, as metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da preparação dos estudantes para os desafios acadêmicos e profissionais.
A Aprendizagem Baseada em Projetos pode ser utilizada para desenvolver pesquisas sobre temas sociais, científicos ou tecnológicos. Os estudantes assumem responsabilidades na elaboração, execução e apresentação dos trabalhos, fortalecendo competências como liderança, comunicação e trabalho em equipe.
A gamificação também pode ser empregada por meio de plataformas digitais que utilizam desafios, rankings e recompensas para estimular o engajamento dos alunos.
Outra estratégia eficaz é o estudo de casos, especialmente em disciplinas como Sociologia, Filosofia e Biologia. A análise de situações reais permite aos estudantes desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de tomada de decisões fundamentadas.
Essas metodologias tornam as aulas mais dinâmicas e aproximam os conteúdos da realidade vivenciada pelos jovens.

Ensino Superior:
No Ensino Superior, as metodologias ativas são amplamente utilizadas para aproximar a formação acadêmica das demandas profissionais. Nessa etapa, os estudantes precisam desenvolver competências relacionadas à resolução de problemas complexos, trabalho colaborativo e tomada de decisões.
A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é uma das estratégias mais empregadas em cursos da área da saúde, engenharia, administração e direito. Os estudantes analisam situações reais ou simuladas e buscam soluções fundamentadas em conhecimentos científicos.
A Sala de Aula Invertida permite que os conteúdos teóricos sejam estudados previamente, possibilitando que o tempo presencial seja utilizado para discussões aprofundadas, estudos de caso e atividades práticas.
Os projetos de extensão universitária também representam importantes exemplos de metodologias ativas. Neles, os estudantes desenvolvem ações voltadas para a comunidade, aplicando os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica.
Além disso, o uso de tecnologias digitais, simuladores, laboratórios virtuais e ambientes colaborativos amplia as possibilidades de aprendizagem ativa, tornando o ensino superior mais dinâmico e alinhado às exigências do mercado de trabalho.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS OBTIDOS
A aplicação das metodologias ativas em diferentes níveis de ensino demonstra que seus benefícios podem ser observados ao longo de toda a trajetória educacional. Embora as estratégias sejam adaptadas às características de cada faixa etária, os resultados convergem para o fortalecimento da participação dos estudantes, da autonomia e da aprendizagem significativa.

Na Educação Infantil, observa-se maior desenvolvimento da curiosidade e da interação social. No Ensino Fundamental, destacam-se a construção do conhecimento e a resolução de problemas. No Ensino Médio, as metodologias favorecem o pensamento crítico e a preparação para os desafios futuros. Já no Ensino Superior, contribuem para a formação de profissionais mais qualificados e preparados para atuar em contextos complexos.

Dessa forma, as metodologias ativas demonstram potencial para transformar os processos educacionais em todos os níveis de ensino, promovendo uma aprendizagem mais participativa, reflexiva e significativa.

METODOLOGIAS ATIVAS E A ÉTICA NO AMBIENTE DIGITAL

A expansão das tecnologias digitais transformou profundamente as práticas educacionais, ampliando o acesso à informação e criando possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, as metodologias ativas assumem um papel relevante não apenas no desenvolvimento de competências acadêmicas, mas também na formação ética dos estudantes para o uso responsável das tecnologias.

O ambiente digital oferece inúmeras oportunidades de pesquisa, comunicação e colaboração. Entretanto, também apresenta desafios relacionados à disseminação de informações falsas, ao cyberbullying, à violação de direitos autorais, à exposição excessiva nas redes sociais e ao uso inadequado da inteligência artificial. Dessa forma, torna-se essencial que a educação contribua para a formação de cidadãos digitais éticos e responsáveis.

As metodologias ativas favorecem essa formação ao promover a participação crítica dos estudantes na construção do conhecimento. Em atividades como Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos, os alunos são incentivados a pesquisar, selecionar e avaliar informações disponíveis na internet, desenvolvendo habilidades de análise crítica e verificação de fontes.

A Sala de Aula Invertida também contribui para a ética digital ao exigir que os estudantes realizem estudos prévios em ambientes virtuais. Nesse processo, aprendem a utilizar recursos digitais de forma responsável, respeitando direitos autorais e identificando informações confiáveis.

A gamificação pode ser utilizada para discutir temas relacionados à cidadania digital, privacidade, segurança da informação e comportamento ético nas redes sociais. Por meio de desafios e situações simuladas, os estudantes refletem sobre as consequências de suas ações no ambiente virtual.

Além disso, as metodologias colaborativas promovem valores como respeito, empatia, responsabilidade e cooperação. Durante a realização de atividades em grupo, os estudantes aprendem a conviver com diferentes opiniões, compartilhar conhecimentos e utilizar ferramentas digitais de forma ética e respeitosa.

Segundo Freire (1996), a educação deve formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante diante dos desafios do mundo digital, em que a capacidade de refletir sobre as próprias ações e suas consequências é fundamental para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a integração entre metodologias ativas e ética digital contribui para a formação integral dos estudantes, preparando-os não apenas para utilizar tecnologias, mas também para agir de maneira responsável, crítica e ética nos diversos espaços virtuais que compõem a sociedade contemporânea.

AS METODOLOGIAS ATIVAS E AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece dez Competências Gerais que orientam a Educação Básica brasileira e visam promover a formação integral dos estudantes. Essas competências envolvem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o exercício da cidadania, da vida acadêmica e do mundo do trabalho.

Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam grande potencial para contribuir com o desenvolvimento dessas competências, uma vez que promovem a participação efetiva dos estudantes no processo de aprendizagem e estimulam a construção do conhecimento por meio da investigação, da reflexão e da colaboração.

A primeira competência geral, relaciona-

da ao conhecimento, é fortalecida quando os estudantes participam ativamente da construção de saberes, aplicando conceitos em situações práticas e contextualizadas. Ao investigar problemas reais e desenvolver projetos, os alunos ampliam sua compreensão dos conteúdos e sua capacidade de utilizá-los em diferentes contextos.
A competência referente ao pensamento científico, crítico e criativo também é favorecida pelas metodologias ativas. Estratégias como Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos incentivam os estudantes a formular hipóteses, analisar informações, propor soluções e avaliar resultados, desenvolvendo o raciocínio lógico e a criatividade.
No que se refere ao repertório cultural, as metodologias ativas possibilitam o contato com diferentes manifestações culturais e formas de expressão, ampliando a compreensão dos estudantes sobre a diversidade existente na sociedade.
A competência relacionada à comunicação é constantemente desenvolvida por meio de apresentações, debates, trabalhos em grupo e produções colaborativas. Essas atividades estimulam a capacidade de expressar ideias de forma clara, argumentar e ouvir diferentes pontos de vista.
A cultura digital, uma das competências mais relevantes na atualidade, é diretamente contemplada pelas metodologias ativas. O uso de plataformas digitais, recursos multimídia, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas colaborativas contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso crítico, ético e responsável das tecnologias.
As metodologias ativas também favorecem o desenvolvimento da competência de trabalho e projeto de vida, pois estimulam a autonomia, a responsabilidade, o planejamento e a capacidade de tomar decisões. Essas habilidades são fundamentais para a construção de trajetórias pessoais e profissionais bem-sucedidas.
No campo da argumentação, os estudantes são constantemente desafiados a defender suas ideias com base em evidências e informações confiáveis. Essa prática fortalece o pensamento crítico e a capacidade de participação democrática.
A competência de autoconhecimento e autocuidado é desenvolvida quando os estudantes refletem sobre suas potencialidades, dificuldades e formas de aprendizagem, assumindo papel ativo na gestão do próprio processo educativo.
As metodologias colaborativas contribuem significativamente para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e do respeito às diferenças, aspectos relacionados à competência de empatia e cooperação. Ao trabalhar em equipe, os estudantes aprendem a valorizar a diversidade de opiniões e a construir soluções coletivas.
A competência relacionada à responsabilidade e cidadania é fortalecida quando os estudantes participam de projetos voltados para a comunidade, discutem problemas sociais e refletem sobre o impacto de suas ações no ambiente escolar e na sociedade.
Dessa forma, observa-se que as metodologias ativas constituem importantes ferramentas para a concretização das Competências Gerais da BNCC, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos, participativos e preparados para os desafios do século XXI.

Competência Geral da BNCC	Contribuição das Metodologias Ativas
Conhecimento	Aplicação prática dos conteúdos
Pensamento científico, crítico e criativo	Resolução de problemas e investigação
Repertório cultural	Projetos e experiências diversificadas
Comunicação	Debates, apresentações e trabalhos colaborativos
Cultura digital	Uso crítico e ético das tecnologias
Trabalho e projeto de vida	Autonomia e tomada de decisões
Argumentação	Defesa de ideias com base em evidências
Autoconhecimento e autocuidado	Reflexão sobre a própria aprendizagem
Empatia e cooperação	Trabalho em equipe e respeito às diferenças
Responsabilidade e cidadania	Projetos sociais e participação comunitária

Materiais e Métodos:
A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e qualitativa. Foram analisadas obras de autores nacionais e internacionais que discutem educação, inovação pedagógica e metodologias ativas.
A coleta de dados ocorreu por meio da leitura e análise de livros, artigos científi-i cos, dissertações e teses relacionados ao tema. Posteriormente, os dados foram organizados e interpretados com base nos objetivos propostos para o estudo.

Resultados e Discussão:
Os estudos analisados demonstram que as metodologias ativas favorecem significativamente o processo de ensino e

aprendizagem. Entre os principais benefícios identificados estão o aumento da participação dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia, a melhoria do desempenho acadêmico e o fortalecimento das competências socioemocionais.
Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à implementação dessas metodologias. Entre eles destacam-se a necessidade de formação continuada dos professores, a adaptação curricular e a disponibilidade de recursos tecnológicos.
Apesar dessas dificuldades, observa-se que as metodologias ativas apresentam resultados positivos em diferentes níveis de ensino, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais dinâmicos e participativos.

CONCLUSÃO

As transformações sociais, tecnológicas e culturais que caracterizam o século XXI têm exigido novas formas de ensinar e aprender, tornando necessária a superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdo. Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam-se como importantes estratégias educacionais capazes de promover maior participação dos estudantes, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa, crítica e contextualizada.
Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as metodologias ativas possuem fundamentos teóricos sólidos, apoiados nas contribuições de autores como Piaget, Vygotsky, Dewey e Freire, os quais defendem uma aprendizagem baseada na participação, na interação social, na experiência e na reflexão crítica. Essas concepções reforçam a importância de posicionar o estudante como protagonista do processo educativo, assumindo papel ativo na busca, análise e construção do conhecimento.
A análise das principais metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a Sala de Aula Invertida, a Gamificação e a Aprendizagem Colaborativa, evidenciou que essas abordagens contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para a formação integral dos estudantes. Além disso, verificou-se que sua aplicação pode ocorrer em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, respeitando as características e necessidades de cada etapa educacional.
O estudo também permitiu identificar a estreita relação entre as metodologias ativas e as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao estimular a autonomia, o pensamento crítico, a comunicação, a colaboração, a criatividade e a cultura digital, essas metodologias contribuem efetivamente para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da cidadania e à atuação responsável na sociedade contemporânea.
Outro aspecto relevante discutido foi a relação entre metodologias ativas e ética no ambiente digital. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações e pelo uso constante das tecnologias, torna-se indispensável formar cidadãos capazes de utilizar os recursos digitais de maneira crítica, ética e responsável. Nesse sentido, as metodologias ativas favorecem a reflexão sobre questões relacionadas à cidadania digital, à segurança da informação, ao respeito aos direitos autorais, ao combate à desinformação e à convivência respeitosa nos ambientes virtuais.
Apesar dos inúmeros benefícios identificados, a implementação das metodologias ativas ainda enfrenta desafios relacionados à formação continuada dos professores, à infraestrutura tecnológica das instituições de ensino e à resistência às mudanças por parte de alguns segmentos educacionais. Dessa forma, torna-se fundamental que escolas, universidades e sistemas de ensino invistam em políticas de formação docente e em práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a consolidação dessas metodologias.
Conclui-se, portanto, que as metodologias ativas representam uma importante alternativa para a construção de uma educação mais democrática, participativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea. Mais do que estratégias de ensino, elas constituem instrumentos de transformação educacional capazes de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios acadêmicos, profissionais e sociais de um mundo cada vez mais complexo, conectado e dinâmico.
Por fim, sugere-se que futuras pesqui-

sas aprofundem a análise dos impactos das metodologias ativas em diferentes contextos educacionais, especialmente no que se refere à integração das tecnologias digitais e ao desenvolvimento das competências necessárias para a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

O ESTADO DA ARTE EM VIOLÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR:UMA TRISTE REALIDADE NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

JOÃO ROBERTO ROQUE JUNIOR

RESUMO
A presente investigação, de natureza qualitativa, teve como objetivo analisar a produção acadêmica sobre a violência no ambiente escolar brasileiro, por meio da elaboração de um estado da arte, inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico, fundamentado em autores da área de metodologia científica, que possibilitou a compreensão do campo investigado e o mapeamento das principais produções sobre o tema, sendo a pesquisa desenvolvida a partir da base de dados SciELO, utilizando como descritores "violência" e "violência no âmbito escolar", sem recorte temporal, com o intuito de ampliar a abrangência da análise. Foram identificados 24 artigos, dos quais 9 atenderam aos critérios de inclusão, sendo analisados integralmente, os estudos selecionados evidenciam que a violência escolar é um fenômeno complexo, multifacetado e profundamente relacionado às desigualdades sociais, econômicas e culturais.
As produções apontam a predominância de abordagens que associam a violência à indisciplina e a comportamentos individuais dos estudantes, muitas vezes desconsiderando seus determinantes estruturais. Observa-se, ainda, que práticas como o bullying, a violência física contra professores e a violência intrafamiliar aparecem como dimensões interligadas, reforçando a necessidade de uma compreensão ampliada do fenômeno. Os estudos também destacam a influência do território, das condições de trabalho docente, das relações familiares e do clima escolar na produção e reprodução da violência, além disso, identificou-se uma tendência à adoção de estratégias normativas e punitivas no enfrentamento da violência, em detrimento de práticas pedagógicas voltadas à mediação de conflitos, à escuta e à promoção de uma cultura de paz. Nesse contexto, a articulação entre escola, família e rede de proteção emerge como elemento fundamental para o desenvolvimento de ações eficazes. Conclui-se que há uma lacuna significativa na produção acadêmica no que se refere a abordagens críticas e estruturais da violência escolar, o que reforça a necessidade de pesquisas e práticas educativas comprometidas com os Direitos Humanos, a justiça social e a formação integral dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Violência escolar; Direitos Humanos; Mediação de conflitos.

INTRODUÇÃO

A presente investigação, de natureza qualitativa, teve início com a realização de um levantamento bibliográfico, etapa fundamental para a compreensão do campo investigado. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica se apoia no conjunto das produções já publicadas sobre determinado tema, destacando-se por sua relevância e por possibilitar o acesso a dados atualizados e significativos, diretamente relacionados ao objeto de estudo.
A partir desse mapeamento inicial da literatura, procedeu-se à elaboração do estado da arte. Esse tipo de análise caracteriza-se por uma abordagem eminentemente bibliográfica e tem como propósito problematizar e sistematizar as produções acadêmicas existentes, permitindo uma leitura crítica dos diferentes enfoques, contextos históricos e espaços nos quais as pesquisas foram desenvolvidas. Conforme assinala Ferreira (2002), o estado da arte possibilita identificar como, em que circunstâncias e sob quais perspectivas as investigações foram produzidas, evidenciando tendências, recorrências e lacunas no campo de estudo.
Dessa forma, o presente estado da arte teve como objetivo realizar o levantamento e a análise de produções científicas que abordassem a violência no âmbito escolar, considerando pesquisas desenvolvidas no contexto da educação brasileira e com texto completo disponível, o que constituiu um dos critérios de inclusão. Foram excluídos todos os estudos cujo foco principal não estivesse relacionado à temática investigada.
Como critérios de inclusão, adotou-se a seleção de artigos científicos realizados no ambiente escolar e publicados em

periódicos nacionais, disponíveis na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando como descritores as palavras-chave "violência" e "c". Não foi estabelecido recorte temporal para a seleção dos estudos, de modo a permitir uma compreensão mais ampla da produção acadêmica sobre o tema.
Foram definidos como critérios de exclusão: pesquisas que não se inseriam no campo da educação brasileira; estudos desenvolvidos fora do contexto escolar; produções que tratavam da temática em países estrangeiros; bem como trabalhos que abordavam a violência em outros contextos sociais que não o educacional. A SciELO foi adotada como fonte de dados por se tratar de uma base de reconhecida relevância científica, que reúne periódicos com rigor editorial e ampla circulação na área da educação. A busca resultou na identificação de 24 artigos, cujos títulos, resumos e textos completos foram analisados de forma criteriosa, a fim de verificar a aderência ao objeto de estudo proposto. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, 9 artigos atenderam plenamente aos requisitos definidos e, portanto, foram selecionados para compor o presente trabalho.
Zuco (2024) analisa, a partir de uma abordagem qualitativa, as compreensões de docentes sobre as violências no espaço escolar em uma escola pública de Florianópolis (SC), fundamentando-se na concepção de violências na, da e contra a escola (Priotto; Boneti, 2009). Os resultados evidenciam que as violências física e verbal são as mais reconhecidas pelos(as) professores(as), enquanto outras formas, como a violência simbólica e institucional, tendem a ser naturalizadas ou confundidas com indisciplina, o que fragiliza as estratégias de intervenção.
O estudo destaca ainda a relação intrínseca entre violência escolar e violência estrutural, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, agravados pelos efeitos da pandemia de Covid-19, que intensificaram desigualdades educacionais, conflitos e situações de violência doméstica. Por fim, aponta a insuficiência da formação docente e a ausência de protocolos e diretrizes municipais como fatores que limitam ações preventivas e integradas, reforçando a necessidade de tratar a violência escolar como uma questão pedagógica, institucional e de política educacional.
Silva (2020) realiza levantamento intitulado Educação e Valores Humanos: uma apreciação dos estudos produzidos no Brasil nos anos de 2013 a 2018 constitui uma importante referência para a compreensão das abordagens acadêmicas acerca da violência no ambiente educacional, ainda que esta não figure como objeto central explícito da investigação. Ao mapear teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a pesquisa evidencia que a violência escolar emerge de forma recorrente como pano de fundo justificativo para a proposição de iniciativas voltadas à educação em valores humanos.
O estado da arte delineado pelos autores revela que a violência é majoritariamente compreendida como um fenômeno associado à indisciplina, à insegurança e a comportamentos considerados desviantes, sendo frequentemente atribuída a estudantes de escolas públicas situadas em territórios periféricos. Nesse sentido, as produções analisadas tendem a naturalizar uma relação causal entre pobreza, juventude e violência, deslocando o foco das determinações estruturais, como desigualdades sociais, econômicas e políticas para a responsabilização individual do aluno e de sua família.
Outro aspecto recorrente nas produções mapeadas refere-se à centralidade da educação em valores humanos como estratégia de enfrentamento da violência escolar. Contudo, a análise crítica empreendida pelos autores demonstra que tais valores são frequentemente reduzidos a uma dimensão normativa e moralizante, ancorada em princípios de obediência, disciplina, religiosidade e manutenção da ordem social. Essa perspectiva reforça práticas de controle, vigilância e disciplinamento dos corpos juvenis, em detrimento de abordagens que considerem a violência como expressão de conflitos sociais mais amplos e das relações de poder que atravessam o espaço escolar.
O estado da arte também aponta a família como elemento-chave na explicação e na contenção da violência no ambiente educacional, frequentemente representada como ausente ou desestruturada. Essa abordagem contribui para a culpabilização das famílias das camadas populares e para o reforço de estigmas sociais,

ao passo que invisibiliza o papel do Estado e das políticas públicas na garantia de condições dignas de escolarização e convivência.
Por fim, observa-se que as produções analisadas indicam a religiosidade e o esporte como meios privilegiados para a promoção de valores humanos e para a prevenção da violência escolar. Embora reconheçam o potencial educativo dessas práticas, os estudos tendem a instrumentalizá-las como dispositivos de controle social, especialmente quando desvinculadas de uma perspectiva crítica, emancipatória e comprometida com os Direitos Humanos.
Dessa forma, o estado da arte revela uma lacuna significativa nas produções acadêmicas do período analisado: a ausência de abordagens que compreendam a violência no ambiente educacional como fenômeno estrutural, relacional e historicamente produzido. Tal constatação reforça a necessidade de pesquisas que superem leituras moralizantes e individualizantes, contribuindo para a construção de práticas educativas voltadas à mediação de conflitos, à cultura de paz e à justiça social no contexto escolar.
Melanda (2018) no conjunto das produções acadêmicas que investigam a violência no ambiente educacional, o artigo Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais ocupa lugar de destaque por deslocar o foco das análises centradas exclusivamente nos estudantes para a condição do professor enquanto trabalhador exposto a situações de violência no cotidiano escolar. Trata-se de uma das poucas pesquisas quantitativas brasileiras que investigam especificamente a violência física contra docentes, evidenciando uma lacuna histórica na literatura nacional sobre o tema.
O estudo, realizado com professores da rede estadual de Londrina (PR), revela que 8,4% dos docentes entrevistados relataram ter sofrido algum tipo de violência física no espaço escolar nos doze meses anteriores à pesquisa. Ainda que numericamente inferior a outras formas de violência, como ameaças e agressões verbais, a violência física se apresenta como um evento de extrema gravidade, com impactos diretos sobre a saúde física, mental e a permanência do professor no exercício da docência. Esse dado reforça a compreensão da violência escolar como fenômeno multifacetado e recorrente, que ultrapassa episódios isolados e se inscreve na dinâmica cotidiana das relações escolares.
Uma das principais contribuições do artigo para o estado da arte reside na centralidade atribuída às condições de trabalho docente como fator explicativo da violência física. A análise por meio de modelos de equações estruturais demonstra que vínculos precários de trabalho, como contratos temporários, e a necessidade de atuação em múltiplas escolas exercem efeito direto sobre a ocorrência de violência física contra professores. Tal achado desloca leituras moralizantes ou individualizantes da violência, frequentemente presentes na literatura educacional, ao evidenciar que a precarização do trabalho docente constitui elemento estruturante da exposição à violência no ambiente escolar.
Além disso, o estudo aponta que a vivência prévia de outras situações de violência na escola, como ameaças e testemunho de agressões contra alunos ou outros professores está fortemente associada à vitimização por violência física. Essa constatação reforça a ideia de que a violência no espaço escolar se manifesta de forma cumulativa e sistêmica, criando um clima institucional de insegurança e vulnerabilidade que afeta diretamente o trabalho pedagógico e as relações interpessoais.
Outro aspecto relevante para o estado da arte é a identificação de efeitos indiretos da idade sobre a violência física, mediada pelas condições de trabalho. Professores mais jovens, frequentemente inseridos em vínculos laborais mais precários, apresentam maior exposição ao risco de violência, o que evidencia a interseção entre juventude, precarização profissional e vulnerabilidade no exercício da docência. Essa abordagem contribui para ampliar a compreensão da violência escolar como fenômeno relacional, atravessado por desigualdades geracionais e estruturais.
Do ponto de vista metodológico, o artigo também se destaca por empregar a modelagem de equações estruturais, permitindo captar não apenas relações diretas, mas também efeitos indiretos e mediadores entre as variáveis analisadas. Essa

escolha metodológica representa um avanço em relação a estudos anteriores, que se limitavam a análises de regressão tradicionais, e reforça a necessidade de abordagens mais complexas para compreender a violência no ambiente educacional.

Por fim, ao situar a violência física contra professores como expressão de desigualdades sociais mais amplas e das condições do entorno escolar, o estudo dialoga com perspectivas críticas que compreendem a escola como espaço atravessado por tensões sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, a pesquisa reforça a insuficiência de ações pontuais ou punitivas, apontando para a urgência de políticas públicas integradas que promovam a valorização do trabalho docente, a melhoria das condições de trabalho e a construção de relações democráticas e respeitosas no espaço escolar.

Mota (2018) no conjunto das produções que compõem o estado da arte sobre violência no ambiente escolar, o estudo Adolescentes escolares: associação entre vivência de bullying e consumo de álcool/drogas contribui de forma significativa ao estabelecer uma relação empírica entre práticas de bullying e comportamentos de risco à saúde, especialmente o consumo de álcool e maconha entre adolescentes. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente na dimensão pedagógica ou disciplinar da violência escolar, o artigo articula o fenômeno do bullying ao campo da saúde pública, ampliando sua compreensão enquanto agravo multifatorial.

A pesquisa, de delineamento transversal, realizada em uma escola pública localizada em território periférico de Salvador (BA), evidencia elevada prevalência de envolvimento dos adolescentes em situações de violência escolar, tanto na condição de agressores quanto de vítimas. Os dados revelam que mais de 40% dos estudantes apresentaram alto risco para agressão direta e relacional, enquanto a vitimização alcançou mais da metade da amostra. Tais achados reforçam a compreensão da violência escolar como fenômeno estruturante das relações juvenis no cotidiano escolar, e não como evento isolado ou excepcional.

Um dos principais aportes do estudo ao estado da arte reside na demonstração estatisticamente significativa da associação entre o bullying e o consumo de substâncias psicoativas. A análise multivariada indica que o consumo de bebidas alcoólicas se mantém como fator independentemente associado à agressão direta, ao passo que o uso de maconha apresenta associação específica com o bullying do tipo relacional. Esses resultados corroboram pesquisas nacionais e internacionais que apontam a coexistência entre violência escolar e comportamentos de risco, sugerindo que tais práticas compartilham determinantes sociais comuns.

Ao traçar o perfil sociodemográfico dos adolescentes envolvidos em situações de bullying, o estudo revela a predominância de estudantes do sexo masculino na condição de agressores e de meninas na condição de vítimas, bem como maior exposição de adolescentes negros, mais jovens e oriundos de arranjos familiares não nucleares. Esses achados dialogam com a literatura crítica que denuncia o papel das desigualdades raciais, de gênero e socioeconômicas na produção da violência escolar, evidenciando que o bullying não se distribui de forma aleatória, mas incide de maneira mais intensa sobre grupos historicamente vulnerabilizados.

O artigo também contribui para o estado da arte ao relacionar o bullying à construção social das masculinidades, destacando como estereótipos de virilidade, força e agressividade influenciam a maior participação dos meninos em práticas de violência entre pares. Tal leitura afasta explicações biologizantes ou individualizantes, aproximando-se de abordagens socioculturais que compreendem a violência como prática aprendida e legitimada em determinados contextos sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à associação entre a vivência de bullying e experiências de violência no âmbito familiar. O estudo aponta que adolescentes que não convivem com ambos os pais apresentam maior risco de envolvimento em situações de agressão e vitimização, reforçando evidências de que a violência escolar pode se constituir como prolongamento de relações marcadas por conflitos e assimetrias de poder vivenciadas em outros espaços sociais.

Do ponto de vista das políticas públicas,

a produção analisada reforça a centralidade da articulação intersetorial no enfrentamento da violência escolar. Ao destacar o papel do Programa Saúde na Escola (PSE), o estudo evidencia a necessidade de ações integradas entre educação e saúde, superando respostas pontuais ou punitivas. A abordagem proposta dialoga com perspectivas da Educação em Direitos Humanos, ao enfatizar a promoção da cultura da paz, a prevenção ao uso de substâncias psicoativas e o cuidado integral com adolescentes.

Magalhães (2017) no conjunto das produções que compõem o estado da arte sobre violência envolvendo crianças e adolescentes, o artigo Violência intrafamiliar: vivências e percepções de adolescentes contribuem de modo significativo ao evidenciar que a violência experienciada no espaço doméstico constitui elemento estruturante das trajetórias juvenis, com repercussões diretas no desenvolvimento emocional, social e escolar dos adolescentes. Embora o foco do estudo não seja exclusivamente a escola, suas análises dialogam diretamente com o campo educacional ao demonstrar como a violência intrafamiliar atravessa e condiciona as experiências escolares.

Fundamentado na História Oral, o estudo desloca o olhar das estatísticas para as narrativas dos próprios adolescentes, revelando uma infância e adolescência marcadas por agressões físicas, humilhações, negligência afetiva e financeira, bem como pela vivência cotidiana da violência conjugal entre os pais. Tal abordagem qualitativa representa importante avanço no estado da arte, uma vez que possibilita compreender a violência não apenas como evento pontual, mas como fenômeno contínuo, naturalizado nas relações familiares e internalizado pelos sujeitos.

Um dos principais aportes do artigo reside na constatação de que, apesar da gravidade das experiências relatadas, os adolescentes não se reconhecem como vítimas de violência intrafamiliar. Essa dificuldade de reconhecimento aparece associada à concepção restrita de violência, majoritariamente vinculada à agressão física severa, como espancamentos ou tentativas de homicídio. Esse achado dialoga com produções anteriores que apontam a banalização da violência psicológica, das humilhações e da negligência no cotidiano familiar, o que contribui para a invisibilização do fenômeno e dificulta sua identificação por parte dos próprios adolescentes e das instituições. No âmbito do estado da arte sobre violência escolar, esse dado é particularmente relevante, pois permite compreender que muitos comportamentos observados na escola como isolamento, dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento escolar, desinteresse, agressividade, autolesão e consumo de álcool não podem ser analisados de forma dissociada do contexto familiar. O estudo evidencia que a escola, frequentemente, recebe adolescentes já atravessados por múltiplas violências, o que reforça a necessidade de superação de leituras que responsabilizam exclusivamente o estudante por seu desempenho ou comportamento.

Outro aspecto relevante refere-se às repercussões da violência intrafamiliar na saúde mental dos adolescentes, expressas por sentimentos de tristeza, sofrimento psíquico, pensamentos suicidas e comportamentos auto lesivos. Esses achados dialogam com pesquisas nacionais e internacionais que associam a vivência e o testemunho da violência doméstica ao desenvolvimento de transtornos emocionais e comportamentais, os quais impactam diretamente a permanência e o sucesso escolar. Assim, o artigo contribui para ampliar a compreensão da violência escolar ao evidenciar sua articulação com outras esferas da vida social.

O estudo também reforça o papel estratégico da escola enquanto espaço privilegiado para a identificação e o enfrentamento da violência intrafamiliar. Ao destacar que adolescentes tendem a confiar seus relatos a colegas ou professores, os autores evidenciam a centralidade dos profissionais da educação no rompimento do ciclo da violência. Contudo, a pesquisa aponta limites importantes, como o despreparo docente e a fragilidade do suporte institucional, elementos recorrentes na literatura sobre violência escolar e violação de direitos. Nesse sentido, a articulação entre educação e saúde, por meio de políticas como o Programa Saúde na Escola (PSE), emerge como eixo fundamental no enfrentamento do fenômeno. O artigo dialoga com abordagens intersetoriais presentes

no estado da arte ao defender ações de educação em saúde, formação continuada de professores e profissionais da saúde, além do fortalecimento de redes de proteção. Tal perspectiva contribui para deslocar respostas meramente punitivas ou assistencialistas, propondo estratégias preventivas, educativas e emancipatórias.

Assim, no contexto do estado da arte, o estudo reafirma que a violência intrafamiliar constitui uma dimensão indissociável da violência no âmbito escolar, exigindo análises integradas que considerem os múltiplos espaços de socialização dos adolescentes. Ao evidenciar a naturalização da violência e a dificuldade de reconhecimento das vítimas, a pesquisa aponta lacunas importantes para futuras investigações, especialmente aquelas que articulem de forma mais direta as experiências familiares às práticas pedagógicas, às relações escolares e às políticas educacionais.

Gomes (2016) no conjunto das produções acadêmicas que analisam a violência, os conflitos e a indisciplina no contexto escolar, o artigo Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo ocupa lugar relevante ao deslocar o foco das análises centradas exclusivamente nas práticas pedagógicas para o campo da política educacional e da gestão escolar, examinando os fundamentos normativos que sustentam o Sistema de Proteção Escolar (SPE). Trata-se de uma produção que contribui para o estado da arte ao evidenciar como a violência escolar é progressivamente incorporada às agendas governamentais por meio de dispositivos legais, administrativos e burocráticos.

A pesquisa, fundamentada na análise documental, evidencia que o enfrentamento da violência e da indisciplina nas escolas estaduais paulistas foi sendo construído historicamente a partir de programas que privilegiavam a participação da comunidade e ações preventivas, como o Projeto Comunidade Presente, o Projeto Prevenção Também se Ensina e o Programa Escola da Família. Esses programas, conforme aponta o artigo, apresentavam uma perspectiva mais educativa e comunitária, ainda que marcadas por limitações na efetiva participação das famílias e pela tendência à burocratização das práticas participativas.

Ao analisar o processo de institucionalização do Sistema de Proteção Escolar, o estudo revela um deslocamento significativo no modo como o Estado passa a lidar com os conflitos escolares. A criação da função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) emerge como tentativa de conciliar práticas pedagógicas de mediação com dispositivos de controle, vigilância e responsabilização. Essa ambivalência constitui uma das principais contribuições do artigo ao estado da arte, ao demonstrar que o SPE se estrutura a partir de dois discursos tensionados: um discurso pedagógico, baseado na mediação, no diálogo e na cultura da paz, e outro de natureza jurídico-administrativa, orientado pela normatização, registro de ocorrências e acionamento de instâncias do sistema de justiça.

O artigo evidencia que os Manuais de Normas Gerais de Conduta Escolar e de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania materializam essa tensão. Enquanto o primeiro enfatiza direitos, deveres e práticas disciplinares no interior da escola, o segundo amplia o olhar para o campo do Direito, detalhando crimes, atos infracionais e procedimentos legais. Tal configuração revela uma tendência, identificada em outras produções do estado da arte, de judicialização da vida escolar, na qual conflitos cotidianos passam a ser enquadrados por categorias jurídicas, deslocando o eixo da mediação pedagógica para o controle institucional.

Outro aspecto relevante destacado pelo estudo diz respeito à centralidade do Registro de Ocorrência Eletrônica (ROE) como instrumento de monitoramento e gestão da violência escolar. Ao permitir o acesso imediato dos órgãos centrais às ocorrências registradas nas escolas, o ROE reforça uma lógica de vigilância e padronização das respostas institucionais, aspecto que dialoga com análises críticas presentes na literatura sobre políticas de segurança escolar e governamentalidade. No estado da arte, esse elemento contribui para compreender como a violência escolar passa a ser produzida também como dado estatístico e objeto de gestão administrativa.

No que se refere à atuação do PMEC, o artigo aponta limites importantes relacionados às formas de seleção, às condições de trabalho e à ausência de forma-

ção continuada específica. Ao evidenciar que a função de mediador, muitas vezes, é atribuída a docentes em situação funcional fragilizada, o estudo dialoga com pesquisas que denunciam a precarização do trabalho docente e sua relação com a efetividade das políticas públicas no enfrentamento da violência escolar. Tal constatação reforça a compreensão de que a mediação de conflitos exige perfil profissional, formação consistente e reconhecimento institucional, sob pena de se reduzir a função a um mecanismo paliativo.

Do ponto de vista do estado da arte, o artigo também contribui ao problematizar a insuficiência das ações formativas oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação, as quais, segundo os autores, não tomam o cotidiano escolar e os conflitos concretos como ponto de partida. Essa crítica converge com produções que defendem a escola como lócus privilegiado da formação continuada e apontam a necessidade de articulação entre políticas de formação docente e políticas de enfrentamento da violência escolar.

Assim, a análise da normatização do Sistema de Proteção Escolar evidencia que, embora o SPE represente um avanço ao reconhecer a centralidade da violência e dos conflitos no cotidiano das escolas, sua implementação permanece marcada por contradições. O estado da arte revela que a política oscila entre a promoção de práticas dialógicas e restaurativas e a adoção de estratégias de controle, registro e judicialização, o que limita seu potencial emancipatório. O estudo reforça, portanto, a necessidade de pesquisas e políticas que compreendam a violência escolar como fenômeno relacional, histórico e socialmente produzido, demandando respostas integradas, formativas e comprometidas com a Educação em Direitos Humanos.

Cunha (2014) no artigo Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva insere-se no conjunto de pesquisas busca compreender a violência escolar para além de eventos pontuais, analisando-a como fenômeno relacional, atravessado por dinâmicas institucionais e contextuais. Sua principal contribuição ao estado da arte reside na articulação entre dois campos teóricos historicamente desenvolvidos de forma separada: os estudos sobre clima escolar, oriundos da sociologia da educação e das pesquisas sobre efeito-escola, e o conceito de eficácia coletiva, proveniente da sociologia urbana e dos estudos sobre criminalidade.

Ao adotar como foco as percepções dos estudantes, o estudo desloca a análise da violência escolar do plano exclusivamente normativo ou administrativo para o plano da experiência vivida pelos sujeitos escolares. Essa opção metodológica dialoga com uma tendência consolidada no estado da arte, que reconhece as percepções como indicadores relevantes para a compreensão do clima escolar e dos sentimentos de segurança, pertencimento e bem-estar no ambiente educativo. Nesse sentido, o artigo contribui para reforçar a ideia de que a violência escolar não se reduz à ocorrência objetiva de agressões, mas envolve também dimensões simbólicas, emocionais e relacionais.

No campo das pesquisas sobre violência escolar, o estudo avança ao demonstrar empiricamente a associação negativa entre clima escolar e percepções de violência. Os resultados indicam que escolas avaliadas negativamente pelos alunos tendem a ser aquelas nas quais há maior relato de brigas, agressões físicas, porte de armas e presença de drogas e bebidas alcoólicas. Tal achado converge com estudos clássicos e contemporâneos que apontam o clima escolar como fator central na prevenção da violência e na promoção de ambientes educativos seguros, reforçando a importância das relações interpessoais, da organização institucional e da participação dos sujeitos na vida escolar.

A incorporação do conceito de eficácia coletiva representa outro avanço relevante para o estado da arte. Ao dialogar com Sampson, Raudenbush e Earls (1997), o artigo amplia a compreensão da violência escolar ao situá-la em relação às características do entorno da escola e às dinâmicas sociais mais amplas. A eficácia coletiva, entendida como a combinação entre coesão social e controle social informal, permite compreender como a fragilidade das relações de confiança e da capacidade de ação coletiva impacta tanto os contextos comunitários quanto os escolares. Essa articulação contribui para superar análises que isolam a escola de seu contexto social, evidenciando a permeabilidade entre vio-

lência intra e extraescolar.
Outro aspecto relevante para o estado da arte refere-se à constatação de que as percepções de violência dentro da escola estão fortemente associadas às percepções de violência fora dela. Esse resultado reforça uma leitura já presente na literatura crítica, segundo a qual a escola não pode ser compreendida como espaço neutro ou protegido das desigualdades e conflitos sociais. Ao contrário, as dinâmicas de violência que atravessam os territórios nos quais as escolas estão inseridas influenciam diretamente o clima escolar, as relações entre os sujeitos e as possibilidades de construção de ambientes educativos mais democráticos.
Do ponto de vista metodológico, o uso de dados quantitativos provenientes de survey e a realização de análises multivariadas contribuem para fortalecer empiricamente um campo de estudos que, em muitos casos, é marcado por abordagens predominantemente qualitativas. Ainda assim, o próprio artigo reconhece o caráter exploratório de suas análises, o que aponta para uma lacuna no estado da arte: a necessidade de estudos longitudinais e de metodologias mistas que permitam compreender com maior profundidade as relações de causalidade entre clima escolar, eficácia coletiva e violência.
O estudo também dialoga com pesquisas que apontam a presença de drogas e armas no espaço escolar como indicativo de fragilidades nos mecanismos de supervisão, controle e coesão institucional. Ao evidenciar que tais fatores se associam a avaliações negativas da escola por parte dos alunos, o artigo reforça a compreensão de que políticas de enfrentamento da violência escolar não podem se restringir a ações punitivas ou de segurança, mas devem priorizar o fortalecimento das relações escolares, o senso de pertencimento e a participação efetiva dos estudantes, famílias e profissionais da educação.
Por fim, no contexto do estado da arte, o artigo contribui ao indicar caminhos para investigações futuras, especialmente no que se refere às relações entre clima escolar, violência e desempenho acadêmico, à participação das famílias no cotidiano escolar e à articulação entre escola e políticas públicas de segurança e proteção social. Ao articular clima escolar e eficácia coletiva, a pesquisa reforça a necessidade de abordagens integradas e intersetoriais, capazes de compreender a violência escolar como fenômeno complexo, histórico e socialmente produzido.
O artigo A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar insere-se no estado da arte das pesquisas que buscam compreender a violência escolar para além de manifestações episódicas ou comportamentais, tratando-a como um fenômeno multidimensional, histórico e socialmente produzido. Sua principal contribuição ao campo reside na articulação entre referenciais da filosofia política, da sociologia, da psicanálise e da educação, o que permite uma leitura ampliada das dinâmicas de poder, disciplina e subjetivação que atravessam o cotidiano escolar.
No conjunto da produção acadêmica sobre violência na escola, o texto dialoga diretamente com autores que problematizam a naturalização das práticas disciplinares e punitivas, ao incorporar as categorias de violência subjetiva, simbólica e objetiva/sistêmica. Essa abordagem contribui para o estado da arte ao evidenciar que a violência escolar não pode ser reduzida a atos explícitos de agressão entre estudantes, mas envolve processos institucionais, discursivos e normativos que produzem exclusões, estigmatizações e desigualdades no interior da escola.
O estudo problematiza o uso indiscriminado do conceito de bullying, alertando que sua generalização pode ocultar a complexidade das diferentes formas de violência escolar. Ao reduzir situações diversas a uma única categoria, corre-se o risco de deslocar a análise das condições sociais e institucionais para o plano individual, responsabilizando apenas os estudantes. Dessa forma, os autores defendem a necessidade de compreender os conflitos de maneira contextualizada, considerando os fatores históricos, sociais e culturais que atravessam o ambiente escolar.
No campo das políticas educacionais, o estudo aponta limites em abordagens centradas na judicialização e na medicalização dos conflitos. A recorrente transferência de problemas escolares para instâncias externas, como serviços de saúde ou sistema jurídico, revela uma tendência de controle que, muitas vezes, substitui o diálogo pedagógico. Nesse

sentido, os autores defendem práticas que fortaleçam a mediação de conflitos e a construção coletiva de respostas no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo denota que a violência escolar é compreendida como um fenômeno que não pode ser explicado apenas por comportamentos individuais ou pela violência urbana. Há uma relação direta entre o contexto social e as dinâmicas escolares, evidenciando que a escola também reproduz desigualdades e práticas de exclusão. A responsabilização dos alunos pelo fracasso escolar, por exemplo, revela uma lógica individualizante que desconsidera fatores sociais e institucionais.

Nesse contexto, práticas baseadas na punição, humilhação e controle ainda presentes em algumas escolas entram em conflito com propostas pedagógicas que valorizam o respeito, a dignidade e a formação moral. A educação, nesse sentido, deve promover o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da convivência ética, e não o medo ou a submissão.

Por fim, o estudo destaca a necessidade de repensar as práticas educativas e as políticas públicas, priorizando ações formativas, participativas e integradas. O enfrentamento da violência escolar exige o envolvimento da comunidade, a valorização do diálogo e a construção de uma cultura de paz. Assim, a escola pode cumprir seu papel social, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a redução das desigualdades na busca por uma escola justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. DE. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. Educação em Revista, v. 30, n. 2, p. 161–180, abr. 2014.

CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 4, p. 1077–1092, out. 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação e Sociedade, [S.l.], ano 23, n. 79, 2002.

GOMES, R. A.; MARTINS, A. M. Conflitos e indisciplina no contexto escolar: a normatização do Sistema de Proteção Escolar em São Paulo. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 24, n. 90, p. 161–178, jan. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MAGALHÃES, J. R. F. DE. et al. Violência intrafamiliar: vivências e percepções de adolescentes. Escola Anna Nery, v. 21, n. 1, p. e20170003, 2017.

MELANDA, F. N. et al. Violência física contra professores no espaço escolar: análise por modelos de equações estruturais. Cadernos de Saúde Pública, v. 34, n. 5, p. e00079017, 2018.

MOTA, R. S. et al. ADOLESCENTES ESCOLARES: ASSOCIAÇÃO ENTRE VIVÊNCIA DE BULLYING E CONSUMO DE ÁLCOOL/DROGAS. Texto & Contexto - Enfermagem, v. 27, n. 3, p. e3650017, 2018.

SILVA, L. S. D.; PINHEIRO, W. D. C. EDUCAÇÃO E VALORES HUMANOS: UMA APRECIAÇÃO DOS ESTUDOS PRODUZIDOS NO BRASIL NOS ANOS 2013 a 2018. Educação em Revista, v. 36, p. e234587, 2020.

ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 45, p. 145–164, fev. 2001.

ZUCCO, L. P.; TRINDADE, M. T. Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as) de uma escola pública. Educação e Pesquisa, v. 50, p. e275099, 2024.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: FORMAÇÃO INTEGRAL, COGNIÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

JULIANA CARDOSO ANDRIASSA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das artes visuais na educação pública, destacando sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica de autores que discutem arte-educação, formação integral e práticas pedagógicas inclusivas. Argumenta-se que as artes visuais desempenham papel fundamental na construção do pensamento crítico, na valorização da diversidade cultural e no estímulo à criatividade. Além disso, discute-se os desafios enfrentados na implementação efetiva dessa área no ensino público, como a falta de recursos, a formação docente insuficiente e a desvalorização curricular. Também são abordadas possibilidades metodológicas que favorecem a integração da arte com outras disciplinas, ampliando o potencial educativo. Conclui-se que a valorização das artes visuais é essencial para uma educação democrática, crítica e humanizadora, capaz de formar sujeitos autônomos, sensíveis e preparados para os desafios contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Artes visuais; educação pública; criatividade; inclusão; formação integral.

ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of visual arts in public education, highlighting their contribution to students' cognitive, emotional, and social development. The study is based on a bibliographic review of authors who discuss art education, integral formation, and inclusive pedagogical practices. It argues that visual arts play a fundamental role in the development of critical thinking, the appreciation of cultural diversity, and the stimulation of creativity. Furthermore, it discusses the challenges faced in the effective implementation of this field in public education, such as lack of resources, insufficient teacher training, and curricular undervaluation. The paper also explores methodological possibilities that integrate visual arts with other disciplines, enhancing the educational process. The study concludes that valuing visual arts is essential for a democratic, critical, and humanizing education, capable of preparing autonomous, sensitive individuals for contemporary societal challenges.

KEYWORDS: Visual arts; public education; creativity; inclusion; integral education.

INTRODUÇÃO

A educação escolar, na contemporaneidade, tem se orientado por perspectivas que valorizam a formação integral do indivíduo, contemplando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos emocionais, sociais e culturais. Nesse contexto, o ensino de Artes Visuais ganha relevância por favorecer processos de expressão, interpretação e construção de sentidos, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos, criativos e sensíveis. A arte, enquanto linguagem, possibilita diferentes formas de compreender e representar a realidade, ampliando as possibilidades de comunicação para além da linguagem verbal.
Durante muito tempo, as Artes Visuais foram tratadas no ambiente escolar como atividades secundárias, frequentemente associadas a práticas recreativas ou decorativas. No entanto, as abordagens educacionais mais recentes reconhecem a arte como um campo de conhecimento específico, dotado de conteúdos, metodologias e objetivos próprios. Essa mudança de perspectiva implica compreender o ensino de arte como um processo que envolve não apenas a produção artística, mas também a apreciação, a análise crítica e a contextualização das manifestações visuais em diferentes tempos e culturas.
Além disso, a inserção das Artes Visuais no currículo escolar contribui para o desenvolvimento de competências essenciais, como a criatividade, a autonomia, a percepção estética e a capacidade de reflexão. Ao trabalhar com imagens, símbolos e diferentes linguagens visuais, o aluno é incentivado a interpretar o mundo de maneira mais ampla, estabelecen-

do relações entre sua experiência pessoal e o contexto sociocultural em que está inserido. Dessa forma, o ensino de arte favorece a construção de conhecimentos significativos e o fortalecimento da identidade cultural.
Entretanto, apesar de sua importância reconhecida em documentos educacionais, ainda existem desafios que dificultam a efetivação de um ensino de Artes Visuais de qualidade. Entre esses desafios, destacam-se a formação insuficiente de professores, a limitação de recursos didáticos e a permanência de concepções que reduzem a arte a atividades superficiais. Tais fatores evidenciam a necessidade de repensar práticas pedagógicas e de investir em propostas que valorizem a arte como elemento essencial no processo educativo.
Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância do ensino de Artes Visuais na educação básica, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral dos estudantes. Busca-se, ainda, discutir possibilidades pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa, articulando teoria e prática, e reconhecendo a arte como um instrumento fundamental para a formação humana e social.
A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica qualitativa, tendo como base obras de referência sobre ensino de Artes Visuais e documentos oficiais (BNCC e DCNs). Foram analisadas contribuições de Barbosa (2012), Pillar (2012), Hernández (2007) e outros autores que discutem a função educativa da arte.

ARTES VISUAIS E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

As artes visuais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, uma vez que envolvem processos mentais complexos que ultrapassam a simples memorização de conteúdo. No contexto da educação pública, sua inserção no currículo escolar contribui significativamente para a construção de conhecimentos de forma crítica, reflexiva e significativa.
Ao trabalhar com elementos como cor, forma, textura, espaço e composição, o aluno desenvolve habilidades perceptivas que são essenciais para a compreensão do mundo ao seu redor. Inicialmente, destaca-se que o contato com diferentes manifestações artísticas amplia a capacidade de observação e análise.
Ao apreciar uma obra de arte, o estudante é estimulado a identificar detalhes, interpretar significados e estabelecer relações entre elementos visuais e contextos históricos e culturais. Esse processo favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, pois exige do aluno uma postura ativa diante do objeto de estudo.
Nas palavras de Eisner (2008)

> As artes desenvolvem formas de pensamento que são essenciais para compreender o mundo em sua complexidade, pois ensinam a lidar com ambiguidades, a reconhecer múltiplas interpretações e a tomar decisões em contextos de incerteza, contribuindo para uma aprendizagem mais flexível e reflexiva (EISNER, 2008, p. 78).

Nesse sentido, as artes visuais contribuem para o desenvolvimento do pensamento divergente, ou seja, a capacidade de gerar múltiplas soluções para um mesmo problema. Diferentemente de disciplinas que priorizam respostas únicas e padronizadas, a arte estimula a criatividade e a liberdade de expressão, permitindo que o estudante explore diferentes possibilidades e construa seu próprio percurso de aprendizagem.
Conforme Lowenfeld e Brittain (1977)

> A educação artística deve ser entendida como um processo que favorece a livre expressão do indivíduo, permitindo que ele desenvolva sua capacidade criadora ao mesmo tempo em que organiza seu pensamento e estabelece relações com o meio em que está inserido (LOWENFELD E BRITTAIN, 1977, p. 45).

Outro aspecto relevante refere-se à alfabetização visual. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de imagens, torna-se fundamental que os indivíduos sejam capazes de interpretar criticamente os discursos visuais presentes na mídia, na publicidade e nas redes sociais.
O ensino de artes visuais possibilita o desenvolvimento dessa competência, ao proporcionar ferramentas para a leitura e produção de imagens. Hernández

(2007) afirma que:

A compreensão das imagens não se limita à sua observação superficial, mas envolve a análise de seus significados, contextos e intenções, permitindo ao sujeito posicionar-se criticamente diante da cultura visual que permeia a sociedade contemporânea (HERNÁNDEZ, 2007, p. 62).

Além disso, a prática artística envolve a integração entre cognição e ação. Atividades como desenho, pintura, escultura e colagem exigem planejamento, coordenação motora e organização espacial, contribuindo para o desenvolvimento das funções executivas. Essas habilidades são essenciais não apenas para o desempenho escolar, mas também para a vida cotidiana, pois estão relacionadas à capacidade de resolver problemas, tomar decisões e planejar ações.
Outro ponto importante é a relação entre as artes visuais e a interdisciplinaridade. O ensino de arte pode ser articulado com outras áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais integrada e contextualizada. Por exemplo, o estudo de movimentos artísticos pode contribuir para a compreensão de períodos históricos, enquanto a análise de imagens pode enriquecer o aprendizado em disciplinas como geografia e ciências. Vygotsky (2011) define que:

O aprendizado humano é um processo social mediado por instrumentos culturais, e a arte constitui uma dessas mediações, permitindo ao indivíduo internalizar conhecimentos e desenvolver funções psicológicas superiores por meio da interação com o meio (VYGOTSKY, 2011, p. 103).
Além disso, as artes visuais favorecem o desenvolvimento da memória e da concentração. Ao envolver-se em atividades artísticas, o estudante precisa manter o foco, observar detalhes e acompanhar processos, o que contribui para o aprimoramento da atenção. Esse envolvimento também torna o aprendizado mais significativo, pois associa conteúdos a experiências práticas e sensoriais.
Outro aspecto a ser considerado é o papel da arte na construção do conhecimento simbólico. A linguagem visual permite representar ideias, emoções e conceitos abstratos, ampliando as possibilidades de comunicação. Dessa forma, o estudante desenvolve não apenas habilidades técnicas, mas também a capacidade de expressar e interpretar significados complexos.
Ademais, o ensino de artes visuais contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual. Ao criar uma obra, o aluno precisa tomar decisões, fazer escolhas e assumir responsabilidades sobre seu processo criativo. Esse exercício fortalece a capacidade de pensar de forma independente e de construir argumentos, habilidades fundamentais para a formação de cidadãos críticos.
É importante destacar que o desenvolvimento cognitivo proporcionado pelas artes visuais não ocorre de forma isolada, mas em interação com aspectos emocionais e sociais. A experiência estética envolve sentimentos, percepções e valores, contribuindo para uma aprendizagem mais completa e significativa. Nesse sentido, a arte promove uma educação que integra diferentes dimensões do ser humano.
No entanto, para que esses benefícios sejam efetivamente alcançados, é necessário que o ensino de artes visuais seja planejado de forma adequada, com metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes e a contextualização dos conteúdos. A formação do professor também é um fator determinante, pois influencia diretamente a qualidade das práticas pedagógicas.
Portanto, as artes visuais constituem um componente essencial no desenvolvimento cognitivo dos estudantes da educação pública. Ao estimular habilidades como percepção, análise, criatividade e pensamento crítico, a arte amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para a formação de indivíduos mais preparados para compreender e atuar na sociedade contemporânea.

A ARTE COMO LINGUAGEM E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO

A compreensão da arte como linguagem constitui um dos principais fundamentos para sua inserção no contexto educacional contemporâneo. Ao ser entendida como um sistema simbólico, a arte deixa de ocupar um lugar secundário no currículo e passa a ser reconhecida como um campo legítimo de produção de conhe-

cimento. Nesse sentido, as Artes Visuais possibilitam ao estudante organizar, interpretar e expressar experiências por meio de elementos visuais, contribuindo para a construção de sentidos sobre a realidade.
Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais que restringiam a arte à reprodução técnica ou à ornamentação. Ao contrário, o ensino de arte passa a valorizar o processo criativo, a experimentação e a construção subjetiva do conhecimento. Dessa forma, o aluno é incentivado a explorar diferentes possibilidades expressivas, desenvolvendo sua autonomia e capacidade crítica.
Segundo Barbosa (2012)

A presença da arte no ambiente escolar deve ser compreendida como parte essencial do processo formativo, pois contribui para o desenvolvimento do pensamento ao integrar dimensões cognitivas, sensíveis e sociais. Ao envolver o aluno em práticas que incluem experimentação, reflexão e reelaboração, o ensino de arte amplia sua capacidade de compreender e interpretar o mundo, superando a visão de que a arte possui apenas função decorativa (BARBOSA, 2012, p. 45).

Além disso, a arte, enquanto linguagem, possui códigos próprios que permitem a comunicação de ideias, emoções e valores. A leitura de imagens, por exemplo, exige do estudante habilidades interpretativas complexas, que envolvem percepção, análise e contextualização.
Para Pillar (2012)

A linguagem artística organiza-se por meio de signos visuais que possibilitam a construção de significados. Nesse processo, o estudante desenvolve competências que vão além da execução técnica, incluindo a interpretação crítica e a reflexão sobre os contextos em que as imagens são produzidas e circulam. Assim, a arte contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender e interagir com diferentes realidades culturais (PILLAR, 2012, p. 63).

Outro aspecto fundamental refere-se ao caráter cultural da arte. As produções artísticas são construídas em contextos históricos e sociais específicos, refletindo valores, crenças e ideologias.
Completa Hernández (2007) que:

As manifestações artísticas devem ser entendidas como produtos culturais que expressam visões de mundo e relações sociais. Ao analisar essas produções no espaço escolar, o estudante desenvolve um olhar crítico, capaz de identificar os significados presentes nas imagens e compreender sua relação com o contexto em que foram produzidas (HERNÁNDEZ, 2007, p. 89).

Nesse sentido, o ensino de Artes Visuais deve contemplar não apenas a produção, mas também a apreciação e a contextualização das obras. Essa abordagem possibilita uma aprendizagem mais ampla e significativa.
Seguindo Brasil (1997)

A aprendizagem em arte se efetiva quando o estudante participa de atividades que articulam o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização histórica e cultural. Essa integração favorece a construção de conhecimentos mais consistentes, permitindo que o aluno compreenda a arte como parte de um processo social e cultural mais amplo (BRASIL, 1997, p. 37).

Portanto, ao reconhecer a arte como linguagem e conhecimento, a escola contribui para a formação de sujeitos mais críticos, sensíveis e capazes de interpretar o mundo de maneira mais ampla.

O ENSINO DE ARTES VISUAIS E O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E DO PENSAMENTO CRÍTICO

O ensino de Artes Visuais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico, competências essenciais para a formação integral do indivíduo. A criatividade, nesse contexto, não deve ser entendida como uma habilidade inata restrita a poucos, mas como uma capacidade que pode ser desenvolvida por meio de experiências educativas signifi-i cativas.
Ao proporcionar atividades que estimulam a experimentação, a imaginação e a expressão, o ensino de arte cria condições favoráveis para o desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes. Nesse processo, o erro deixa de ser visto

como falha e passa a ser compreendido como parte importante da aprendizagem.
A criatividade conforme Vygotsky (2011) está diretamente relacionada à capacidade de reorganizar experiências e produzir novos significados a partir delas.

No contexto educacional, a arte desempenha papel fundamental nesse processo, pois estimula a imaginação, a experimentação e a construção de ideias, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos mais autônomos e capazes de lidar com situações diversas (VYGOTSKY, 2011, p. 112).

Além da criatividade, o ensino de Artes Visuais favorece o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao analisar imagens e produções artísticas, o aluno aprende a questionar, interpretar e compreender diferentes perspectivas.
Reforça Hernández (2007) dizendo que:

O contato com produções artísticas possibilita ao estudante desenvolver uma postura crítica diante das imagens que circulam na sociedade. Esse processo envolve a análise dos contextos de produção, das intenções comunicativas e dos valores presentes nas representações visuais, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e participativos (HERNÁNDEZ, 2007, p. 102).

A cultura visual contemporânea, marcada pela intensa circulação de imagens, torna ainda mais relevante o ensino de arte.
Já para Barbosa (2012)

A educação em Artes Visuais deve considerar o contexto da cultura visual, incorporando imagens provenientes de diferentes meios, como mídia e tecnologias digitais. Ao trabalhar com essas referências, o ensino se torna mais significativo, pois dialoga diretamente com o universo dos alunos e amplia sua capacidade de interpretação crítica (BARBOSA, 2012, p. 78).

Outro aspecto importante é o desenvolvimento da autonomia do estudante, que ocorre quando ele participa ativamente do processo de aprendizagem.
Pillar (2012) completa afirmando que:

A participação ativa do aluno no processo educativo contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de reflexão. Ao ser incentivado a experimentar, tomar decisões e analisar suas próprias produções, o estudante constrói conhecimentos que ultrapassam o campo artístico, influenciando sua formação global (PILLAR, 2012, p. 91).

Assim, o ensino de Artes Visuais configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências fundamentais, articulando criatividade, criticidade e autonomia.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
O professor desempenha um papel central no ensino de Artes Visuais, sendo responsável por mediar o processo de aprendizagem e criar condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades expressivas e críticas. Para isso, é fundamental que o docente conheça o contexto sociocultural dos estudantes e utilize esse conhecimento como base para o planejamento pedagógico.
A relação entre ensino de arte e realidade do aluno é essencial para a construção de aprendizagens significativas. Ao considerar as vivências e experiências dos estudantes, o professor torna o ensino mais próximo e relevante.
Nas palavras de Ferraz e Fusari (2018)

O trabalho pedagógico em arte exige que o professor compreenda o contexto em que os alunos estão inseridos e utilize essas informações na elaboração de suas práticas. Ao estabelecer relações entre o conteúdo artístico e a realidade vivida, o ensino se torna mais significativo e favorece a construção do conhecimento (FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 27).
A organização das atividades também é um fator determinante para o sucesso do ensino, o que segundo Brasil (2001):

A utilização de diferentes estratégias metodológicas no ensino de arte amplia as possibilidades de aprendizagem. A experimentação com materiais e linguagens diversas permite que o aluno desenvolva múltiplas habilidades, favorecendo processos de descoberta e construção do

conhecimento (BRASIL, 2001, p. 54).

A mediação pedagógica é outro elemento essencial no processo educativo, o que enfatiza a afirmação de Pillar (2012) quando diz:

O professor, ao atuar como mediador, deve criar um ambiente que favoreça a expressão e a participação dos alunos. Esse ambiente possibilita o desenvolvimento da confiança, da autonomia e da capacidade de comunicação, aspectos fundamentais para a formação integral do estudante (PILLAR, 2012, p. 118).

Além disso, a formação continuada do professor é essencial para garantir a qualidade do ensino. O constante aprimoramento teórico e metodológico permite que o docente acompanhe as transformações da educação e desenvolva práticas mais eficazes.
Conclui Ferraz e Fusari (2018) que:

A avaliação em arte deve considerar o percurso do aluno, valorizando suas experiências, tentativas e avanços. Ao priorizar o processo criativo, o professor contribui para uma aprendizagem mais significativa, evitando a imposição de padrões rígidos e reconhecendo a singularidade de cada estudante (FERRAZ; FUSARI, 2018, p. 35).

Dessa forma, o ensino de Artes Visuais depende diretamente da atuação do professor, que deve assumir o papel de mediador, incentivador e orientador do processo de aprendizagem, promovendo uma educação mais crítica, criativa e significativa.

A CULTURA VISUAL E AS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

A presença crescente das tecnologias digitais e da cultura visual na sociedade contemporânea tem provocado transformações significativas nos modos de ensinar e aprender. Nesse cenário, o ensino de Artes Visuais assume um papel estratégico, pois possibilita a análise crítica das imagens que circulam em diferentes meios, como redes sociais, mídias digitais e produções audiovisuais. A escola, portanto, deve ampliar seu olhar sobre a arte, incorporando essas novas formas de expressão e comunicação ao processo educativo.
A cultura visual compreende o conjunto de imagens, símbolos e representações que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Essas imagens não apenas informam, mas também influenciam comportamentos, valores e percepções. Dessa forma, torna-se fundamental que o ensino de Artes Visuais prepare os estudantes para interpretar criticamente esse universo imagético, desenvolvendo habilidades que permitam compreender as intenções e os contextos de produção dessas representações.
Conforme Hernández (2007)

A educação voltada para a cultura visual deve considerar que as imagens presentes no cotidiano não são neutras, mas carregam significados que refletem relações de poder, valores culturais e ideologias. Ao trabalhar com essas imagens no ambiente escolar, o professor contribui para que o aluno desenvolva uma postura crítica, capaz de questionar e interpretar as mensagens veiculadas nos diferentes meios de comunicação (HERNÁNDEZ, 2007, p. 134).

Nesse contexto, o uso das tecnologias digitais no ensino de Artes Visuais amplia as possibilidades pedagógicas, permitindo a exploração de novas linguagens e formas de produção artística. Ferramentas digitais, como softwares de edição de imagem, plataformas de compartilhamento e recursos multimídia, possibilitam ao aluno experimentar diferentes processos criativos e desenvolver novas competências.
Além disso, a integração entre arte e tecnologia favorece a interdisciplinaridade, aproximando o ensino de Artes Visuais de outras áreas do conhecimento. Ao utilizar recursos tecnológicos, o professor pode promover atividades que envolvam pesquisa, criação e análise, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo.
Sintetiza Barbosa (2012) que:
A incorporação das tecnologias no ensino de arte não deve ser compreendida apenas como uso de ferramentas, mas como ampliação das formas de pensar, produzir e comunicar. Ao explorar ambientes digitais e recursos tecnológicos, o estudante desenvolve novas maneiras de expressão e amplia sua capacidade de

interação com o mundo contemporâneo, tornando-se mais preparado para lidar com as demandas da sociedade atual (BARBOSA, 2012, p. 102).

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Ao utilizar tecnologias digitais, o estudante deixa de ser apenas receptor de informações e passa a atuar como produtor de conteúdos, construindo conhecimentos de forma ativa e colaborativa. Essa mudança de postura contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico.
Entretanto, é importante ressaltar que o uso das tecnologias no ensino de Artes Visuais deve ser orientado por objetivos pedagógicos claros. O professor precisa atuar como mediador, selecionando recursos adequados e promovendo reflexões que possibilitem ao aluno compreender o significado das produções visuais. Dessa forma, evita-se o uso superficial das tecnologias e garante-se uma aprendizagem mais significativa.
Portanto, a integração entre cultura visual e tecnologias no ensino de Artes Visuais representa uma oportunidade de aproximar a escola da realidade dos estudantes, promovendo uma educação mais crítica, criativa e alinhada às transformações da sociedade contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada a partir da revisão bibliográfica evidência que o ensino de Artes Visuais desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente no que se refere à criatividade, à sensibilidade estética e ao pensamento crítico. Os resultados indicam que, quando trabalhada de forma estruturada e contextualizada, a arte contribui para a ampliação das formas de expressão e comunicação, permitindo que os alunos construam significados a partir de suas próprias experiências e vivências.
Observa-se que práticas pedagógicas que valorizam a experimentação, a liberdade de criação e a relação com o contexto sociocultural dos alunos tendem a produzir resultados mais efetivos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do professor como mediador é fundamental, uma vez que ele orienta, estimula e organiza as experiências artísticas, promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Além disso, o uso de diferentes linguagens e materiais contribui para tornar o ensino mais dinâmico e inclusivo, atendendo às diversas formas de aprendizagem.
Outro aspecto relevante identificado diz respeito à importância da cultura visual no cotidiano escolar. A inserção de imagens provenientes da mídia, das tecnologias digitais e do contexto social dos alunos favorece uma aprendizagem mais significativa, pois aproxima o conteúdo escolar da realidade vivida pelos estudantes. Dessa forma, o ensino de Artes Visuais passa a desempenhar um papel essencial na formação de indivíduos capazes de interpretar criticamente as informações visuais que circulam na sociedade contemporânea.
Entretanto, os resultados também apontam para desafios que ainda precisam ser superados. Entre eles, destacam-se a limitação de recursos didáticos, a formação insuficiente de professores na área de arte e a persistência de práticas pedagógicas tradicionais que não valorizam o potencial formativo das Artes Visuais. Esses fatores contribuem para a manutenção de uma visão reducionista da arte na escola, muitas vezes associada apenas a atividades recreativas ou decorativas.
Diante disso, a discussão reforça a necessidade de investir na formação continuada dos professores, bem como na adoção de metodologias inovadoras que integrem teoria e prática. A valorização do ensino de Artes Visuais como área de conhecimento contribui não apenas para o desenvolvimento individual dos estudantes, mas também para a construção de uma educação mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que o ensino de Artes Visuais ocupa um papel fundamental no processo de formação integral dos estudantes, ultrapassando a concepção limitada de atividade complementar ou meramente recreativa. Ao ser compreendida como linguagem, forma de conhecimento e prática cultural, a arte se consolida como um componente essencial no

desenvolvimento de competências cognitivas, criativas, críticas e sociais.
Nesse sentido, destacou-se que o ensino de Artes Visuais contribui significativamente para a ampliação da capacidade de expressão dos alunos, possibilitando que eles comuniquem ideias, sentimentos e percepções por meio de diferentes linguagens. Além disso, ao estimular a experimentação e a reflexão, a arte favorece o desenvolvimento da criatividade e da autonomia, aspectos indispensáveis para a atuação do indivíduo em uma sociedade em constante transformação.
Outro ponto relevante refere-se à formação do pensamento crítico, especialmente no contexto da cultura visual contemporânea, marcada pela intensa circulação de imagens. Ao trabalhar com diferentes produções artísticas e visuais, o ensino de arte possibilita que o estudante desenvolva uma leitura mais consciente e reflexiva da realidade, tornando-se capaz de interpretar, questionar e ressignificar as informações que recebe.
Entretanto, o estudo também evidenciou a existência de desafios que ainda dificultam a efetivação de um ensino de Artes Visuais de qualidade nas escolas, tais como a formação insuficiente de professores, a escassez de recursos didáticos e a permanência de concepções reducionistas sobre a função da arte na educação. Diante disso, torna-se necessário investir em políticas educacionais que valorizem a formação docente e promovam práticas pedagógicas mais inovadoras, contextualizadas e inclusivas.
Além disso, a integração entre arte, cultura visual e tecnologias digitais apresenta-se como uma importante possibilidade para tornar o ensino mais significativo e conectado à realidade dos estudantes. Ao incorporar novas linguagens e recursos, o professor amplia as oportunidades de aprendizagem e favorece o protagonismo do aluno no processo educativo.
Dessa forma, conclui-se que o ensino de Artes Visuais deve ser compreendido como um espaço de construção de conhecimento, expressão e transformação social. Cabe à escola e aos educadores reconhecerem sua importância e desenvolverem práticas que valorizem a arte como elemento essencial na formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de interagir de maneira consciente com o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

EISNER, E. W. As artes e a criação da mente. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. Metodologia do ensino de arte. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

HERNÁNDEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LOWENFELD, V; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
PILLAR, A. D. Ensino da arte: construindo caminhos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

A ARTE COMO EXPRESSÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

LETÍCIA RODRIGUES LUCIANO

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo analisar criticamente a relação entre arte e identidade cultural brasileira, compreendendo a produção artística como um campo simbólico fundamental para a construção, expressão e ressignificação das múltiplas identidades que compõem o Brasil, partindo do pressuposto de que a identidade cultural brasileira constitui-se como um processo dinâmico, histórico e plural, resultante da complexa interação entre diferentes matrizes culturais, especialmente indígenas, africanas e europeias. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem cultura, identidade e representação, articulando tais conceitos à análise de produções artísticas que contribuíram para a consolidação de uma estética nacional. Destacam-se, nesse sentido, as obras de Tarsila do Amaral, cuja produção dialoga com o projeto modernista de valorização de uma identidade brasileira autêntica, e de Candido Portinari, que evidência, por meio de sua linguagem pictórica, as dimensões sociais e humanas do país. Paralelamente à investigação teórica, o trabalho contempla o desenvolvimento de uma produção artística autoral, concebida a partir da incorporação de elementos visuais, simbólicos e culturais representativos da diversidade brasileira, sendo o processo criativo orientado por uma abordagem reflexiva que busca estabelecer um diálogo consistente entre teoria e prática, além de explorar a arte como meio de interpretação e reconstrução da realidade sociocultural. Dessa forma, conclui-se que a arte se configura como um dispositivo essencial na construção e na representação da identidade cultural brasileira, ao promover não apenas a valorização da diversidade, mas também a problematização das relações sociais, históricas e culturais que constituem o país, reafirmando-se, assim, o papel da produção artística como agente ativo na formação da consciência crítica e na preservação das múltiplas expressões culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Identidade cultural; Cultura brasileira; Representação; Diversidade cultural.

ABSTRACT
This study aims to critically analyze the relationship between art and Brazilian cultural identity, understanding artistic production as a fundamental symbolic field for the construction, expression, and re-signification of the multiple identities that make up Brazil. It is based on the assumption that Brazilian cultural identity is a dynamic, historical, and plural process resulting from the complex interaction among different cultural matrices, especially Indigenous, African, and European influences. The research is grounded in theoretical frameworks that discuss culture, identity, and representation, articulating these concepts with the analysis of artistic productions that have contributed to the consolidation of a national aesthetic. In this context, the works of Tarsila do Amaral and Candido Portinari stand out. Tarsila's artistic production engages with the modernist project of promoting an authentic Brazilian identity, while Portinari's work highlights the country's social and human dimensions through his pictorial language. In addition to the theoretical investigation, the study includes the development of an original artistic production conceived through the incorporation of visual, symbolic, and cultural elements representative of Brazilian diversity. The creative process is guided by a reflective approach that seeks to establish a consistent dialogue between theory and practice, as well as to explore art as a means of interpreting and reconstructing sociocultural reality. The study concludes that art constitutes an essential instrument in the construction and representation of Brazilian cultural identity by promoting not only the appreciation of diversity but also the critical examination of the social, historical, and cultural relations that shape the country. Thus, artistic production is reaffirmed as an active agent in the development of critical awareness and in the preservation of multiple cultural expressions.

KEYWORDS: Art; Cultural Identity; Brazilian Culture; Representation; Cultural Diversity.

INTRODUÇÃO

A arte constitui uma das mais importantes formas de expressão humana, sendo responsável por representar, ao longo da história, os valores, as crenças, os costumes e os modos de vida de diferentes sociedades. Mais do que uma manifestação estética, a arte desempenha um papel fundamental na construção, preservação e transformação das identidades culturais, permitindo que grupos sociais expressem suas experiências, memórias e visões de mundo. Nesse sentido, ela se apresenta como um instrumento de comunicação e reflexão capaz de traduzir aspectos históricos, sociais, políticos e culturais de uma determinada comunidade. No contexto brasileiro, a relação entre arte e identidade cultural revela-se especialmente complexa e significativa. A identidade cultural do Brasil foi construída partir de um intenso processo histórico marcado pela diversidade étnica e pela interação entre diferentes matrizes culturais, destacando-se as contribuições dos povos indígenas, africanos e europeus. Essa pluralidade cultural resultou em uma rica diversidade de manifestações artísticas que refletem as múltiplas influências presentes na formação da sociedade brasileira.

De acordo com o sociólogo e teórico cultural Stuart Hall, a identidade cultural não deve ser compreendida como algo fixo, estável ou imutável, mas como uma construção histórica e social em constante transformação. Para o autor, as identidades são produzidas e reconstruídas continuamente por meio das experiências, das relações sociais e dos processos culturais que caracterizam cada período histórico. Sob essa perspectiva, a arte assume um papel relevante na produção de significados, funcionando como um espaço privilegiado para a representação, a valorização e a ressignificação das identidades culturais.

Ao longo da história do Brasil, diversos movimentos artísticos contribuíram para a construção de uma identidade nacional. Entre eles, destaca-se o Modernismo Brasileiro, especialmente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, que representou uma ruptura com os modelos estéticos europeus predominantes até então. Os artistas modernistas buscaram valorizar elementos genuinamente brasileiros, explorando temas relacionados à cultura popular, às paisagens nacionais, ao folclore e às diferentes realidades sociais do país.

Nesse contexto, artistas como Tarsila do Amaral tiveram papel fundamental na consolidação de uma estética nacional, incorporando em suas obras cores vibrantes, formas inovadoras e elementos característicos da cultura brasileira. Obras como Abaporu tornaram-se símbolos da busca por uma identidade artística própria, capaz de dialogar com as influências internacionais sem perder suas raízes culturais. Da mesma forma, Candido Portinari destacou-se por retratar, em suas pinturas, aspectos sociais, históricos e culturais do Brasil, evidenciando tanto a diversidade quanto as desigualdades que marcaram a trajetória do país. Suas obras apresentam um olhar sensível sobre a realidade do povo brasileiro, contribuindo para a valorização da cultura nacional e para a reflexão sobre questões sociais relevantes.

Além disso, conforme argumenta o antropólogo Néstor García Canclini, as sociedades contemporâneas são caracterizadas por processos de hibridação cultural, nos quais diferentes tradições, costumes e referências culturais se misturam, produzindo novas formas de expressão e identidade. Essa abordagem é particularmente importante para compreender a arte brasileira contemporânea, que se desenvolve em um contexto de intensa circulação de informações, influências globais e intercâmbios culturais. Assim, a produção artística atual estabelece diálogos constantes entre tradição e inovação, passado e presente, local e global, refletindo a complexidade da cultura brasileira no século XXI.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre arte e identidade cultural brasileira, buscando compreender de que maneira as manifestações artísticas contribuem para a construção, a expressão e a valorização da diversidade cultural do país. Para alcançar esse objetivo, serão articulados referenciais teóricos que discutem os conceitos de identidade cultural e produção artística, bem como

a análise de obras de artistas relevantes para a história da arte brasileira. Além disso, será desenvolvida uma produção artística autoral inspirada em elementos culturais brasileiros, possibilitando uma reflexão prática sobre os temas abordados.
A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de promover reflexões acerca do papel da arte na sociedade contemporânea, especialmente no que se refere à valorização das identidades culturais e ao reconhecimento da diversidade que caracteriza o Brasil. Em um contexto marcado pela globalização e pelas constantes transformações sociais, compreender a importância da arte como instrumento de preservação cultural, construção de pertencimento e fortalecimento da memória coletiva torna-se fundamental para a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a valorização da riqueza cultural brasileira.

A ARTE COMO IDENTIDADE E EXPRESSÃO CULTURAL

A análise da relação entre arte e identidade cultural brasileira exige uma abordagem que considere não apenas os aspectos estéticos da produção artística, mas, sobretudo, seus fundamentos históricos, sociais e simbólicos. A identidade cultural, conforme discute Stuart Hall, deve ser compreendida como um processo em constante construção, marcado por deslocamentos, rupturas e reconfi-i gurações, e não como uma essência fixa e imutável. Nesse sentido, a arte confi-i gura-se como um campo privilegiado de representação, no qual tais identidades são construídas, negociadas e ressignifi-i cadas ao longo do tempo.
No caso brasileiro, a formação da identidade cultural está intrinsecamente ligada ao processo de colonização, caracterizado pela imposição de valores europeus sobre populações indígenas e africanas escravizadas. Durante o período colonial, a produção artística esteve majoritariamente subordinada à lógica da metrópole, com forte predominância da arte sacra barroca, utilizada como instrumento ideológico e pedagógico pela Igreja. Ainda assim, mesmo sob condições de dominação, manifestações culturais de origem africana e indígena resistiram e se incorporaram de maneira sincrética à cultura brasileira, contribuindo para a constituição de uma identidade plural e híbrida.
Essa condição de hibridismo cultural é posteriormente teorizada por Néstor García Canclini, ao afirmar que as culturas latino-americanas se formam a partir de processos de mistura e rearticulação entre o tradicional e o moderno, o local e o global. Tal perspectiva é fundamental para compreender a singularidade da produção artística brasileira, que não se limita à reprodução de modelos externos, mas os ressignifica a partir de seu contexto específico.
A ruptura mais significativa com os padrões europeus ocorre no início do século XX, com o Modernismo Brasileiro, especialmente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. Esse movimento representa um marco na busca por uma identidade artística nacional, propondo uma estética que valorizasse elementos da cultura brasileira em sua diversidade. Segundo Mário de Andrade, era necessário "abrasileirar" a arte, rompendo com a dependência cultural europeia e reconhecendo a riqueza das manifestações populares.
Nesse contexto, a obra de Tarsila do Amaral destaca-se como um dos principais exemplos da construção de uma visualidade brasileira. Suas pinturas incorporam cores intensas, formas simplificadas e temas nacionais, dialogando com o movimento antropofágico, que propunha a assimilação crítica das influências estrangeiras. Já Candido Portinari amplia essa discussão ao inserir, em sua produção, uma dimensão social e política, retratando o trabalhador, a infância, a fome e as desigualdades estruturais do país, contribuindo para uma leitura crítica da realidade brasileira.
Na segunda metade do século XX, observa-se uma ampliação das linguagens artísticas e uma intensificação do debate sobre identidade cultural. O movimento da Tropicália, por exemplo, propõe uma releitura da cultura nacional a partir da mistura de referências diversas, questionando hierarquias culturais e promovendo uma estética híbrida e experimental. Artistas como Caetano Veloso evidenciam, em suas produções, a tensão entre tradição e modernidade, local e global, refletindo as transformações sociais e culturais do período.

Já na contemporaneidade, a discussão sobre identidade cultural brasileira torna-se ainda mais complexa, incorporando questões relacionadas à globalização, às tecnologias digitais e às lutas por reconhecimento de grupos historicamente marginalizados. A arte passa a atuar não apenas como representação, mas como espaço de resistência e afirmação identitária, abordando temas como raça, gênero, território e desigualdade social. Nesse cenário, manifestações como a arte urbana ganham destaque ao ocupar o espaço público e democratizar o acesso à produção artística. Por meio de grafites, intervenções e performances, artistas contemporâneos expressam vivências periféricas e tensionam discursos hegemônicos, contribuindo para a ampliação do conceito de identidade cultural. A arte, portanto, assume um caráter político ao dar visibilidade a narrativas muitas vezes silenciadas.

A produção artística autoral desenvolvida neste trabalho insere-se nesse contexto, buscando dialogar com os referenciais históricos e teóricos apresentados. O processo criativo foi orientado pela investigação de elementos simbólicos da cultura brasileira, como cores, padrões visuais, manifestações populares e representações da diversidade social. Ao articular tais elementos, buscou-se não apenas representar a identidade cultural, mas também refletir criticamente sobre sua construção e suas transformações. Dessa forma, é possível afirmar que a arte brasileira, em suas diferentes fases, não apenas reflete a identidade cultural do país, mas participa ativamente de sua construção e redefinição. Ao longo da história, a produção artística tem operado como um espaço de negociação simbólica, no qual diferentes influências são incorporadas, transformadas e ressignificadas. Assim, a arte se consolida como um instrumento fundamental para a compreensão da cultura brasileira, evidenciando sua complexidade, diversidade e dinamismo.

A RELAÇÃO ENTRE ARTE E IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA

A relação entre arte e identidade cultural brasileira constitui um campo de análise complexo, que envolve dimensões históricas, sociais, políticas e simbólicas. A identidade cultural, longe de ser um dado fixo ou essencialista, deve ser compreendida como uma construção histórica em permanente transformação, produzida por meio de práticas discursivas, representações e relações de poder. Conforme argumenta Stuart Hall, as identidades são formadas no interior da representação, sendo constantemente deslocadas e reconstruídas em função dos contextos históricos e culturais (HALL, 2006).

A produção artística ocupa um papel central na sociedade porque não se limita à estética; ela também é uma forma de comunicação, reflexão e crítica. No caso brasileiro, a arte está diretamente ligada à construção da identidade cultural do país, que é resultado da mistura de diferentes povos, histórias e tradições. A formação da identidade cultural pode ser entendida como um processo complexo, contínuo e multifacetado, no qual indivíduos e grupos constroem sentidos sobre quem são a partir de interações históricas, sociais, políticas e simbólicas. Longe de ser algo fixo ou imutável, a identidade cultural está em permanente transformação, sendo constantemente negociada e reinterpretada ao longo do tempo. Um dos pilares centrais desse processo é a relação entre continuidade e mudança. Elementos culturais como língua, religião, costumes, práticas artísticas e valores morais são frequentemente transmitidos de geração em geração, criando um senso de pertencimento e estabilidade. No entanto, esses mesmos elementos não permanecem intactos: eles são reinterpretados à luz de novos contextos históricos, tecnológicos e sociais. Por exemplo, tradições podem ser ressignificadas em contextos urbanos modernos, ou práticas culturais podem se hibridizar devido ao contato entre diferentes grupos, especialmente em cenários de globalização.

A interação entre indivíduo e coletividade também desempenha um papel decisivo. Desde a infância, os sujeitos são inseridos em processos de socialização que ocorrem em instituições como a família, a escola, os meios de comunicação e os espaços comunitários. Nesses contextos, aprendem códigos culturais, normas de comportamento e sistemas de valores. Contudo, esse aprendizado não é mecânico: o indivíduo interpreta, questiona e até resiste a essas influências. Assim, a

identidade cultural emerge como resultado de uma negociação constante entre as estruturas sociais e a agência individual.

Outro aspecto fundamental é o papel da memória coletiva e das narrativas históricas. As histórias que um grupo conta sobre si mesmo — sejam elas transmitidas oralmente, registradas em documentos ou difundidas por meios midiáticos — ajudam a construir um sentimento de continuidade e pertencimento. Essas narrativas selecionam eventos, heróis, traumas e conquistas que passam a definir a identidade do grupo. No entanto, elas não são neutras: podem ser reinterpretadas ou até manipuladas de acordo com interesses políticos ou ideológicos. Isso evidencia que a identidade cultural também é um campo de disputa simbólica.

No contexto brasileiro, essa disputa assume características particulares devido à formação histórica do país. A identidade nacional foi construída a partir do encontro e da interação entre diferentes matrizes culturais, especialmente indígenas, africanas e europeias. Esse processo foi marcado por relações de poder desiguais, conflitos, resistências e trocas culturais que contribuíram para a constituição de uma sociedade profundamente diversa. Dessa forma, a cultura brasileira não pode ser compreendida como homogênea, mas sim como resultado de múltiplas influências que coexistem e se transformam continuamente.

Nesse cenário, a arte desempenha um papel fundamental ao atuar como meio de expressão, preservação e ressignificação das experiências coletivas. Por meio da pintura, da música, da literatura, da dança, do teatro e de outras manifestações artísticas, diferentes grupos sociais encontram formas de expressar suas vivências, valores, memórias e visões de mundo. A arte torna-se, assim, um espaço privilegiado para a construção de identidades e para a valorização da diversidade cultural.

Além disso, a produção artística possui a capacidade de questionar narrativas dominantes e dar visibilidade a grupos historicamente marginalizados. Ao representar diferentes perspectivas sociais, étnicas e culturais, a arte contribui para ampliar o debate sobre pertencimento, reconhecimento e cidadania. Nesse sentido, ela não apenas reflete a realidade social, mas também participa ativamente de sua transformação, estimulando reflexões críticas sobre as estruturas que organizam a sociedade. Portanto, compreender a relação entre arte e identidade cultural brasileira implica reconhecer que ambas se constituem em processos dinâmicos, históricos e interdependentes. A arte funciona como um espaço de diálogo entre passado e presente, tradição e inovação, memória e transformação. Ao mesmo tempo em que expressa a diversidade cultural do país, ela contribui para a construção contínua de novas formas de compreender o que significa ser brasileiro em uma sociedade marcada pela pluralidade e pela constante mudança.

Além disso, fatores como migração, colonização, globalização e avanços tecnológicos intensificam o dinamismo da identidade cultural. O contato entre diferentes culturas pode gerar tanto processos de assimilação quanto de resistência ou de hibridização cultural. Em sociedades contemporâneas, marcadas por fluxos intensos de informação e mobilidade, é comum que indivíduos desenvolvam identidades múltiplas, transitando entre diferentes referências culturais.

Por fim, é importante reconhecer que a identidade cultural não é apenas uma questão de pertencimento, mas também de poder. Determinados grupos têm maior capacidade de impor suas narrativas, valores e representações como dominantes, enquanto outros podem ter suas culturas marginalizadas ou invisibilizadas. Assim, discutir a formação da identidade cultural implica também refletir sobre desigualdades, reconhecimento e diversidade.

Em síntese, a formação da identidade cultural é um processo dinâmico que envolve herança e transformação, socialização e agência, memória e disputa. Ela se constrói no entrelaçamento de múltiplas dimensões da vida social, refletindo tanto a história coletiva quanto as experiências individuais. As manifestações da identidade cultural constituem um campo amplo, dinâmico e profundamente simbólico por meio do qual indivíduos e coletividades tornam visíveis seus valores, crenças, memórias e formas de interpretar o mundo. Elas não apenas expressam a cultura, mas também a produzem e a transformam continuamente. Ao se materializarem em práticas sociais,

linguagens artísticas e comportamentos cotidianos, essas manifestações funcionam como meios de comunicação coletiva e como instrumentos de construção de sentido.

Na esfera das artes, por exemplo, a identidade cultural encontra um espaço privilegiado de expressão e reinvenção. A música, a literatura, o cinema, a dança e as artes visuais atuam como linguagens capazes de traduzir experiências históricas e emocionais de grupos sociais. No contexto caribenho, gêneros musicais como o Reggae e movimentos religiosos e culturais como o Rastafarianismo emergiram como respostas criativas às heranças do colonialismo e da escravidão. Essas manifestações não apenas refletem a dor e a resistência histórica, mas também projetam novas possibilidades de identidade, baseadas no orgulho étnico, na espiritualidade e na valorização das raízes africanas.

Além disso, as manifestações culturais têm um papel fundamental na preservação da memória coletiva. Rituais religiosos, festividades tradicionais, culinária típica e formas de linguagem carregam consigo narrativas históricas que conectam o presente ao passado. Esses elementos funcionam como arquivos vivos, transmitindo conhecimentos, valores e visões de mundo entre gerações. Ao mesmo tempo, eles não permanecem estáticos: são reinterpretados conforme novas demandas sociais emergem, revelando o caráter adaptativo da cultura.

Outro ponto crucial é o papel dessas manifestações como formas de resistência. Em contextos marcados por desigualdades, dominação cultural ou processos de marginalização, práticas culturais podem se tornar ferramentas políticas. Grupos historicamente subalternizados utilizam a arte, a linguagem e os rituais como meios de afirmar sua existência, contestar estereótipos e reivindicar reconhecimento. Nesse sentido, a cultura deixa de ser apenas expressão e passa a ser também ação — um espaço de disputa simbólica onde diferentes visões de mundo entram em confronto.

Essa dimensão política da identidade cultural torna-se ainda mais evidente em sociedades pós-coloniais, nas quais heranças de dominação externa coexistem com esforços de reconstrução identitária. As manifestações culturais nesses contextos frequentemente combinam elementos tradicionais e influências externas, resultando em formas híbridas que desafiam categorias rígidas de identidade. Esse hibridismo não representa perda, mas sim criatividade e capacidade de adaptação diante de condições históricas complexas.

No cotidiano, a identidade cultural também se manifesta em práticas aparentemente simples, como modos de vestir, formas de falar, hábitos alimentares e interações sociais. Esses comportamentos, muitas vezes naturalizados, são profundamente culturais e refletem normas e valores internalizados. Eles ajudam a reforçar o senso de pertencimento e a delimitar fronteiras simbólicas entre diferentes grupos.

Por fim, é importante destacar que as manifestações da identidade cultural não são neutras nem homogêneas. Elas podem incluir tensões internas, disputas por representação e conflitos geracionais ou ideológicos. Diferentes segmentos de uma mesma sociedade podem interpretar e expressar a cultura de maneiras distintas, o que evidencia a pluralidade e a complexidade da identidade cultural.

Em síntese, as manifestações da identidade cultural são fundamentais para compreender como os grupos sociais se percebem, se expressam e se posicionam no mundo. Elas articulam memória, resistência, criatividade e poder, revelando que a cultura é, ao mesmo tempo, herança e invenção contínua.

A IDENTIDADE CULTURAL

A importância da identidade cultural reside no fato de que ela estrutura, de maneira profunda, a forma como indivíduos e coletividades se reconhecem, interpretam o mundo e se posicionam dentro dele. Mais do que um conjunto de tradições ou costumes, a identidade cultural funciona como um sistema simbólico que orienta percepções, comportamentos e relações sociais, conferindo sentido à experiência humana tanto no plano individual quanto no coletivo.

Em primeiro lugar, a identidade cultural é fundamental para a construção do senso de pertencimento. Ao compartilhar língua, valores, práticas e memórias, os indivíduos desenvolvem vínculos afetivos e simbólicos com um grupo social. Esse pertencimento não é apenas emocio-

nal, mas também cognitivo: ele fornece referências que ajudam o sujeito a compreender quem é, de onde vem e quais são suas conexões com os outros. Em contextos marcados por deslocamentos — como migrações, diásporas ou urbanização acelerada —, a identidade cultural pode funcionar como um ponto de ancoragem, oferecendo continuidade em meio à mudança.

Além disso, ela desempenha um papel central na coesão social. Ao estabelecer uma base comum de significados compartilhados, a identidade cultural facilita a comunicação, a cooperação e a organização da vida coletiva. Normas sociais, códigos de conduta e expectativas de comportamento são, em grande medida, moldados por referências culturais. Em sociedades multiculturais ou pós-coloniais, essa função se torna ainda mais complexa e relevante, pois diferentes grupos culturais coexistem e interagem. Nesses contextos, a identidade cultural não apenas une, mas também média diferenças, exigindo processos contínuos de negociação, reconhecimento e, muitas vezes, acomodação mútua.

Outro aspecto essencial é a relação entre identidade cultural e diversidade. A pluralidade de identidades culturais enriquece o tecido social, ampliando repertórios simbólicos, formas de expressão e modos de vida. No entanto, essa diversidade também pode gerar tensões, especialmente quando há assimetrias de poder entre grupos. Culturas dominantes tendem a impor seus valores como universais, enquanto culturas minoritárias podem ser marginalizadas, estigmatizadas ou invisibilizadas. Nesse sentido, reconhecer e valorizar diferentes identidades culturais é uma condição importante para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

A identidade cultural também possui implicações políticas profundas. Ela está diretamente ligada a questões de reconhecimento, representação e participação simbólica. Movimentos sociais frequentemente mobilizam identidades culturais para reivindicar direitos, combater discriminações e afirmar a legitimidade de suas experiências históricas. Em muitos casos, a luta por reconhecimento cultural está associada à busca por autonomia, território, língua ou preservação de modos de vida. Assim, a identidade cultural torna-se um instrumento de ação política e de resistência frente a processos de dominação ou homogeneização.

No contexto da globalização, essa dimensão política se intensifica. A circulação acelerada de bens, informações e valores culturais, frequentemente impulsionada por grandes centros econômicos, pode levar à padronização cultural. Produtos midiáticos, estilos de vida e idiomas dominantes tendem a se difundir amplamente, às vezes em detrimento de culturas locais. Nesse cenário, a preservação das identidades culturais torna-se um desafio estratégico. Não se trata de rejeitar a globalização, mas de buscar formas de interação que não apaguem a diversidade cultural, permitindo que diferentes tradições coexistam e se reinventem.

A preservação cultural envolve tanto práticas institucionais — como políticas públicas de proteção ao patrimônio material e imaterial — quanto iniciativas comunitárias, como a transmissão de saberes tradicionais, a valorização de línguas locais e a manutenção de rituais e festividades. Esse esforço é essencial não apenas para garantir a sobrevivência de culturas específicas, mas também para manter viva a diversidade cultural como patrimônio da humanidade.

Por fim, é importante destacar que a identidade cultural não deve ser entendida como algo rígido ou essencialista. Sua força está justamente na capacidade de adaptação e transformação. Proteger identidades culturais não significa congelá-las no tempo, mas garantir que possam evoluir sem perder sua singularidade. Isso implica reconhecer que as culturas são abertas, híbridas e estão em constante diálogo com outras.

Em síntese, a identidade cultural é crucial porque estrutura o pertencimento, sustenta a coesão social, alimenta a diversidade e fundamenta lutas por reconhecimento e justiça. Em um mundo marcado por intensas interconexões e desigualdades, refletir sobre sua importância é também pensar sobre como construir sociedades mais equilibradas, plurais e culturalmente sustentáveis.

Ao longo da história, artistas representaram o Brasil de maneiras diferentes. No Modernismo, por exemplo, houve uma busca por uma arte mais ligada ao país, valorizando elementos nacionais e rompendo com padrões europeus. Isso

ajudou a fortalecer a ideia de uma identidade cultural brasileira própria, mesmo sendo diversa e em constante transformação.
Na prática, a arte também serve para dar visibilidade a grupos sociais, denunciar desigualdades e registrar modos de vida. Por isso, ela não é apenas uma representação do mundo, mas também uma forma de lo e transformá-lo questionar. Dessa forma, a arte contribui para a formação da consciência crítica, pois leva as pessoas a refletirem sobre sua realidade, sua cultura e sua história. Ao mesmo tempo, ela preserva memórias e tradições, garantindo que diferentes expressões culturais continuem vivas e reconhecidas.
Assim, a arte no Brasil não pode ser entendida de forma isolada, mas como parte fundamental da construção da identidade cultural do país, refletindo sua diversidade e sua constante transformação. A arte brasileira configura-se como um espelho dinâmico e multifacetado da identidade nacional, resultante da complexa interação entre matrizes culturais indígenas, africanas e europeias.
Mais do que uma forma de expressão estética, ela desempenha simultaneamente as funções de registro histórico e de agente de transformação social, refletindo e reinterpretando a diversidade sociocultural do país por meio das artes visuais, da música, da dança e da literatura. Tais manifestações contribuem de maneira decisiva para a construção da memória coletiva e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.
Entre os elementos estruturantes dessa identidade artística, destacam-se as matrizes culturais que sustentam sua formação. A constante interação entre diferentes tradições deu origem a produções marcadas pela hibridização, pela ressignificação simbólica e pela criação de linguagens próprias.
Nesse contexto, movimentos como o Barroco — profundamente enraizado no período colonial — e o Modernismo — responsável por romper com paradigmas eurocêntricos e propor uma estética autenticamente nacional — foram fundamentais para a consolidação de uma identidade artística brasileira.
As obras icônicas ocupam lugar central nesse processo, ao sintetizarem visual e simbolicamente aspectos da brasilidade. Produções que abordam temas como trabalho, identidade e desigualdade social não apenas representam a realidade brasileira, mas também instigam uma reflexão crítica sobre suas contradições e complexidades.
Outro aspecto essencial é a diversidade cultural que caracteriza o país. Longe de uma identidade homogênea, o Brasil se constitui como um mosaico de identidades regionais e culturais, que coexistem e se expressam de múltiplas formas. Essa pluralidade manifesta-se diretamente na produção artística, ampliando repertórios estéticos e incorporando diferentes narrativas e perspectivas.
Adicionalmente, a arte exerce um papel social relevante ao atuar como instrumento de crítica, resistência e inclusão. Ao mesmo tempo em que reflete a sociedade, ela também a influência, promovendo debates, preservando a memória histórica e ampliando o acesso à cultura. Nesse sentido, manifestações contemporâneas, como a arte urbana, destacam-se por sua capacidade de democratizar espaços e dar visibilidade a vozes frequentemente marginalizadas.
As formas de manifestação dessa identidade são diversas. Nas artes visuais e na escultura, evidenciam-se representações de paisagens, costumes e tensões sociais. Na música e na dança, ritmos e expressões corporais traduzem heranças culturais e identidades regionais. Já a arte de rua emerge como uma linguagem potente e acessível, conectada às dinâmicas urbanas e às demandas contemporâneas.
Dessa forma, a produção artística brasileira consolida-se como um instrumento fundamental de transformação social, promovendo cidadania, valorizando a diversidade cultural e fortalecendo os vínculos entre indivíduo, cultura e sociedade.
No contexto brasileiro, essa construção identitária assume contornos particularmente complexos, uma vez que o país se constitui a partir de um processo de colonização marcado pela violência simbólica e material, pela escravidão e pela imposição de modelos culturais europeus. A tentativa de homogeneização cultural, no entanto, nunca se efetivou plenamente, pois as culturas indígenas e [...] africanas resistiram e se reconfiguraram ao longo do tempo, contribuindo para a formação

de uma identidade cultural plural, heterogênea e profundamente marcada pelo hibridismo.

Essa condição é analisada por Néstor García Canclini ao propor o conceito de hibridização cultural, segundo o qual as culturas contemporâneas se constituem a partir da interseção entre diferentes tradições, práticas e sistemas simbólicos (CANCLINI, 1997). No Brasil, esse processo manifesta-se de maneira intensa na produção artística, que incorpora, transforma e ressignifica elementos de origens diversas, produzindo uma linguagem singular.

Historicamente, a arte brasileira acompanhou — e, em muitos casos, tensionou — os processos de construção identitária. Durante o período colonial, a produção artística esteve fortemente vinculada à estética europeia, sobretudo por meio da arte barroca, que funcionava como instrumento de dominação ideológica e religiosa. Ainda assim, mesmo nesse contexto, é possível identificar a presença de elementos culturais não europeus, evidenciando processos de resistência e adaptação.

A ruptura com essa lógica ocorre de maneira mais evidente no século XX, com o surgimento do Modernismo Brasileiro. A Semana de Arte Moderna de 1922 representa um momento decisivo na redefinição dos paradigmas artísticos nacionais, ao propor a valorização da cultura brasileira em sua diversidade. Nesse contexto, a noção de identidade cultural passa a ser pensada não como imitação de modelos externos, mas como produção autônoma e crítica.

A obra de Tarsila do Amaral exemplifica esse movimento ao incorporar elementos da paisagem, da cultura popular e do imaginário brasileiro em uma linguagem visual inovadora. Sua participação no movimento antropofágico evidencia a proposta de "devorar" influências estrangeiras, transformando-as em algo próprio. Já Candido Portinari amplia essa discussão ao inserir em sua produção uma dimensão social crítica, representando o povo brasileiro em suas condições concretas de existência e revelando desigualdades e contradições estruturais.

Na segunda metade do século XX, a relação entre arte e identidade cultural torna-se ainda mais complexa, acompanhando as transformações sociais e políticas do país. O movimento da Tropicália propõe uma estética baseada na mistura, na ironia e na crítica cultural, questionando noções fixas de identidade nacional. Artistas como Caetano Veloso articulam, em suas produções, referências diversas, evidenciando a multiplicidade e a fluidez da cultura brasileira (VELOSO, 1997).

Na contemporaneidade, a arte brasileira insere-se em um contexto globalizado, no qual as fronteiras culturais tornam-se cada vez mais permeáveis. Ao mesmo tempo, intensificam-se as demandas por reconhecimento de identidades historicamente marginalizadas, como as populações negras, indígenas e periféricas. Nesse cenário, a arte assume um papel não apenas representativo, mas também político, funcionando como espaço de resistência, afirmação identitária e produção de novas narrativas. A emergência de linguagens como a arte urbana, a performance e a arte digital ampliam os meios de expressão e democratiza o acesso à produção artística. Essas manifestações frequentemente abordam questões relacionadas à desigualdade social, à violência, ao racismo e à exclusão, evidenciando o potencial da arte como ferramenta crítica e transformadora.

Dessa forma, a relação entre arte e identidade cultural brasileira não pode ser compreendida de maneira linear ou homogênea. Trata-se de um processo dinâmico, marcado por tensões, contradições e negociações simbólicas. A arte, nesse contexto, atua simultaneamente como reflexo e agente dessas transformações, contribuindo para a construção, a desconstrução e a reconstrução das identidades culturais.

Em síntese, pode-se afirmar que a arte brasileira desempenha um papel central na elaboração da identidade cultural do país, ao incorporar sua diversidade, problematizar suas contradições e projetar novas possibilidades de existência. Assim, reafirma-se sua relevância não apenas como expressão estética, mas como prática social fundamental para a compreensão da realidade brasileira.

A partir da análise desenvolvida ao longo deste trabalho, torna-se possível compreender que a relação entre arte e identidade cultural brasileira é marcada por um processo histórico complexo, dinâmico e continuamente em transformação. Longe de se constituir como uma

essência fixa, a identidade cultural brasileira estrutura-se a partir de múltiplas influências, atravessamentos e negociações simbólicas, resultantes da interação entre matrizes indígenas, africanas e europeias, bem como das transformações sociais, políticas e econômicas que se sucedem ao longo do tempo.
Na contemporaneidade, a relação entre arte e identidade cultural torna-se significativamente mais complexa em razão da intensificação dos processos de globalização e da consolidação de dinâmicas de hibridização cultural. A globalização, ao promover a circulação acelerada de informações, imagens, estilos e referências culturais, contribui para o enfraquecimento de fronteiras culturais rígidas, ao mesmo tempo em que amplia o contato entre diferentes tradições e modos de expressão artística. Nesse cenário, a identidade cultural deixa de ser compreendida como algo estável ou homogêneo e passa a ser entendida como um fenômeno múltiplo, fluido e em constante negociação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais sobre a arte como expressão da identidade cultural brasileira exigem reconhecer, antes de tudo, a complexidade e a riqueza de um país marcado por intensos processos de encontro, conflito, mistura e reinvenção cultural. A arte no Brasil não é apenas um reflexo da identidade nacional; ela constitui um dos principais meios pelos quais essa identidade é continuamente construída, questionada e transformada.
A formação da cultura brasileira está profundamente ligada à interação entre matrizes indígenas, africanas e europeias, além das influências decorrentes de diferentes processos migratórios. Esse entrelaçamento histórico deu origem a uma produção artística marcada pelo hibridismo, pela diversidade de linguagens e pela capacidade de ressignificação. Movimentos como o Modernismo Brasileiro, especialmente a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, foram fundamentais para afirmar uma estética voltada à valorização do nacional, rompendo com padrões europeus e propondo uma arte conectada às realidades sociais, culturais e linguísticas do país.
Ao longo do tempo, diferentes formas de expressão — como a literatura, a música, o cinema, o teatro e as artes visuais — passaram a incorporar elementos do cotidiano brasileiro, revelando tanto as potencialidades quanto as contradições da sociedade. A música popular, por exemplo, tornou-se um dos veículos mais importantes de afirmação identitária, com gêneros como o samba e a bossa nova expressando não apenas ritmos e sonoridades, mas também modos de vida, valores e contextos históricos específicos.
Além disso, a arte brasileira frequentemente atua como espaço de crítica social e política. Em diferentes períodos históricos, especialmente durante a Ditadura Militar, artistas utilizaram suas produções como formas de resistência, denunciando a censura, a repressão e as injustiças sociais. Essa dimensão crítica evidencia que a arte não apenas expressa identidades, mas também intervém na realidade, contribuindo para a formação da consciência social e para o fortalecimento de valores democráticos. Outro aspecto relevante é a presença das culturas populares e periféricas na construção da identidade artística nacional. Festas tradicionais, artesanato, literatura de cordel, danças regionais e expressões urbanas contemporâneas, como o grafite e o rap, demonstram que a produção cultural não está restrita às elites, mas emerge de diferentes grupos sociais. Essas manifestações ampliam o conceito de arte e reforçam a ideia de que a identidade cultural brasileira é plural, descentralizada e dinâmica.
No contexto da globalização, a arte brasileira também se projeta internacionalmente, dialogando com outras culturas e influências. Esse intercâmbio, longe de enfraquecer a identidade nacional, muitas vezes fortalece sua singularidade, ao evidenciar a capacidade do Brasil de absorver e reinterpretar referências externas de maneira criativa. Entretanto, esse processo também apresenta desafios, como o risco da homogeneização cultural e a necessidade de preservar tradições locais diante das pressões globais.
Por fim, é essencial compreender que a arte, enquanto expressão da identidade cultural brasileira, não oferece uma imagem única ou homogênea do país. Pelo contrário, ela revela múltiplas narrativas, vozes e perspectivas, muitas vezes divergentes entre si. Essa diversidade não

deve ser entendida como uma fragilidade, mas como uma das maiores riquezas da cultura brasileira.

Conclui-se, portanto, que a arte desempenha um papel fundamental na construção, preservação e transformação da identidade cultural brasileira. Ao atuar simultaneamente como expressão estética, instrumento de reflexão crítica e espaço de valorização da diversidade, a produção artística contribui para a compreensão da realidade social e para o fortalecimento dos vínculos entre cultura, memória e cidadania. Em um país marcado por profundas desigualdades e intensa pluralidade cultural, a arte permanece como um importante meio de expressão, resistência e construção de novos horizontes sociais.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Tarsila do. A arte moderna no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ANDRADE, Mário de. Macunaíma. São Paulo: Martins, 1928.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PORTINARI, Candido. Obra completa. Rio de Janeiro: Projeto Portinari, 1983.

VELOSO, Caetano. Verdade tropical. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

LILIAN MÜLLER DA SILVA

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da educação na formação do cidadão crítico e participativo, destacando seus desafios e perspectivas na contemporaneidade. A escola, enquanto espaço de socialização e construção do conhecimento, assume papel fundamental na constituição de valores éticos, políticos e culturais que orientam a convivência em sociedade. Entretanto, as transformações tecnológicas, as desigualdades sociais e as mudanças nas relações familiares impõem novas demandas ao processo educativo. Por meio de revisão bibliográfica e análise teórica, o estudo evidencia que a educação deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito e a formação de uma consciência cidadã comprometida com a coletividade. Além disso, destaca-se que a educação desempenha um papel essencial na formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar de forma crítica na sociedade. A construção de uma educação voltada para a cidadania exige práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a reflexão e a participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, a escola deve promover experiências que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Outro ponto relevante é a necessidade de inclusão, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A valorização da diversidade também se apresenta como um elemento fundamental nesse processo. Dessa forma, a educação contribui para a formação de sujeitos mais preparados para enfrentar os desafios sociais. Por fim, reforça-se a importância de políticas educacionais que fortaleçam o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Cidadania; Escola; Sociedade Contemporânea; Formação Crítica.

INTRODUÇÃO

A educação ocupa um papel central na formação dos indivíduos e na construção da sociedade, sendo considerada um dos principais instrumentos para o desenvolvimento social, cultural e econômico. Ao longo do tempo, a escola passou por diversas transformações, acompanhando as mudanças da sociedade e assumindo novas responsabilidades no processo de formação dos cidadãos.

No contexto atual, marcado por rápidas transformações tecnológicas e sociais, a educação enfrenta desafios cada vez mais complexos. A presença das tecnologias digitais, por exemplo, modificou a forma como o conhecimento é produzido e compartilhado, exigindo novas práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes.

Além disso, as desigualdades sociais ainda representam um grande obstáculo para a garantia de uma educação de qualidade para todos. Muitos alunos enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso à escola, à permanência nos estudos e às condições adequadas de aprendizagem, o que impacta diretamente sua formação.

Nesse cenário, a escola assume um papel fundamental na formação do cidadão crítico e participativo. Mais do que transmitir conteúdos, ela deve promover o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno compreender a realidade em que vive e atuar de forma consciente na sociedade.

A formação cidadã envolve o desenvolvimento de valores éticos, sociais e políticos, que orientam a convivência em grupo e a participação na vida coletiva. A escola, enquanto espaço de socialização, contribui para a construção desses valores por meio das interações entre alunos, professores e comunidade escolar.

Outro aspecto importante diz respeito à necessidade de promover uma educação que valorize a diversidade e respeite as diferenças. A convivência com diferentes culturas, opiniões e realidades contribui para a formação de indivíduos mais tolerantes e preparados para viver em sociedade.

O papel do professor também é essencial nesse processo, pois ele atua como

mediador do conhecimento e responsável por estimular o pensamento crítico dos alunos. Cabe ao educador criar situações de aprendizagem que incentivem a reflexão, o diálogo e a participação.
No entanto, a prática pedagógica ainda enfrenta desafios, como a predominância de métodos tradicionais de ensino, que muitas vezes não favorecem o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. É necessário repensar essas práticas, buscando estratégias mais dinâmicas e participativas.
A família também exerce influência na formação do cidadão, sendo responsável pela transmissão de valores e pela construção das primeiras experiências sociais da criança. A parceria entre escola e família é fundamental para fortalecer o processo educativo.
Além disso, políticas públicas eficazes são essenciais para garantir uma educação de qualidade, com investimentos em infraestrutura, formação de professores e recursos pedagógicos adequados.
Diante desse contexto, torna-se fundamental refletir sobre o papel da educação na formação do cidadão crítico e participativo, considerando os desafios e as possibilidades presentes na sociedade contemporânea.
Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da educação nesse processo, destacando suas contribuições para a formação integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.
Ao discutir esse tema, busca-se compreender como a escola pode atuar de forma mais efetiva na formação de cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente da vida social e contribuir para a transformação da realidade.
Portanto, repensar a educação e suas práticas é essencial para atender às demandas da sociedade atual e promover uma formação que vá além do conhecimento acadêmico, valorizando o desenvolvimento humano em sua totalidade.

DESENVOLVIMENTO

A educação, ao longo da história da humanidade, sempre ocupou um papel central na construção da cultura, da moral e da identidade coletiva dos povos. Desde as primeiras civilizações, quando o ato de ensinar se dava de forma oral e comunitária, até o surgimento das instituições escolares formais, o processo educativo se configurou como o principal meio de transmissão e renovação dos valores, conhecimentos e tradições que sustentam a vida em sociedade. Entretanto, com o advento da modernidade, a educação passou a ser compreendida não apenas como um instrumento de reprodução social, mas, sobretudo, como um mecanismo de transformação e emancipação humana.
A escola, enquanto instituição social, assume a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito — cognitivo, moral, emocional e social. De acordo com Durkheim (1995), a educação é o processo pelo qual a sociedade busca formar, em cada indivíduo, um ser social capaz de viver em comunidade. Esse processo envolve tanto a assimilação dos valores e normas sociais quanto o desenvolvimento da autonomia moral, que permite ao indivíduo agir de forma consciente e responsável. Nessa perspectiva, educar é preparar o sujeito para viver em sociedade, equilibrando o respeito às regras coletivas com a liberdade individual.
Contudo, na contemporaneidade, a escola não pode limitar-se a ser mera reprodutora da ordem social vigente. Saviani (2008) argumenta que a educação deve ser entendida como uma prática social intencional, capaz de intervir na realidade para transformá-la. Ou seja, o ato educativo deve articular teoria e prática, conhecimento e ação, com vistas à superação das desigualdades e injustiças que marcam a estrutura social. Essa visão crítica rompe com o paradigma tradicional da educação bancária — descrita por Paulo Freire (1987) —, em que o aluno é tratado como recipiente passivo de informações. Para Freire, o verdadeiro processo educativo deve ser dialógico e libertador, permitindo que educador e educando construam juntos o conhecimento a partir da problematização da realidade.
Nesse sentido, a escola torna-se um espaço privilegiado de socialização e de formação política. É nela que o indivíduo aprende a conviver com as diferenças, a respeitar o outro e a compreender sua posição no mundo. A educação, portanto, tem a função de formar cidadãos capazes de participar ativamente da vida pública, contribuindo para o fortaleci-

mento da democracia e da justiça social. A formação cidadã não se limita ao ensino de conteúdos formais, mas envolve o desenvolvimento de competências éticas, sociais e emocionais que possibilitam ao sujeito agir de maneira consciente, solidária e crítica.

John Dewey (1959), um dos maiores expoentes da pedagogia democrática, já defendia que a escola deve ser uma micro-representação da sociedade, onde o aluno possa vivenciar situações reais de cooperação, diálogo e resolução de problemas. Essa concepção rompe com o ensino autoritário e verticalizado, propondo uma educação voltada à experiência e à participação. Para Dewey, aprender é um ato social e ativo: o conhecimento é construído na interação entre o sujeito e o meio, e o papel do professor é criar condições para que o estudante desenvolva a capacidade de pensar por si mesmo e tomar decisões éticas.

Assim, o papel da escola ultrapassa o ensino de conteúdos e passa a ser o de formar sujeitos reflexivos e críticos, capazes de compreender e intervir no contexto em que vivem. Essa visão está em sintonia com a proposta freireana de educação como prática da liberdade, na qual o processo de ensino- aprendizagem é orientado pela conscientização. Freire (1996) afirma que "a educação é um ato político", pois todo ato educativo carrega uma intencionalidade: ou contribui para a manutenção da ordem social ou para sua transformação. Educar, portanto, é sempre um ato de posicionamento ético e político frente ao mundo.

No contexto brasileiro, marcado por desigualdades históricas, a função social da escola adquire uma dimensão ainda mais complexa. A educação pública, especialmente, enfrenta o desafio de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem significativa dos alunos. A escola precisa reconhecer a diversidade cultural e social de seus estudantes, valorizando suas identidades, saberes e trajetórias. Nesse processo, o educador assume papel central, atuando como mediador entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelo aluno. Sua função não é apenas transmitir informações, mas promover reflexões que levem o estudante a compreender criticamente o mundo e a si mesmo.

A formação cidadã, portanto, não pode ser reduzida a um conteúdo isolado dentro do currículo escolar. Ela deve perpassar todas as práticas pedagógicas, desde a forma como o professor organiza o ambiente de sala de aula até as metodologias adotadas nas atividades de ensino. Projetos interdisciplinares, debates, práticas de convivência democrática e ações comunitárias são instrumentos poderosos para desenvolver o senso de responsabilidade social e ética nos alunos. É na vivência cotidiana, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento que se formam os valores que sustentam a cidadania.

Entretanto, para que a escola possa cumprir essa função emancipadora, é necessário repensar o próprio modelo educacional vigente. O sistema escolar brasileiro ainda se estrutura de forma rígida, conteudista e fragmentada, com foco excessivo em avaliações padronizadas e resultados quantitativos. Essa lógica, centrada na produtividade e no desempenho, acaba por desumanizar o processo educativo, reduzindo o aluno a números e o professor a executor de tarefas. A educação, porém, não pode ser tratada como mercadoria; ela é um processo humano, social e político que visa ao desenvolvimento integral e à transformação coletiva.

É fundamental que o educador compreenda sua prática como um ato de resistência e compromisso ético. Como destaca Freire (1996), "ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". Educar é acreditar na capacidade do ser humano de aprender, de crescer e de se reinventar. A sala de aula deve ser um espaço de diálogo, onde o erro é visto como parte do processo e o conhecimento se constrói de forma compartilhada. Quando o professor assume essa postura crítica e reflexiva, ele se torna um agente de transformação, capaz de inspirar seus alunos a também atuarem como transformadores da realidade.

Por fim, a educação, ao assumir seu papel social e político, torna-se um instrumento de libertação e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como afirma Saviani (2013), a educação é "um ato de produção e reprodução da existência humana", pois possibilita ao homem compreender o mundo e agir sobre ele de forma consciente. A escola,

enquanto espaço de encontro, diálogo e diversidade, é o terreno fértil onde germina a cidadania e se consolida a esperança em um futuro melhor. Educar, portanto, é mais do que ensinar: é cultivar humanidade, promover a consciência e construir coletivamente um projeto de sociedade baseado na dignidade, na solidariedade e na justiça.

A sociedade contemporânea encontra-se imersa em um contexto de rápidas transformações, impulsionadas principalmente pela globalização, pela revolução digital e pela expansão das tecnologias de informação e comunicação. Essas mudanças alteraram profundamente as formas de se relacionar, de trabalhar e de aprender, impactando diretamente o campo educacional. A escola, como instituição social historicamente responsável pela formação de sujeitos e pela mediação do conhecimento, vê-se desafiada a adaptar-se a esse novo cenário sem perder de vista sua função humanizadora e emancipatória.

O avanço tecnológico, ao mesmo tempo em que ampliou o acesso à informação e possibilitou novas metodologias de ensino, também trouxe consigo contradições que comprometem a essência do processo educativo. A democratização do conhecimento, idealmente garantida pela internet, é ainda restrita por desigualdades socioeconômicas profundas. No Brasil, grande parte dos estudantes, especialmente os pertencentes às classes populares, não dispõe de acesso de qualidade à internet ou a dispositivos tecnológicos adequados, o que evidencia o fenômeno da exclusão digital. Essa desigualdade reflete o que Bourdieu (1998) denomina de "reprodução das estruturas sociais", pois a escola, em vez de atenuar as diferenças, muitas vezes as reproduz, ao exigir condições que nem todos possuem.

Além disso, a cultura digital vem modificando o modo como o sujeito se relaciona com o saber. A abundância de informações disponíveis instantaneamente provoca o que alguns autores chamam de "infobesidade", um excesso de dados que nem sempre se transforma em conhecimento significativo. A aprendizagem, que deveria ser um processo reflexivo e contínuo, torna-se, muitas vezes, superficial e imediatista. Isso reforça a necessidade de uma educação voltada não apenas para o acesso à informação, mas para a formação do pensamento crítico, capaz de analisar, selecionar e interpretar o que se consome no ambiente digital. Como afirma Freire (1996), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra"; portanto, cabe à escola ensinar o aluno a compreender criticamente o contexto em que está inserido antes mesmo de decodificar a linguagem escrita.

Outro aspecto importante a ser considerado é a crise de valores humanos que acompanha o avanço tecnológico e econômico. O mundo globalizado, regido por uma lógica de mercado e competição, tem contribuído para o enfraquecimento dos vínculos sociais e para a individualização das relações. O neoliberalismo impõe à educação a lógica da produtividade e da eficiência, transformando o ensino em mercadoria e o aluno em consumidor. A escola passa a ser cobrada por resultados mensuráveis, avaliações padronizadas e índices de desempenho, o que desvirtua sua função principal de formar sujeitos críticos, éticos e solidários. Nessa conjuntura, o trabalho docente é frequentemente desvalorizado, e o professor é submetido a pressões institucionais que o afastam de seu papel formador e humanista.

Frente a essa realidade, torna-se urgente repensar o papel da escola e do educador no século XXI. A educação não pode restringir-se a preparar indivíduos para o mercado de trabalho, mas deve promover o desenvolvimento integral do ser humano. Segundo Morin (2000), o desafio do pensamento contemporâneo é superar a fragmentação do conhecimento e adotar uma visão complexa da realidade, em que o saber científico se articule com o ético, o afetivo e o cultural.

A escola, nesse sentido, deve ser um espaço de integração de saberes, um ambiente que acolha a diversidade e promova o diálogo entre diferentes formas de conhecimento.

A pandemia de COVID-19 (2020-2022) evidenciou, de maneira contundente, essas fragilidades do sistema educacional. A transição abrupta para o ensino remoto escancarou as desigualdades de acesso à educação e revelou a importância da mediação humana no processo de aprendizagem. Embora a tecnologia tenha possibilitado a continuidade das aulas, ela não substituiu o vínculo afe-

tivo entre professor e aluno, elemento essencial para o processo formativo. A experiência pandêmica reforçou a ideia de que a educação é um fenômeno essencialmente relacional, no qual o diálogo, a empatia e o acolhimento emocional são tão importantes quanto o conteúdo curricular.

Nesse contexto, a escola precisa ser repensada como um espaço de reconstrução ética e afetiva. É necessário resgatar o sentido coletivo da educação, compreendendo-a como prática social comprometida com a dignidade humana e com a transformação da realidade. Paulo Freire (1987) já advertia que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Essa máxima precisa ser incorporada às práticas pedagógicas, de modo que a escola se torne um ambiente de valorização das múltiplas formas de conhecimento — sejam elas científicas, culturais, comunitárias ou empíricas. A diversidade, longe de ser um obstáculo, deve ser entendida como riqueza pedagógica e como base para o desenvolvimento da consciência cidadã.

A educação, portanto, deve preparar o sujeito para viver e agir de maneira crítica em uma sociedade complexa e em constante mutação. Isso exige do professor não apenas domínio técnico, mas sensibilidade e compromisso ético. O educador contemporâneo precisa ser um mediador cultural, um facilitador do diálogo e um promotor de experiências que estimulem o pensamento reflexivo e a autonomia intelectual. Como destaca Tardif (2002), o saber docente é construído na interseção entre teoria e prática, entre o conhecimento acadêmico e a experiência vivida no cotidiano escolar. Por isso, a valorização da formação continuada e das condições de trabalho docente é condição indispensável para que a escola cumpra sua missão social.

Por fim, é necessário compreender que a educação do século XXI deve aliar o uso consciente das tecnologias à promoção dos valores humanos. A inteligência artificial, a automação e as novas mídias podem ser aliadas poderosas do ensino, desde que integradas de maneira crítica e ética. O verdadeiro desafio não é inserir tecnologia na escola, mas garantir que ela sirva ao desenvolvimento da humanidade e não à sua desumanização. A escola precisa formar cidadãos que saibam utilizar o conhecimento para transformar o mundo, e não apenas para reproduzir suas injustiças.

Em síntese, a educação contemporânea enfrenta um dilema: ou se adapta à lógica do mercado e da superficialidade, ou reafirma seu papel como prática libertadora e humanizadora. O futuro da escola depende da escolha que fizermos hoje. É necessário resgatar o sentido político, ético e afetivo do ato de educar, compreendendo que ensinar é, antes de tudo, um ato de esperança — esperança na capacidade humana de aprender, de se reinventar e de construir coletivamente um mundo mais justo e solidário.

A formação docente é um dos pilares fundamentais da educação, pois é por meio dela que se consolida o compromisso ético, político e social do educador com o processo de ensino e aprendizagem. O professor, mais do que um transmissor de conteúdos, é um agente mediador, um sujeito que atua na intersecção entre o saber científico e a experiência humana. Seu papel vai muito além da instrução técnica: ele é o facilitador de processos de reflexão, de descoberta e de transformação. Nesse sentido, pensar a formação docente é pensar o próprio sentido da educação, pois, como afirma Paulo Freire (1996), "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro".

A prática educativa humanizadora parte do pressuposto de que ensinar é um ato profundamente ético e afetivo. A afetividade, compreendida aqui não como mera emoção, mas como vínculo, cuidado e empatia, é um elemento essencial para a aprendizagem. Henri Wallon (1942) já afirmava que o desenvolvimento humano é indissociável da dimensão afetiva, pois é por meio dela que o sujeito se relaciona com o mundo e com o outro.

O professor, nesse contexto, assume o papel de construtor de pontes entre o conhecimento e a experiência. Ele precisa ser capaz de compreender o aluno em sua totalidade — suas histórias, limites, potencialidades e contextos de vida. Isso exige sensibilidade e escuta ativa, habilidades muitas vezes negligenciadas na formação inicial docente, que ainda privilegia aspectos técnicos e con-

teudistas em detrimento da dimensão humana do ensino. Para Nóvoa (2009), a profissionalidade docente se constrói no diálogo entre saberes práticos e teóricos, e o professor precisa ser, antes de tudo, um pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir criticamente sobre sua ação e transformá-la continuamente.

A afetividade, quando presente nas relações pedagógicas, cria um ambiente propício para o aprendizado significativo. O aluno aprende mais e melhor quando se sente acolhido, valorizado e respeitado. Goleman (1995), ao abordar o conceito de inteligência emocional, ressalta que as competências socioemocionais — como empatia, autoconhecimento e autorregulação — são determinantes para o sucesso pessoal e profissional. Nesse sentido, o papel da escola é também o de desenvolver essas competências, e o professor é o mediador principal desse processo. Um docente que exerce sua prática com sensibilidade e ética torna-se um modelo de convivência e cidadania para seus alunos.

Entretanto, é preciso reconhecer que o trabalho docente na contemporaneidade enfrenta inúmeros desafios. A precarização das condições de trabalho, os baixos salários, o excesso de responsabilidades burocráticas e a desvalorização social da profissão comprometem o exercício pleno da docência. Tardif (2002) observa que o saber docente é, antes de tudo, um saber experiencial, construído nas interações cotidianas e no enfrentamento dos dilemas reais da prática. Assim, o professor não se forma apenas nos bancos universitários, mas no exercício contínuo de reflexão, diálogo e reconstrução de sua identidade profissional. Investir na formação continuada e na valorização docente é, portanto, investir na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais consciente e crítica.

Além da formação técnica e teórica, a formação ética do educador é imprescindível. A ética docente não se limita a um conjunto de normas ou deveres profissionais, mas refere-se à postura comprometida com o outro e com o bem comum. Freire (1996) ressalta que "ensinar exige ética e estética", pois o ato educativo deve unir o rigor do conhecimento à beleza da solidariedade e do respeito.

A escola humanizadora é aquela que reconhece o valor do diálogo como essência da educação. O diálogo, conforme Freire (1987), é o encontro de sujeitos que buscam, juntos, a compreensão e a transformação do mundo. É no diálogo que se rompe a hierarquia autoritária entre quem ensina e quem aprende, instaurando-se uma relação horizontal, onde ambos constroem o conhecimento de forma compartilhada. Essa postura dialógica deve permear todas as práticas pedagógicas — desde a relação professor-aluno até o planejamento curricular e a gestão escolar. O diálogo promove o respeito à diversidade, estimula a participação e fortalece o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

A afetividade e o diálogo também têm papel central na promoção da saúde mental no ambiente escolar, tema que ganha cada vez mais relevância diante do aumento de casos de ansiedade, depressão e esgotamento emocional entre estudantes e professores. O acolhimento e o cuidado precisam ser incorporados como princípios pedagógicos, e não como ações pontuais. A escola humanizadora compreende que o aprendizado ocorre em um corpo que sente, em uma mente que pensa e em um coração que se afeta. Ignorar essas dimensões é reduzir a educação a um processo mecânico e desumanizado.

Portanto, a formação docente contemporânea deve buscar o equilíbrio entre o saber técnico, o saber científico e o saber sensível. A educação do futuro — e do presente — não pode prescindir da empatia, da solidariedade e do compromisso ético. Formar professores é formar sujeitos capazes de educar com humanidade, de compreender o valor do outro e de agir com consciência política. Quando o professor se reconhece como parte de um projeto coletivo de transformação social, sua prática deixa de ser mera rotina e torna-se um ato de resistência, esperança e amor.

Em síntese, a prática educativa humanizadora se fundamenta na tríade entre formação, afetividade e ética. A formação confere ao educador o saber e o rigor científico; a afetividade o conecta ao aluno e à dimensão humana do ensinar; e a ética orienta suas ações para o bem comum e para a construção de uma sociedade mais justa. É a articulação desses três elementos que possibilita à escola cumprir sua função social de

formar cidadãos críticos, autônomos e solidários. Assim, reafirma-se que educar é, antes de tudo, um ato de amor e coragem, uma escolha diária por acreditar no poder transformador do conhecimento e na capacidade humana de construir um mundo melhor por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender que a educação desempenha um papel fundamental na formação do cidadão crítico e participativo, sendo essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, democrática e consciente. A escola, enquanto espaço de construção do conhecimento e de socialização, tem a responsabilidade de promover não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também a formação de valores e atitudes que orientam a convivência em sociedade.

Diante das transformações contemporâneas, torna-se evidente a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando metodologias que estimulem a participação ativa dos alunos e favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico. A educação não pode se limitar à transmissão de informações, devendo promover a reflexão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Os desafios enfrentados pela educação, como as desigualdades sociais, as mudanças tecnológicas e as novas configurações familiares, exigem uma atuação mais ampla por parte da escola. É necessário considerar a realidade dos alunos e desenvolver estratégias que atendam às suas necessidades, garantindo uma educação mais inclusiva e significativa.

Outro ponto importante refere-se ao papel do professor, que deve atuar como mediador do processo de aprendizagem, incentivando a autonomia e a participação dos estudantes. A formação docente é, portanto, um elemento essencial para a construção de uma educação de qualidade.

A parceria entre escola, família e sociedade também se mostra fundamental, pois a formação do cidadão não ocorre de forma isolada. O envolvimento de todos os agentes contribui para o fortalecimento do processo educativo e para a construção de valores que orientam a vida em sociedade.

Além disso, a valorização da diversidade deve ser um princípio presente no ambiente escolar, promovendo o respeito às diferenças e a inclusão de todos os alunos. Essa postura contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para conviver em uma sociedade plural.

As políticas públicas também desempenham um papel importante, sendo responsáveis por garantir condições adequadas para o funcionamento das instituições de ensino. Investimentos em infraestrutura, formação de professores e recursos pedagógicos são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, é possível afirmar que a educação é um dos principais caminhos para a transformação social, pois permite a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade e atuar na sua mudança.

Portanto, torna-se necessário fortalecer o papel da escola como espaço de formação integral, que valoriza o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. A construção de uma educação mais humanizada e participativa é essencial para preparar os indivíduos para os desafios da sociedade contemporânea.

Conclui-se, assim, que investir na educação é investir no futuro, promovendo a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e comprometidos com o bem coletivo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: Nacional, 1959. DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

MATURANA, Humberto. Emoções e Lin-

guagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Professores: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: Educa, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo: Martins Fontes, 1942.

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar o adoecimento docente como fenômeno estrutural decorrente das condições impostas pelo sistema educacional brasileiro. A partir de uma abordagem qualitativa e de revisão bibliográfica, investigam-se os fatores que contribuem para o sofrimento físico e psíquico dos professores, entre os quais se destacam: a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga de tarefas burocráticas, a violência simbólica presente nas relações institucionais e a desvalorização social e salarial da carreira docente. Os resultados apontam para uma crise profunda que não se restringe à dimensão individual, mas revela as contradições de um sistema que, ao mesmo tempo em que exige excelência pedagógica, nega as condições mínimas para que ela se realize. Conclui-se que a superação desse quadro demanda políticas públicas estruturais, investimento em saúde ocupacional e reconfiguração das relações de poder no interior das instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde docente. Adoecimento. Trabalho pedagógico. Precarização. Sistema educacional.

ABSTRACT
This article aims to analyze teacher illness as a structural phenomenon resulting from conditions imposed by the Brazilian educational system. Based on a qualitative approach and bibliographic review, we investigate the factors contributing to teachers' physical and psychological suffering, including: precarious working conditions, the overload of bureaucratic tasks, symbolic violence in institutional relationships, and the social and salary devaluation of the teaching profession. The results point to a profound crisis that is not limited to the individual dimension but reveals the contradictions of a system that, while demanding pedagogical excellence, denies the minimum conditions for it to be achieved. It is concluded that overcoming this situation requires structural public policies, investment in occupational health, and a reconfiguration of power relations within educational institutions.

KEYWORDS
Teacher health. Illness. Pedagogical work. Precarization. Educational system.

INTRODUÇÃO

A escola brasileira contemporânea carrega sobre seus ombros um paradoxo que raramente se nomeia com clareza: é ao mesmo tempo o espaço depositário das esperanças sociais mais legítimas e o lugar onde um número crescente de profissionais adoece. O professor — figura central desse território — tornou-se, nas últimas décadas, um trabalhador profundamente vulnerável, submetido a exigências que crescem na proporção inversa dos recursos e do reconhecimento que recebe.

Falar em adoecimento docente não é falar de fragilidade individual. É falar de um sistema. É reconhecer que quando centenas de milhares de professores apresentam quadros de síndrome de burnout, transtornos de ansiedade, depressão, disfonia e distúrbios osteomusculares, estamos diante de um fenômeno coletivo e estrutural, não de uma coincidência de vulnerabilidades pessoais.

Este artigo nasce da necessidade de nomear esse fenômeno com rigor, de compreendê-lo em sua complexidade e de apontar os caminhos possíveis para sua superação. Para tanto, recorre-se à revisão bibliográfica de produções nacionais e internacionais, articulando-as com dados empíricos oriundos de pesquisas recentes sobre saúde e trabalho docente no Brasil.

Esse paradoxo se aprofunda quando se observa que as transformações recentes no campo educacional — a ampliação do acesso à escola, a diversificação do público estudantil, a incorporação de novas tecnologias e a intensificação das demandas burocráticas — não foram acompanhadas de investimentos proporcionais na infraestrutura das instituições, na formação dos profissionais nem na valorização das carreiras. O resultado é uma

escola que se expande em responsabilidades sem se expandir em condições. É preciso, ademais, resistir à tentação de tratar o adoecimento docente como tema periférico ou setorial. A saúde do professor é uma questão de política educacional, de política de saúde pública e de projeto de sociedade. Um sistema que consome seus próprios educadores não apenas desperdiça capital humano formado ao longo de anos — ele compromete, de maneira silenciosa e cumulativa, a qualidade da experiência educativa de milhões de estudantes. O sofrimento do professor e o empobrecimento da aprendizagem não são fenômenos paralelos: são faces do mesmo problema.

A escolha pela revisão bibliográfica como método não implica distanciamento da realidade concreta. Ao contrário, busca-se aqui que a literatura funcione como lente de aumento sobre processos que, por sua banalização, correm o risco de se tornarem invisíveis. Nomear com precisão conceitual o que acontece com os professores brasileiros é, também, um ato político — uma recusa à naturalização do sofrimento como condição inerente à docência.

O enfrentamento desse fenômeno exige, antes de qualquer proposta de intervenção, um esforço rigoroso de compreensão. Por isso, este artigo se organiza em torno de quatro movimentos articulados: a reconstituição histórica do adoecimento docente como processo genealógico; a análise dos fatores determinantes que operam nas dimensões estrutural, institucional e relacional do trabalho pedagógico; a discussão do burnout e da crise de identidade profissional como expressões subjetivas de contradições objetivas; e, por fim, o delineamento de perspectivas concretas para a superação do quadro, que não podem se limitar ao plano individual sem perder de vista o coletivo e o político.

O referencial teórico que orienta essa análise ancora-se, sobretudo, na Psicodinâmica do Trabalho de Christophe Dejours e nos estudos sobre trabalho impedido desenvolvidos por Yves Clot — perspectivas que permitem compreender o sofrimento docente não como desvio patológico individual, mas como resposta legítima e compreensível a condições de trabalho que sistematicamente negam ao professor a possibilidade de realizar o que considera ser um trabalho bem-feito. Articulam-se a essas contribuições dados empíricos oriundos de pesquisas brasileiras sobre saúde docente, bem como análises sobre a feminização do magistério, as desigualdades regionais e as intersecções entre adoecimento e marcadores sociais de raça e classe — dimensões que uma abordagem puramente abstrata do problema tenderia a invisibilizar.

Cabe sublinhar, ainda, que o recorte aqui adotado — centrado no sistema público de educação básica — não decorre de desconsideração pelo magistério privado, mas do reconhecimento de que é na escola pública que as contradições do sistema se manifestam com maior intensidade e onde as consequências do adoecimento docente incidem sobre as populações historicamente mais vulneráveis. Discutir a saúde dos professores da rede pública é, por isso, discutir o tipo de educação que o Brasil efetivamente oferece — e não apenas aquela que proclama oferecer — à maioria de seus cidadãos.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ADOECIMENTO DOCENTE

O adoecimento docente não surgiu de repente. Ele tem uma genealogia. Para compreendê-lo, é necessário recuar no tempo e observar como a profissão docente foi sendo moldada por forças históricas, econômicas e ideológicas que, progressivamente, esvaziaram sua autonomia e intensificaram sua carga de trabalho.

Durante décadas, a figura do professor foi romantizada na cultura brasileira. A ele se atribuíam missão, vocação, abnegação. Esse discurso, aparentemente valorativo, cumpria uma função perversa: legitimava baixos salários e precárias condições de trabalho com a justificativa de que ensinar era um chamado e não uma profissão como outra qualquer. A vocação tornou-se, assim, um instrumento ideológico de exploração.

Com a expansão do sistema público de ensino nas décadas de 1970 e 1980, sem o correspondente investimento em infraestrutura e formação continuada, o professor se viu diante de turmas cada vez maiores, salas inadequadas e um currículo em permanente transformação. A democratização do acesso à educação,

conquista inegável, não veio acompanhada da democratização das condições de ensino.

Nas décadas seguintes, com a introdução de lógicas gerencialistas na gestão pública, o trabalho docente passou a ser crescentemente avaliado por métricas de produtividade. Surgem as avaliações externas, os rankings de escolas, as metas de desempenho — todos instrumentos que, ao responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso dos alunos, desconsideram os determinantes sociais, econômicos e institucionais que condicionam a aprendizagem. O professor passa a carregar não apenas sua sala de aula, mas o peso de uma promessa social que o sistema jamais cumpriu.

Há, nessa genealogia, uma continuidade que merece ser sublinhada: em cada uma de suas fases, o discurso dominante sobre a docência operou de modo a deslocar para o professor a responsabilidade por problemas que são, em sua origem, de natureza sistêmica. Na fase da vocação, o apelo moral justificava a exploração material. Na fase da expansão desordenada, a retórica da democratização obscurecia a precariedade das condições concretas. Na fase gerencialista, a linguagem da eficiência e da responsabilização individual completava o ciclo, transformando o professor em gestor solitário de uma crise que ele não criou. Muda o vocabulário; permanece a estrutura de transferência de ônus.

É preciso considerar, ainda, que esse processo não ocorreu no vácuo. Ele se insere em uma transformação mais ampla do Estado brasileiro e de sua relação com as políticas sociais, marcada pela progressiva incorporação de princípios neoliberais de gestão que redefiniram o sentido do serviço público. Nesse novo arranjo, a escola deixa de ser concebida como direito universal a ser garantido coletivamente e passa a ser tratada como serviço a ser avaliado por sua eficiência, mensurada por indicadores que raramente capturam a complexidade do que acontece dentro de uma sala de aula. O professor, nesse enquadramento, não é mais um profissional que exerce um ofício de natureza relacional e imprevisível — ele se torna um executor de metas, um prestador de contas perante sistemas de avaliação que o observam de fora sem compreendê-lo por dentro.

Essa genealogia tem uma consequência que transcende o plano histórico e se instala no corpo e na subjetividade dos professores que hoje estão em sala de aula. Muitos deles carregam, sem o saber nomear, os sedimentos de todas essas camadas: a culpa herdada do discurso vocacional, o esgotamento produzido pela expansão sem estrutura, a ansiedade gerada pela vigilância das métricas. O adoecimento docente contemporâneo não é, portanto, apenas o resultado das condições presentes — é também o acúmulo de feridas históricas que nunca foram adequadamente reconhecidas nem tratadas. Compreender essa dimensão genealógica é condição para que qualquer proposta de enfrentamento do problema vá além do sintoma e alcance suas raízes.

FATORES DETERMINANTES DO ADOECIMENTO

A literatura especializada aponta uma constelação de fatores que, articulados entre si, produzem e reproduzem o adoecimento docente. Eles podem ser organizados em três dimensões: a estrutural, a institucional e a relacional.

Na dimensão estrutural, destacam-se a precarização dos vínculos trabalhistas — com alto índice de professores contratados temporariamente, sem estabilidade e sem acesso pleno aos direitos trabalhistas —, os baixos salários e a insuficiência de investimento público na educação. Segundo dados do Censo Escolar e de pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), grande parte das escolas públicas brasileiras carece de condições básicas de infraestrutura, como ventilação adequada, acústica razoável e equipamentos funcionais. Esses fatores incidem diretamente sobre a saúde física dos professores, contribuindo para o desenvolvimento de doenças respiratórias, disfonia e problemas posturais.

Na dimensão institucional, a sobrecarga burocrática emerge como fator de sofrimento significativo. O professor contemporâneo não ensina apenas: ele planeja, registra, avalia, reporta, participa de reuniões, preenche formulários, responde a demandas administrativas que se multiplicam. O trabalho invisível — aquele realizado fora da sala de aula, sem remuneração correspondente — representa,

em muitos casos, o dobro do tempo de trabalho contratado. Essa intensificação do labor, amplamente documentada por pesquisadoras como Margarida Barreto e Aldaiza Sposati, produz exaustão e sentimento de desamparo.
Na dimensão relacional, destaca-se a violência simbólica presente nas interações escolares. O professor enfrenta, cotidianamente, situações de desrespeito por parte de alunos, famílias e, não raro, da própria gestão escolar. A erosão da autoridade docente — fenômeno multideterminado que não pode ser reduzido à indisciplina dos alunos — produz um sentimento de deslegitimação que corrói a identidade profissional e alimenta processos depressivos. Paralelamente, a ausência de suporte emocional e de espaços institucionais de escuta e cuidado deixa o professor sozinho diante de suas dificuldades.

BURNOUT E SAÚDE MENTAL: A EPIDEMIA SILENCIOSA

A síndrome de burnout tornou-se, nas últimas décadas, o diagnóstico mais associado ao adoecimento docente. Caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho, sua prevalência entre professores é alarmante. Pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil apontam índices que variam entre 30% e 50% de professores com sintomas moderados a graves da síndrome, dependendo da rede de ensino e da etapa da Educação Básica analisada.
Importante ressaltar, seguindo as formulações de Christophe Dejours (2011) e da Psicodinâmica do Trabalho, que o sofrimento psíquico dos trabalhadores não é apenas um sintoma individual a ser tratado clinicamente: é um sinal de que algo está profundamente errado na organização do trabalho. Quando o trabalho se torna fonte predominante de sofrimento em vez de satisfação, estamos diante de uma organização patogênica, cujas contradições precisam ser nomeadas e enfrentadas coletivamente.
No caso dos professores, o sofrimento se articula frequentemente ao que Dejours denomina "estratégias defensivas coletivas": mecanismos psicológicos que permitem suportar condições insuportáveis, mas que, ao mesmo tempo, impedem que o sofrimento seja reconhecido e transformado. O professor que naturaliza a precariedade, que internaliza a culpa pelo fracasso dos alunos, que se silencia diante de injustiças institucionais — esse professor não está bem, está sobrevivendo.
A saúde vocal é outra dimensão crítica. Estudos conduzidos por fonoaudiólogas como Léslie Piccolotto Ferreira indicam que entre 60% e 80% dos professores brasileiros apresentam algum tipo de distúrbio de voz ao longo da carreira. A sala de aula é, do ponto de vista da saúde vocal, um ambiente de risco: ruído externo, acústica deficiente, ausência de amplificação e a necessidade de falar por horas seguidas configuram condições objetivas de adoecimento que raramente são reconhecidas como tal.
O quadro se agrava quando se considera que o burnout docente raramente é reconhecido em seus estágios iniciais. Diferentemente de outras doenças ocupacionais que se manifestam por sinais físicos mais imediatos, o esgotamento emocional instala-se de forma gradual e insidiosa, muitas vezes confundido com cansaço passageiro, falta de motivação ou dificuldades pessoais. O professor em processo de adoecimento frequentemente continua trabalhando — e trabalhando muito —, sustentado por um senso de responsabilidade para com os alunos que, paradoxalmente, acelera sua própria deterioração. Essa invisibilidade do adoecimento precoce tem consequências clínicas e institucionais graves: quando o diagnóstico finalmente ocorre, o quadro já atingiu uma severidade que demanda afastamento prolongado e tratamento intensivo. É preciso considerar, ainda, a dimensão de gênero que atravessa o adoecimento docente e que raramente recebe a atenção que merece. A feminização do magistério — especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — não é um dado neutro. Ela significa que o sofrimento docente é, em grande medida, o sofrimento de mulheres que acumulam sobre si as demandas do trabalho remunerado e as do trabalho doméstico e de cuidado, historicamente não reconhecido nem valorizado. A professora que sai de uma jornada escolar exaustiva para assumir a gestão da casa e o cuidado dos filhos não tem, em sentido estrito, uma jornada dupla: tem uma jornada conti-

nua, sem fronteiras claras entre o profissional e o doméstico, cujo custo sobre a saúde mental é documentado e persistentemente subestimado.
Merece atenção, por fim, o silêncio institucional que envolve o sofrimento psíquico dos professores. Em muitas redes de ensino, pedir ajuda psicológica ainda carrega estigma — a percepção, frequentemente confirmada pela cultura institucional, de que revelar fragilidade é comprometer a imagem de competência profissional. Esse silêncio não é natural: é produzido por organizações que não criaram espaços seguros de escuta e que, na prática, penalizam a vulnerabilidade ao mesmo tempo em que a ignoram. Romper esse silêncio — criando protocolos institucionais de acolhimento, equipes de suporte à saúde mental nas secretarias de educação e culturas organizacionais que tratem o cuidado como prioridade e não como concessão — é uma das tarefas mais urgentes e mais negligenciadas no enfrentamento do adoecimento docente.

DESVALORIZAÇÃO SOCIAL E IDENTIDADE PROFISSIONAL EM CRISE

Além dos fatores materiais e organizacionais, o adoecimento docente articula-se a uma crise profunda de identidade profissional. O professor contemporâneo habita um espaço social contraditório: é ao mesmo tempo cobrado pela sociedade como responsável pela formação das novas gerações e desvalorizado como trabalhador. Essa contradição não é apenas subjetivamente dolorosa — ela tem consequências concretas sobre a saúde mental e a motivação para o trabalho.
A desvalorização salarial é um dado estrutural. Segundo relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil figura entre os países com menores salários relativos para professores da Educação Básica entre as nações comparadas. Essa defasagem não apenas inviabiliza condições de vida dignas para muitos docentes — que se veem obrigados a acumular múltiplos vínculos empregatícios para complementar a renda —, como envia uma mensagem cultural sobre o valor que a sociedade atribui à educação.
A desvalorização simbólica, por sua vez, manifesta-se nas representações sociais sobre o professor veiculadas pela mídia, pelo senso comum e, por vezes, pelas próprias políticas educacionais. A narrativa segundo a qual os professores são "responsáveis pela crise da educação", recorrente em discursos políticos de diferentes matizes, opera uma inversão perversa: transforma em culpado aquele que é, antes de tudo, vítima de um sistema insuficientemente financiado e precariamente organizado.
Essa crise de identidade repercute sobre os processos de subjetivação dos professores. Pesquisas qualitativas com docentes revelam sentimentos de impotência, de não reconhecimento e de perda de sentido no trabalho — o que, na terminologia de Yves Clot (2010), configura um "trabalho impedido": aquele no qual o profissional não consegue realizar o que considera ser um trabalho bem-feito, gerando sofrimento persistente.
Trata-se de uma tensão estrutural que atravessa a carreira docente em todas as suas etapas, da formação inicial ao exercício cotidiano, e que se agrava à medida que as demandas impostas à escola pública se ampliam sem que os recursos e o reconhecimento correspondentes acompanhem essa expansão.
A jornada ampliada decorrente dessa necessidade de pluriemprego fragmenta o tempo do professor, comprometendo a dedicação à preparação das aulas, à formação continuada e ao descanso necessário à recuperação física e emocional. O cansaço crônico resultante não é, portanto, um problema de gestão individual do tempo: é a consequência lógica de uma estrutura remuneratória que torna impossível a sustentação digna da vida a partir de um único vínculo de trabalho.
Esse deslocamento retórico não é inocente. Ao individualizar a responsabilidade pelo fracasso do sistema, ele serve a uma dupla função ideológica: desvia o olhar das insuficiências estruturais do Estado e legitima intervenções externas sobre o trabalho docente — como avaliações de desempenho, bonificações condicionadas a métricas e reformas curriculares verticalizadas — que, longe de fortalecerem a autonomia profissional, a corroem ainda mais. O professor que internaliza esse discurso passa a carregar não apenas o peso objetivo do trabalho precário, mas também a culpa subjetiva pelo que não consegue realizar.
Importa notar que a desvalorização sim-

bólica não ocorre de forma homogênea. Ela se intensifica quando articulada a outras marcas sociais: professoras negras, docentes de periferias urbanas e trabalhadores de escolas em regiões de maior vulnerabilidade social enfrentam camadas adicionais de invisibilidade e descrédito, o que aprofunda ainda mais a erosão identitária e o risco de adoecimento.

PERSPECTIVAS PARA A SUPERAÇÃO: ENTRE O INDIVIDUAL E O COLETIVO

Diante do quadro delineado, cabe perguntar: o que é possível fazer? A resposta, inevitavelmente, precisa operar em múltiplos níveis.

No plano das políticas públicas, é urgente a implementação e o cumprimento de planos de cargos, carreiras e salários que assegurem a valorização salarial dos professores, a redução da proporção alunos/professor, a garantia de tempo remunerado para planejamento e formação continuada, e o investimento em infraestrutura escolar adequada. O Piso Salarial Profissional Nacional, embora conquista histórica do magistério, permanece descumprido em vários municípios e estados, evidenciando a distância entre a letra da lei e a realidade vivida.

No plano da saúde ocupacional, é necessário que as redes de ensino desenvolvam políticas sistemáticas de acompanhamento e cuidado da saúde dos professores, incluindo programas de saúde vocal, suporte psicológico, adaptações ergonômicas e protocolos de prevenção ao burnout. Experiências exitosas em redes municipais de algumas capitais brasileiras demonstram que é possível reduzir significativamente o afastamento por doença quando há investimento consistente nessa direção.

No plano institucional, a reconfiguração das relações de poder nas escolas é condição necessária para que o trabalho docente recupere sentido e dignidade. Isso implica construir gestões democráticas genuínas, que incluam os professores nas decisões sobre o projeto pedagógico e nas negociações sobre as condições de trabalho; que criem espaços coletivos de reflexão sobre a prática; e que reconheçam o sofrimento docente como questão institucional e não apenas como problema individual.

No plano da formação inicial e continuada, é preciso preparar os professores para os desafios reais da profissão — incluindo a dimensão emocional do trabalho —, romper com visões idealizadas da docência e fortalecer a dimensão coletiva e solidária da identidade profissional.

Finalmente, é indispensável que os próprios professores, organizados em sindicatos, associações e coletivos, ocupem os espaços políticos de negociação e resistência. O adoecimento docente não se resolverá apenas com programas de bem-estar individual: demanda transformação das condições estruturais que o produzem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O adoecimento dos professores brasileiros é um sintoma. Não de fraqueza individual, mas de um sistema educacional que, ao longo de décadas, acumulou contradições sem resolvê-las: que exigiu cada vez mais dos docentes enquanto lhes oferecia cada vez menos; que responsabilizou os professores pelos resultados sem garantir as condições para que os alcançassem; que celebrou a educação em discurso enquanto a descapitalizava na prática.

Compreender esse fenômeno em sua complexidade é o primeiro passo para enfrentá-lo. O presente artigo procurou contribuir para essa compreensão ao articular dimensões estruturais, institucionais, relacionais e subjetivas do adoecimento docente, evitando tanto as explicações reducionistas que culpabilizam os professores quanto as que os reduzem a vítimas passivas de forças inevitáveis.

Os professores adoecidos pelo sistema não são exceção. São o retrato do que acontece quando a sociedade delega à escola a responsabilidade de corrigir suas desigualdades sem dotá-la dos recursos e das condições para fazê-lo. Reverter esse quadro é uma tarefa política de primeira grandeza, que exige vontade coletiva, investimento público e, sobretudo, o reconhecimento de que a saúde de quem ensina é condição incontornável da qualidade do que se aprende.

O que está em jogo, em última instância, é uma escolha civilizatória. Uma sociedade que negligencia sistematicamente aqueles a quem confia a formação de suas crianças não está apenas cometendo um erro de gestão — está revelando algo sobre sua hierarquia de valores.

sobre o que considera digno de proteção e de investimento. O adoecimento docente, nesse sentido, não é apenas um problema educacional: é um espelho. E o que ele reflete é desconfortável.

É necessário, portanto, resistir à tentação das soluções que operam apenas na superfície do problema. Programas de mindfulness para professores esgotados, treinamentos de resiliência para quem trabalha em condições estruturalmente insustentáveis, ou campanhas de valorização simbólica desacompanhadas de investimento concreto — essas iniciativas, quando desvinculadas de transformações estruturais, correm o risco de funcionar como analgésicos que mascaram a dor sem tratar a ferida. Pior: podem reforçar, ainda que involuntariamente, a ideia de que o problema reside na incapacidade individual do professor de lidar com as adversidades, e não nas adversidades em si.

A superação do adoecimento docente exige, antes de qualquer coisa, que ele seja reconhecido como o que é: uma questão de Estado, de projeto nacional, de prioridade orçamentária e de vontade política. Exige que os dados — abundantes, consistentes e alarmantes — sejam levados a sério por quem tem o poder de transformar as condições em que o trabalho docente se realiza. E exige, também, que os próprios professores sejam reconhecidos não apenas como objeto de políticas, mas como sujeitos de sua própria história profissional — capazes de nomear seu sofrimento, de organizá-lo coletivamente e de exigir, com legitimidade, as condições que a dignidade do seu ofício requer.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Margarida. Violência, saúde e trabalho: uma jornada de humilhações. São Paulo: EDUC, 2006.

CLOT, Yves. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DEJOURS, Christophe. A banalização da injustiça social. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

FERREIRA, Léslie Piccolotto. A voz do professor: da formação ao desempenho profissional. São Paulo: Summus, 2009.

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

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEITE, Márcia de Paula. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão de obra. In: OLIVEIRA, C. A. B. et al. (org.). O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século. São Paulo: Scritta, 1994. p. 563-587.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael. P. Burnout: o estresse no trabalho e o veneno do sucesso. São Paulo: Futura, 2002.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OCDE. Education at a Glance 2023: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS E O DIREITO AO NOME SOCIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES DO SERVIÇO SOCIAL PARA A PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DA INCLUSÃO

LUANA MARTINS DOS REIS SOUSA

RESUMO
A garantia dos direitos sociais constitui um dos principais fundamentos para a construção de uma sociedade democrática e comprometida com a promoção da cidadania. Nesse contexto, o Serviço Social desempenha papel fundamental na defesa dos direitos humanos e na efetivação das políticas públicas voltadas à população em situação de vulnerabilidade social. O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre a garantia dos direitos sociais, a atuação do assistente social e a efetivação do direito ao nome social nas escolas brasileiras. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em autores da área do Serviço Social e em legislações que asseguram direitos fundamentais à população. A discussão evidencia que o reconhecimento do nome social representa importante instrumento de inclusão educacional e de respeito à identidade de gênero, contribuindo para a redução de situações de discriminação e exclusão no ambiente escolar. Conclui-se que o Serviço Social possui papel estratégico na promoção da cidadania, no fortalecimento das políticas educacionais inclusivas e na defesa dos direitos humanos, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

PALAVRAS-CHAVE: Serviço Social; Direitos Sociais; Cidadania; Nome Social; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A consolidação dos direitos sociais no Brasil é resultado de um longo processo histórico marcado por conflitos, reivindicações populares e lutas coletivas em busca de melhores condições de vida para a população. A ampliação desses direitos possibilitou avanços significativos no acesso à educação, saúde, assistência social, trabalho e proteção social, contribuindo para a construção da cidadania e para a redução das desigualdades sociais.

Nesse cenário, o Serviço Social consolidou-se como uma profissão comprometida com a defesa dos direitos humanos, atuando diretamente nas expressões da questão social e na mediação entre as demandas da população e as respostas oferecidas pelo Estado. A profissão passou por profundas transformações teóricas, metodológicas e éticas, assumindo um posicionamento crítico diante das desigualdades produzidas pela sociedade capitalista.

Nos últimos anos, as discussões sobre diversidade, identidade de gênero e direitos humanos ganharam destaque nas políticas públicas brasileiras. Entre as conquistas alcançadas encontra-se o reconhecimento do direito ao nome social, especialmente no âmbito educacional. O uso do nome social por pessoas transgênero e travestis representa o reconhecimento de sua identidade e constitui importante mecanismo de combate à discriminação e à exclusão social.

Diante dessa realidade, surge a necessidade de refletir sobre o papel do Serviço Social na defesa desse direito e na construção de práticas inclusivas no ambiente escolar. Assim, o presente artigo busca analisar a importância dos direitos sociais e do nome social nas escolas brasileiras, destacando as contribuições da atuação profissional do assistente social para a promoção da cidadania e da inclusão.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico e documental de abordagem qualitativa. Foram analisados livros, artigos científicos, legislações, resoluções e documentos institucionais relacionados aos direitos sociais, aos direitos humanos e às políticas educacionais inclusivas.

A pesquisa fundamentou-se principalmente nos estudos de Iamamoto (2000; 2013), Couto (2010), Silva (2010), Costa (2008) e nos documentos produzidos pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Também foram examinados dispositivos legais que regulamentam a profissão e garantem o direito ao nome social no ambiente educacional brasileiro.

O SERVIÇO SOCIAL E A GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS

O surgimento do Serviço Social no Brasil está relacionado às transformações sociais ocorridas durante o processo de industrialização e urbanização. O agravamento das desigualdades sociais e das condições de vida da classe trabalhadora evidenciou a necessidade de intervenções voltadas ao enfrentamento das expressões da questão social.

Segundo Couto (2010), os direitos sociais constituem conquistas históricas que resultam das lutas coletivas travadas pelos trabalhadores e pelos movimentos sociais. Esses direitos representam mecanismos fundamentais para assegurar condições mínimas de dignidade e participação social.

O Serviço Social desenvolveu-se nesse contexto como uma profissão que busca compreender as múltiplas determinações das desigualdades sociais e construir estratégias de intervenção capazes de contribuir para a efetivação dos direitos da população. O reconhecimento da questão social como objeto de intervenção profissional possibilitou o fortalecimento de uma prática comprometida com a transformação da realidade social.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco para a ampliação dos direitos sociais no Brasil. A partir dela, diversas políticas públicas passaram a ser reconhecidas como direitos universais, ampliando o acesso da população à proteção social. Nesse processo, o assistente social assumiu papel relevante na implementação e fiscalização dessas políticas.

O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL E A DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS

A renovação crítica do Serviço Social brasileiro, especialmente a partir da década de 1980, fortaleceu a construção de um projeto ético-político comprometido com a democracia, a justiça social e os direitos humanos.

O Código de Ética Profissional de 1993 consolidou princípios fundamentais para a atuação profissional, destacando a defesa intransigente dos direitos humanos, a ampliação da cidadania, a eliminação de todas as formas de preconceito e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Iamamoto (2000), o exercício profissional deve estar articulado às necessidades concretas da população e às demandas apresentadas pelos sujeitos sociais. Dessa forma, o assistente social não atua apenas na execução de políticas públicas, mas também na defesa dos direitos e no fortalecimento da participação social.

Essa perspectiva torna-se especialmente relevante diante das demandas contemporâneas relacionadas à diversidade, ao reconhecimento das diferenças e ao combate às práticas discriminatórias presentes na sociedade.

O DIREITO AO NOME SOCIAL NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O reconhecimento do nome social representa uma importante conquista para a promoção dos direitos humanos no Brasil. O nome social corresponde à forma pela qual pessoas transgênero, travestis e não binárias se identificam e desejam ser reconhecidas socialmente.

No ambiente escolar, o respeito ao nome social possui impacto direto na permanência dos estudantes e na construção de um ambiente educacional acolhedor. A utilização do nome civil em desacordo com a identidade de gênero frequentemente expõe estudantes a situações de constrangimento, violência simbólica e discriminação.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 2018, estabelece que as instituições de ensino devem garantir a utilização do nome social em registros internos, listas de chamada, documentos acadêmicos e demais procedimentos administrativos. Tal medida busca assegurar o respeito à identidade dos estudantes e promover condições adequadas para seu desenvolvimento educacional.

A garantia desse direito encontra respaldo nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade e da não discriminação. Além disso, está alinhada às diretrizes nacionais de promoção dos direitos humanos e de combate às diversas formas de violência.

Estudos realizados na área da educação apontam que estudantes trans frequentemente enfrentam dificuldades relacionadas à permanência escolar, ao preconceito e à exclusão. Nesse contexto, o reconhecimento do nome social contri-

bui para a valorização da identidade dos sujeitos e para a construção de relações mais respeitosas dentro da comunidade escolar.

A ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

O assistente social possui papel estratégico na promoção de práticas inclusivas e no fortalecimento dos direitos humanos no espaço educacional. Sua atuação envolve ações de acolhimento, orientação, mediação de conflitos e articulação entre escola, família e rede de proteção social.
No que se refere ao direito ao nome social, o profissional pode desenvolver ações voltadas à sensibilização da comunidade escolar, contribuindo para a construção de ambientes mais inclusivos e democráticos. Além disso, pode atuar na orientação de gestores e equipes pedagógicas acerca da legislação vigente e dos direitos assegurados aos estudantes.
A intervenção profissional também possibilita a identificação de situações de discriminação e violência, promovendo encaminhamentos e estratégias de enfrentamento adequadas. Dessa forma, o Serviço Social contribui para a efetivação das políticas públicas educacionais e para a consolidação de uma cultura institucional baseada no respeito às diferenças.

O SERVIÇO SOCIAL NA ATUALIDADE E A IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO COM A ESCOLA NA GARANTIA DOS DIREITOS SOCIAIS

O Serviço Social contemporâneo encontra-se inserido em um cenário marcado por profundas transformações econômicas, políticas, culturais e institucionais que impactam diretamente as formas de acesso aos direitos sociais e as condições de vida da população. Diante desse contexto, o exercício profissional exige atualização permanente, capacidade crítica e domínio teórico-metodológico que permita compreender as múltiplas expressões da questão social presentes na sociedade brasileira.
As transformações ocorridas nas últimas décadas produziram mudanças significativas nas relações de trabalho, nas políticas públicas e nos mecanismos de proteção social. O aumento das desigualdades, o crescimento da vulnerabilidade social e as mudanças na organização do Estado passaram a exigir dos assistentes sociais novas formas de atuação capazes de responder às demandas emergentes.
Segundo Iamamoto (2000), o principal desafio do Serviço Social na contemporaneidade consiste em compreender os novos tempos e construir respostas profissionais que ultrapassem práticas meramente executoras. O profissional precisa desenvolver capacidade investigativa, leitura crítica da realidade e competência para interpretar os processos sociais em sua totalidade.
Nessa perspectiva, o assistente social não atua apenas executando programas e benefícios, mas produzindo análises, elaborando estratégias de intervenção e fortalecendo processos de participação social. Sua prática profissional exige compreender simultaneamente as dimensões micro e macro da realidade social, identificando como fatores econômicos, políticos e culturais interferem diretamente na vida dos sujeitos.
A questão social manifesta-se diariamente em diferentes espaços institucionais por meio da pobreza, da insegurança alimentar, da violência doméstica, do desemprego, da exclusão escolar, da violação de direitos, das desigualdades territoriais e das dificuldades de acesso às políticas públicas. Essas expressões demandam intervenções que não podem ser realizadas isoladamente por uma única política social.
Ao discutir as representações históricas da pobreza, Iamamoto (2000) demonstra que, durante diferentes períodos históricos, os sujeitos em situação de vulnerabilidade foram interpretados sob perspectivas moralizantes e excludentes. Em determinados momentos, a pobreza foi associada à preguiça, à falta de esforço ou ao fracasso individual. Posteriormente, determinados grupos passaram a ser compreendidos como ameaça à ordem social, fortalecendo discursos de criminalização da pobreza.
Essas interpretações contribuíram historicamente para enfraquecer o reconhecimento dos direitos sociais enquanto responsabilidade estatal e fortalecer práticas assistencialistas e focalizadas. Como consequência, observa-se a transferência gradual de responsabilidades públicas para iniciativas privadas e para as próprias famílias.
Nesse cenário, o Serviço Social reafirma

seu compromisso ético-político com a defesa dos direitos humanos, da democracia e da justiça social, buscando fortalecer políticas públicas universais e ampliar o acesso da população aos serviços essenciais.
Entre os espaços de atuação que ganham destaque na contemporaneidade encontra-se a política educacional.
A escola constitui um espaço privilegiado de convivência social, formação cidadã e garantia de direitos. Entretanto, muitas das situações que interferem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças ultrapassam os limites pedagógicos e exigem atuação integrada com outras políticas públicas.
É nesse contexto que se fortalece a aproximação entre Serviço Social e Educação. A presença do Serviço Social junto às instituições escolares contribui para ampliar o olhar sobre as condições concretas de vida dos estudantes e de suas famílias. O objetivo não é substituir a função pedagógica da escola, mas contribuir para que o processo educativo aconteça em condições mais favoráveis ao desenvolvimento integral da criança.
Na Educação Infantil, essa articulação torna-se ainda mais necessária porque é nesse período que muitos sinais de vulnerabilidade podem ser identificados precocemente.
Entre as principais áreas de atuação do Serviço Social em articulação com a escola destacam-se:

a) Enfrentamento da evasão e infrequência escolar
O assistente social contribui na identificação dos fatores sociais que interferem na permanência escolar, realizando acompanhamento familiar, escuta qualificada e articulação com a rede de proteção para prevenir o afastamento das crianças da escola.

b) Fortalecimento da relação escola–família
A atuação profissional favorece o diálogo entre instituição escolar e responsáveis, criando estratégias para ampliar a participação familiar e fortalecer vínculos que impactam diretamente o desenvolvimento infantil.

c) Proteção contra violências e violações de direitos
A escola frequentemente identifica situações relacionadas à negligência, violência física, violência psicológica, violência sexual, trabalho infantil e abandono. O Serviço Social auxilia nos encaminhamentos e na articulação com órgãos competentes.

d) Inclusão e acesso às políticas públicas
Muitas famílias desconhecem seus direitos ou enfrentam dificuldades para acessar programas sociais. O assistente social orienta sobre benefícios, serviços e recursos disponíveis na rede socioassistencial.

e) Atendimento às situações de vulnerabilidade socioeconômica
Questões relacionadas à insegurança alimentar, desemprego, moradia inadequada e dificuldades financeiras interferem diretamente na aprendizagem. O acompanhamento social possibilita encaminhamentos e apoio às famílias.

f) Educação inclusiva e garantia da diversidade
O Serviço Social contribui para construção de ambientes escolares mais inclusivos, promovendo ações relacionadas à equidade, diversidade, acessibilidade e combate às diferentes formas de preconceito.

g) Construção da rede intersetorial
Uma das funções centrais do assistente social consiste em fortalecer a comunicação entre escola, CRAS, CREAS, unidades de saúde, Conselho Tutelar e demais serviços públicos.

Na Educação Infantil, essa rede possui importância ainda maior, pois a proteção integral da criança exige atuação compartilhada entre diferentes setores.
A intersetorialidade não representa apenas cooperação institucional; ela constitui estratégia concreta para garantia dos direitos sociais. Quando escola e assistência social atuam conjuntamente, ampliam-se as possibilidades de intervenção, fortalecem-se vínculos familiares e aumentam as oportunidades de desenvolvimento das crianças.
Dessa forma, a atuação do Serviço Social junto à escola deve ser compreendida como elemento essencial para promoção da cidadania, prevenção das desigualda-

des e fortalecimento da proteção integral da infância.

CONCLUSÃO

A garantia dos direitos sociais constitui elemento indispensável para a construção de uma sociedade democrática, inclusiva e comprometida com a dignidade humana. Nesse contexto, o Serviço Social consolidou-se historicamente como profissão orientada pela defesa dos direitos humanos, pela ampliação da cidadania e pelo enfrentamento das desigualdades sociais, assumindo papel relevante na consolidação das políticas públicas e na construção de mecanismos de proteção social voltados aos sujeitos em situação de vulnerabilidade.

Ao longo deste estudo foi possível compreender que as transformações sociais contemporâneas produziram impactos significativos sobre o cotidiano das instituições escolares e ampliaram as responsabilidades atribuídas aos profissionais da educação. A escola passou a assumir funções que ultrapassam o processo formal de ensino, tornando-se espaço de acolhimento, convivência, proteção social, fortalecimento dos vínculos familiares e identificação precoce de situações que podem comprometer o desenvolvimento infantil.

Entretanto, também se evidenciou que os desafios presentes no ambiente escolar não podem ser compreendidos de maneira isolada nem atribuídos exclusivamente aos profissionais da educação. As múltiplas expressões da questão social — como desigualdade econômica, insegurança alimentar, desemprego, fragilidade dos vínculos familiares, sofrimento emocional, violência, dificuldades de acesso às políticas públicas e diferentes formas de exclusão social — atravessam o cotidiano das crianças e impactam diretamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante dessa realidade, tornou-se possível compreender que garantir os direitos da criança exige atuação compartilhada entre diferentes políticas públicas e construção permanente de estratégias intersetoriais.

Nesse cenário, destacou-se a importância da integração entre Assistência Social e Educação Infantil como instrumento capaz de ampliar a efetividade das ações voltadas à infância e fortalecer os mecanismos de proteção integral.

A articulação entre escola e rede socioassistencial demonstrou potencial para qualificar o acompanhamento das famílias, favorecer intervenções preventivas, ampliar o acesso aos serviços públicos e contribuir para redução das situações de vulnerabilidade social que interferem no percurso escolar das crianças.

Observou-se que a intersetorialidade não deve ser compreendida apenas como diretriz administrativa ou modelo organizacional das políticas públicas, mas como prática concreta de corresponsabilização entre profissionais, instituições e setores que compartilham o compromisso com a garantia dos direitos.

Dentro desse processo, o Serviço Social destacou-se como profissão estratégica pela capacidade de realizar leitura crítica da realidade, articular recursos institucionais e construir estratégias de intervenção comprometidas com a cidadania e a justiça social.

A atuação do assistente social junto às instituições educacionais amplia o olhar sobre as condições concretas de vida das crianças e favorece intervenções que considerem simultaneamente fatores pedagógicos, sociais, econômicos e familiares.

Também se evidenciou que a presença do Serviço Social fortalece a aproximação entre escola, família e território, possibilitando a construção de redes mais efetivas de acompanhamento e proteção.

Outro aspecto amplamente discutido neste estudo refere-se à importância da organização institucional da escola para sustentação das práticas de proteção social.

A direção escolar e as Diretorias Regionais de Educação assumem papel relevante na criação de protocolos, definição de fluxos de atendimento e fortalecimento da comunicação entre unidades educacionais e serviços territoriais.

Sua atuação contribui para que as demandas identificadas no cotidiano escolar recebam encaminhamentos adequados e para que os profissionais da educação não permaneçam isolados diante das situações que exigem intervenção técnica especializada.

Ao longo da pesquisa também foi possível aprofundar a reflexão sobre o papel do professor no contexto contemporâneo.

Compreendeu-se que os docentes ocupam posição privilegiada na observação cotidiana das crianças e frequentemente identificam os primeiros sinais relacionados a alterações emocionais, mudanças comportamentais, dificuldades familiares ou situações de vulnerabilidade. Contudo, reconhecer demandas não significa assumir individualmente sua resolução.

Nesse sentido, tornou-se fundamental defender a existência de processos institucionais claros que orientem quando comunicar à equipe gestora e quando realizar acionamento da rede de proteção social.

Essa organização fortalece o trabalho coletivo, amplia a segurança profissional e contribui para intervenções mais qualificadas.

Outro ponto central desenvolvido neste trabalho refere-se às condições contemporâneas do trabalho docente e aos impactos produzidos pelo adoecimento ocupacional no ambiente escolar.

A análise da presença da Síndrome de Burnout permitiu compreender que a intensificação das exigências institucionais, associada ao aumento das responsabilidades emocionais e sociais atribuídas aos professores, pode comprometer significativamente o exercício profissional. Os processos contínuos de exaustão física e emocional produzem efeitos sobre o planejamento pedagógico, sobre a qualidade das relações construídas com as crianças e sobre a capacidade institucional de acolher e identificar demandas que exigem proteção social.

Na Educação Infantil, esses impactos tornam-se ainda mais significativos, considerando que o desenvolvimento infantil ocorre por meio das relações construídas no cotidiano escolar e depende diretamente da disponibilidade afetiva e da qualidade das interações estabelecidas entre adultos e crianças.

Dessa forma, cuidar dos profissionais da educação também significa investir na proteção integral da infância.

A discussão realizada reforça que ambientes escolares mais inclusivos e humanizados dependem não apenas de recursos pedagógicos, mas também de condições adequadas de trabalho, fortalecimento institucional e existência de redes públicas capazes de sustentar o trabalho educativo.

Conclui-se que fortalecer a presença do Serviço Social no campo educacional, ampliar a articulação entre Assistência Social e Educação Infantil, consolidar práticas intersetoriais e investir em políticas de valorização e cuidado aos profissionais da educação constituem medidas fundamentais para construção de uma educação comprometida com os direitos humanos, com a cidadania e com o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate sobre o papel do Serviço Social no contexto educacional contemporâneo e incentive novas pesquisas e experiências voltadas ao fortalecimento das redes de proteção social, reconhecendo que garantir os direitos da criança constitui responsabilidade compartilhada entre Estado, escola, família e sociedade.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei n.º 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Assistente Social. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 19 de janeiro de 2018. Dispõe sobre o uso do nome social nos registros escolares. Brasília, DF, 2018.

CFESS. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: CFESS, 2010.

COSTA, Maria Dalva Horácio da. Serviço Social e projeto ético-político. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTO, Berenice Rojas. Direitos sociais e Serviço Social: uma questão de cidadania. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. Relações sociais e Serviço Social no Brasil. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Serviço Social e direitos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

RESUMO
A inclusão escolar exige que o currículo atenda alunos com diferentes necessidades. Este estudo buscou entender como as adaptações curriculares favorecem a participação de estudantes com deficiência e quais desafios ainda existem. O trabalho teve como objetivo geral analisar adaptações de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação e acesso, mapeando lacunas que afetam o Ensino Médio e tipos de deficiência menos investigados. O método adotado foi uma revisão bibliográfica qualitativa. Os resultados mostram maior ênfase em estudos sobre Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual, concentrados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Fundamental. Observou-se avanço em práticas de adaptação, sobretudo quando há planejamento coletivo e uso de tecnologias assistivas. Persistem, porém, escassez de pesquisas sobre avaliação inclusiva no Ensino Médio, formação docente prática e monitoramento dos impactos socioemocionais. Conclui-se que adaptações curriculares bem estruturadas ampliam o aprendizado de todos, mas dependem de formação docente contínua, apoio da gestão escolar e políticas que cubram todo o ciclo educativo. Futuras investigações devem enfocar etapas e deficiências menos estudadas para fortalecer a efetividade das ações inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação Curricular; Inclusão Escolar; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema de grande importância no contexto escolar atual, pois está relacionada ao direito de todos os estudantes aprenderem e participarem da vida escolar com respeito, igualdade e dignidade. Nesse sentido, a escola regular deve ser um espaço preparado para receber alunos com diferentes características, ritmos de aprendizagem, formas de comunicação e necessidades educacionais. Entre esses estudantes, estão os alunos com deficiência, que muitas vezes precisam de apoio pedagógico, recursos acessíveis e adaptações no currículo para que possam acompanhar as atividades escolares de maneira significativa.

A inclusão escolar não se limita à presença do aluno com deficiência na sala de aula. Para que ela aconteça de forma real, é necessário que a escola ofereça condições para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Isso envolve planejamento pedagógico, formação dos professores, acessibilidade, uso de recursos didáticos adequados, apoio da gestão escolar e diálogo com a família. Nesse processo, a adaptação curricular aparece como uma estratégia essencial, pois permite que os conteúdos, as atividades, as metodologias e as formas de avaliação sejam ajustadas conforme as necessidades de cada estudante, sem retirar dele o direito de aprender.

A relevância deste estudo está no fato de que muitos professores ainda enfrentam dificuldades para adaptar o currículo e atender alunos com deficiência no ensino regular. Em diversas situações, a falta de formação específica, a ausência de materiais adequados, as turmas numerosas e a pouca orientação pedagógica tornam o processo de inclusão mais difícil. Por isso, discutir a adaptação curricular é importante para compreender como a escola pode tornar o ensino mais acessível, respeitando as limitações dos alunos, mas também valorizando suas capacidades e possibilidades de aprendizagem.

Diante desse contexto, o problema que orienta este trabalho é: como a adaptação curricular pode contribuir para a inclusão e a aprendizagem de alunos com deficiência na escola regular? Essa questão busca compreender de que maneira as práticas pedagógicas adaptadas podem favorecer a participação dos estudantes com deficiência, garantindo que eles não sejam apenas inseridos no ambiente escolar, mas realmente incluídos no processo educativo.

O objetivo geral é analisar a importância da adaptação curricular no processo de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência na escola regular. Como objetivos específicos, busca-se compreender o conceito de educação inclusiva,

identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na adaptação do currículo, discutir estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos alunos com deficiência e refletir sobre o papel da escola na construção de práticas mais inclusivas.

A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, documentos educacionais e estudos relacionados à educação inclusiva, adaptação curricular e alunos com deficiência. Esse tipo de pesquisa permite reunir contribuições de diferentes autores sobre o tema, favorecendo uma compreensão mais ampla sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar. Assim, o estudo pretende contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais acessíveis, humanas e comprometidas com o direito de todos à educação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS PARA A APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A educação inclusiva representa uma mudança importante na forma de compreender a escola, o ensino e o próprio estudante. Durante muito tempo, os alunos com deficiência foram vistos a partir de suas limitações, como se a dificuldade estivesse apenas neles. Com o avanço das discussões sobre inclusão, esse olhar começou a ser modificado. A escola passou a ser chamada a reconhecer que os estudantes aprendem de formas diferentes e que o ensino precisa ser organizado para atender essa diversidade. Assim, incluir não significa apenas permitir que o aluno esteja matriculado na escola regular, mas garantir que ele participe, aprenda, conviva e tenha suas potencialidades valorizadas.

Nesse sentido, a inclusão escolar deve ser entendida como um processo contínuo, que exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização da escola e na maneira como o currículo é trabalhado. A UNESCO (2020) destaca que a inclusão em educação envolve todos os estudantes que podem ser excluídos por suas condições sociais, culturais, econômicas ou por suas habilidades, chamando atenção para desafios como falta de apoio aos professores, infraestrutura inadequada e políticas pouco articuladas.

Quando se fala em alunos com deficiência, é necessário compreender que cada estudante apresenta necessidades próprias. Dois alunos com o mesmo diagnóstico podem aprender de formas diferentes, pois cada pessoa possui história, ritmo, experiências e formas próprias de se relacionar com o conhecimento. Por isso, a escola não pode trabalhar com um modelo único de ensino. O planejamento pedagógico precisa considerar as características da turma e, ao mesmo tempo, olhar com atenção para as necessidades individuais de cada aluno.

A Base Nacional Comum Curricular apresenta as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Esse documento orienta os currículos das escolas brasileiras e reforça a importância da formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018). Porém, para que essas aprendizagens cheguem aos alunos com deficiência, não basta seguir o currículo de forma rígida. É preciso pensar em caminhos pedagógicos acessíveis, com estratégias que permitam a participação real desses estudantes nas atividades escolares.

A adaptação curricular surge, nesse contexto, como uma forma de aproximar o conteúdo escolar das condições reais de aprendizagem do aluno. Ela não deve ser compreendida como simplificação exagerada ou retirada de conteúdos importantes, mas como ajuste necessário para que o estudante consiga acessar o conhecimento. Isso pode envolver mudanças na forma de apresentar o conteúdo, no tempo dado para realizar uma atividade, nos recursos utilizados, na linguagem empregada, na organização da sala e nos instrumentos de avaliação.

As adaptações curriculares podem acontecer em diferentes níveis. Algumas são simples, como ampliar o tempo de uma atividade, usar imagens, materiais concretos, jogos, vídeos, leitura mediada ou explicações mais objetivas. Outras exigem planejamento mais específico, principalmente quando o aluno apresenta maiores barreiras de comunicação, mobilidade, atenção ou compreensão. O mais importante é que a adaptação seja feita com intencionalidade pedagógica, ou seja, com objetivo claro de favorecer a aprendizagem e não apenas ocupar o aluno com uma atividade diferente.

Pletsch, Souza e Orleans (2017) defen-

dem que a diferenciação curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para a inclusão escolar, pois ajudam a pensar estratégias que ampliam o acesso dos alunos ao currículo. Nessa perspectiva, o professor deve buscar diferentes formas de ensinar, permitindo que os estudantes tenham variadas possibilidades de compreender, participar e demonstrar o que aprenderam.

A adaptação curricular também está relacionada ao combate de práticas excludentes dentro da própria sala de aula. Em alguns casos, o aluno com deficiência está presente fisicamente, mas não participa das mesmas experiências educativas dos demais colegas. Ele pode receber atividades desconectadas do conteúdo trabalhado pela turma ou permanecer isolado, sem interação significativa. Essa situação mostra que a matrícula, sozinha, não garante inclusão. A inclusão acontece quando o aluno é considerado parte do grupo e participa das propostas escolares de acordo com suas possibilidades.

Outro ponto importante é que a adaptação curricular não deve ser responsabilidade apenas do professor da sala regular. A construção de uma prática inclusiva depende da participação da equipe pedagógica, da gestão escolar, do Atendimento Educacional Especializado, da família e, quando necessário, de outros profissionais que acompanham o estudante. O trabalho em conjunto permite compreender melhor as necessidades do aluno e organizar estratégias mais adequadas para seu desenvolvimento.

Lima e Pletsch (2018) apontam que o envolvimento dos alunos com deficiência intelectual nas atividades escolares está diretamente ligado às mediações pedagógicas oferecidas a eles. Isso mostra que a aprendizagem não depende apenas das condições individuais do estudante, mas também da qualidade das intervenções realizadas pelo professor e pela escola.

A mediação pedagógica é fundamental porque ajuda o aluno a avançar em seu processo de aprendizagem. O professor atua como alguém que observa, orienta, incentiva, organiza desafios possíveis e oferece apoio quando necessário. Em uma sala inclusiva, ensinar exige sensibilidade para perceber quando o aluno precisa de ajuda, quando consegue avançar sozinho e quais recursos podem facilitar sua compreensão. Dessa forma, a prática docente precisa ser flexível, planejada e aberta a mudanças.

A avaliação também precisa ser pensada dentro da lógica da inclusão. Avaliar um aluno com deficiência não significa cobrar dele exatamente o mesmo desempenho dos demais, da mesma forma e no mesmo tempo. A avaliação deve considerar seu progresso, sua participação, seu esforço, suas habilidades desenvolvidas e os objetivos definidos para sua aprendizagem. Isso não significa diminuir a qualidade do ensino, mas reconhecer que a aprendizagem pode se manifestar de diferentes maneiras.

Magalhães e Soares (2016) destacam que o currículo escolar ainda pode apresentar padrões homogeneizantes, ou seja, formas de organização que tratam todos os alunos como se aprendessem do mesmo modo. As autoras também apontam a necessidade de espaços de formação docente dentro da escola, para que os professores possam refletir sobre inclusão e deficiência a partir da realidade vivida no cotidiano escolar.

Dessa forma, a adaptação curricular deve ser vista como uma prática pedagógica essencial para garantir o direito de aprendizagem dos alunos com deficiência. Ela permite que o currículo se torne mais acessível, sem perder sua função formativa. Ao adaptar atividades, recursos, metodologias e avaliações, a escola demonstra que reconhece as diferenças e que está comprometida com a aprendizagem de todos. Portanto, a inclusão escolar depende de uma mudança de postura, em que o foco deixa de ser a limitação do aluno e passa a ser a construção de condições reais para sua participação e desenvolvimento.

Oliveira e Delou (2023) explicam que as práticas curriculares voltadas à inclusão envolvem discussões sobre adaptação curricular, acessibilidade curricular e terminalidade específica. As autoras apontam que essas práticas precisam ser bem compreendidas para não serem aplicadas de maneira equivocada, pois a intenção da inclusão deve ser ampliar o acesso ao conhecimento, e não criar novas formas de exclusão.

Portanto, a educação inclusiva e a adaptação curricular estão diretamente ligadas. A primeira afirma o direito de todos

à educação, enquanto a segunda apresenta caminhos para que esse direito se concretize na prática pedagógica. Quando a escola adapta o currículo de forma planejada, respeitosa e comprometida, ela amplia as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência e contribui para uma educação mais justa, participativa e humana.

OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A adaptação curricular é uma prática necessária para que a educação inclusiva aconteça de forma concreta na escola regular. Embora o direito à inclusão esteja previsto em leis e documentos educacionais, o cotidiano escolar mostra que transformar esse direito em aprendizagem real ainda é um grande desafio. Muitos alunos com deficiência estão matriculados em salas comuns, participam da rotina escolar e convivem com outros estudantes, mas nem sempre recebem as condições adequadas para aprender de maneira significativa.

Um dos primeiros desafios está na compreensão do que significa adaptar o currículo. Em algumas situações, a adaptação é confundida com a simples redução de conteúdo ou com a entrega de atividades muito fáceis e separadas da proposta da turma. Quando isso acontece, o aluno pode até estar presente na sala, mas não participa verdadeiramente do processo de aprendizagem. A adaptação curricular precisa ser entendida como uma forma de acesso ao conhecimento, e não como uma maneira de afastar o estudante dos conteúdos trabalhados.

A dificuldade de adaptação também aparece quando o professor precisa atender uma turma inteira e, ao mesmo tempo, considerar as necessidades específicas de um ou mais alunos com deficiência. A sala de aula é formada por estudantes diferentes, com ritmos, interesses, comportamentos e formas próprias de aprender. Por isso, o planejamento pedagógico não pode ser pensado de forma única e rígida. O professor precisa organizar estratégias variadas, oferecer diferentes formas de explicação e permitir que o aluno demonstre sua aprendizagem de modos diversos.

Magalhães e Soares (2016) explicam que o currículo escolar ainda pode apresentar práticas que tratam os alunos de forma padronizada, como se todos aprendessem do mesmo jeito. Essa visão dificulta a inclusão, pois desconsidera as diferenças existentes na sala de aula e mantém barreiras para os estudantes com deficiência. Por essa razão, é necessário repensar o currículo como um instrumento mais flexível, capaz de acolher diferentes formas de participação e aprendizagem.

Outro desafio importante é a formação docente. Muitos professores relatam insegurança para adaptar atividades, avaliar alunos com deficiência e escolher recursos adequados. Essa insegurança não significa falta de compromisso profissional, mas revela que a formação inicial nem sempre prepara o educador para lidar com a diversidade presente na escola. A inclusão exige conhecimento pedagógico, sensibilidade, planejamento e apoio institucional. Sem formação continuada, o professor pode se sentir sozinho diante das demandas da sala de aula.

A formação continuada contribui para que o professor reflita sobre sua prática e encontre caminhos mais adequados para ensinar. Onohara (2024), ao estudar a adaptação curricular para estudantes com deficiência intelectual, aponta que as adaptações são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando articuladas à formação continuada e ao trabalho colaborativo com o Atendimento Educacional Especializado.

A falta de recursos pedagógicos também interfere na adaptação curricular. Muitos alunos precisam de materiais concretos, imagens, jogos, tecnologias assistivas, letras ampliadas, comunicação alternativa, apoio visual, mobiliário adequado ou outros instrumentos que facilitem sua participação. Quando a escola não possui esses recursos, o professor precisa improvisar, o que pode limitar a qualidade das atividades. Mesmo assim, é importante destacar que a inclusão não depende apenas de materiais sofisticados. Em muitos casos, pequenas mudanças na linguagem, no tempo da atividade, na organização da sala e na forma de explicar o conteúdo já fazem diferença.

Outro obstáculo está relacionado ao tempo de planejamento. Adaptar o currículo exige observação, estudo, registro

e acompanhamento do desenvolvimento do aluno. O professor precisa identificar o que o estudante já consegue fazer, quais barreiras dificultam sua aprendizagem e quais estratégias podem ajudá-lo a avançar. Esse processo demanda tempo e apoio da equipe escolar. Quando o professor não tem momentos de planejamento coletivo, a adaptação tende a acontecer de forma isolada e menos organizada.

A atuação da gestão escolar também é decisiva nesse processo. Uma escola inclusiva não pode transferir toda a responsabilidade para o professor da sala regular. A direção, a coordenação pedagógica, o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais precisam atuar em conjunto. A adaptação curricular deve fazer parte do planejamento escolar, das reuniões pedagógicas, das avaliações e das decisões da equipe. Quando existe apoio da gestão, o professor encontra mais segurança para desenvolver práticas inclusivas.

O trabalho em parceria com o Atendimento Educacional Especializado é outro ponto essencial. O AEE não substitui o ensino da sala comum, mas complementa o processo educativo, oferecendo recursos e orientações que favorecem a participação do aluno. Quando o professor da sala regular e o profissional do AEE dialogam, torna-se mais fácil pensar em atividades adaptadas, recursos acessíveis e formas de acompanhar o progresso do estudante. Quando esse diálogo não acontece, o atendimento pode ficar fragmentado e pouco ligado às necessidades reais da sala de aula.

A avaliação também representa um desafio. Em muitos casos, a escola ainda utiliza instrumentos avaliativos iguais para todos, sem considerar as condições específicas dos alunos com deficiência. Uma avaliação inclusiva deve observar o progresso do estudante, sua participação, suas conquistas e os objetivos definidos para sua aprendizagem. Isso não significa aprovar sem critério ou diminuir a importância do conteúdo, mas avaliar de maneira coerente com o percurso do aluno.

Maia e Freire (2020) discutem a diferenciação pedagógica como uma abordagem importante para favorecer a participação e o sucesso de todos os alunos. Essa perspectiva ajuda a compreender que o professor pode organizar diferentes estratégias para a mesma turma, respeitando ritmos e formas distintas de aprender. Assim, a adaptação curricular deixa de ser vista como algo separado e passa a fazer parte de uma prática pedagógica mais inclusiva.

Também existem barreiras relacionadas às atitudes e expectativas da comunidade escolar. Quando o aluno com deficiência é visto apenas por suas limitações, suas possibilidades de aprendizagem são reduzidas. Essa visão pode levar a práticas pobres, repetitivas e sem desafio. A inclusão exige que o professor reconheça as dificuldades do estudante, mas também acredite em sua capacidade de aprender. O olhar pedagógico precisa valorizar o que o aluno consegue fazer e criar condições para que ele avance.

Oliveira e Delou (2023) destacam que as práticas curriculares inclusivas precisam ser bem compreendidas, pois adaptações mal aplicadas podem produzir novas formas de exclusão. As autoras apontam que é necessário esclarecer melhor os conceitos ligados à adaptação, acessibilidade curricular e terminalidade específica, para que a escola não transforme uma estratégia de inclusão em uma prática que limita o acesso ao conhecimento.

Dessa forma, os desafios da adaptação curricular envolvem diversos fatores: formação docente, recursos pedagógicos, tempo de planejamento, apoio da gestão, articulação com o AEE, avaliação adequada e mudança de postura diante da deficiência. Esses aspectos mostram que a inclusão não depende apenas da boa vontade do professor. Ela exige compromisso coletivo, organização escolar e políticas educacionais que ofereçam melhores condições de trabalho e aprendizagem.

Portanto, adaptar o currículo é uma tarefa complexa, mas necessária para garantir o direito dos alunos com deficiência à educação. Quando a escola compreende que cada estudante aprende de uma forma, ela passa a organizar práticas mais acessíveis, flexíveis e humanas. Assim, a adaptação curricular deixa de ser uma ação isolada e se torna parte de uma proposta pedagógica comprometida com a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A ADAPTAÇÃO CURRICULAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A adaptação curricular deve ser compreendida como uma prática pedagógica planejada, feita para garantir que o aluno com deficiência tenha acesso ao conteúdo escolar e participe das atividades junto com a turma. Para isso, o professor precisa conhecer o estudante, observar suas necessidades, identificar suas potencialidades e pensar em formas diferentes de ensinar. A inclusão não acontece quando todos fazem exatamente a mesma atividade da mesma maneira, mas quando todos têm oportunidade de aprender a partir de suas condições reais.

Uma das primeiras estratégias para adaptar o currículo é realizar uma observação cuidadosa do aluno. Antes de modificar uma atividade, o professor precisa compreender como esse estudante se comunica, como interage com os colegas, quais recursos facilitam sua aprendizagem, quais situações geram dificuldade e quais habilidades já foram desenvolvidas. Essa observação ajuda a evitar adaptações feitas de forma aleatória e permite que o planejamento seja mais adequado.

O planejamento pedagógico precisa ser flexível. Isso significa que o professor pode trabalhar o mesmo conteúdo com diferentes formas de explicação, diferentes recursos e diferentes níveis de apoio. Um aluno pode compreender melhor por meio de imagens, outro por meio de materiais concretos, outro por meio de vídeos, leitura mediada, jogos ou atividades práticas. O importante é que a adaptação mantenha relação com o conteúdo trabalhado pela turma, para que o aluno com deficiência não fique isolado em tarefas sem ligação com a aula.

A Base Nacional Comum Curricular orienta as aprendizagens essenciais da Educação Básica e reforça a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a adaptação curricular não deve ser vista como afastamento do currículo, mas como uma forma de tornar essas aprendizagens mais acessíveis. O professor pode reorganizar atividades, mudar a linguagem, ampliar o tempo de realização, usar recursos visuais, propor atividades em grupo e diversificar os instrumentos de avaliação.

Uma estratégia importante é o uso de recursos visuais. Cartazes, imagens, figuras, esquemas, calendários, rotinas ilustradas e mapas conceituais podem ajudar alunos com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista, deficiência auditiva ou dificuldades de compreensão. Esses recursos tornam a informação mais clara e ajudam o estudante a acompanhar a sequência das atividades. Em muitos casos, o apoio visual reduz a ansiedade, melhora a organização e favorece a autonomia do aluno.

Os materiais concretos também são muito importantes, principalmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Blocos, letras móveis, objetos do cotidiano, jogos de encaixe, material dourado, figuras, cartões e brinquedos pedagógicos permitem que o aluno aprenda por meio da manipulação e da experiência. Quando o estudante toca, monta, compara, organiza e experimenta, o conteúdo se torna mais próximo de sua realidade.

O Desenho Universal para a Aprendizagem também contribui para a construção de práticas mais inclusivas. Pletsch, Souza e Orleans (2017) explicam que a diferenciação curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem ajudam a pensar o ensino a partir da diversidade dos estudantes. Essa perspectiva valoriza diferentes formas de apresentar o conteúdo, diferentes maneiras de participação e diferentes formas de o aluno demonstrar o que aprendeu.

Na prática, isso significa que o professor pode apresentar o conteúdo por meio de explicação oral, imagem, vídeo, música, história, atividade prática ou recurso digital. Também pode permitir que o aluno responda por fala, desenho, colagem, apontamento, dramatização, produção escrita, atividade oral ou uso de tecnologia assistiva. Essa variedade não beneficia apenas os alunos com deficiência. Ela melhora a aprendizagem de toda a turma, pois reconhece que os estudantes possuem diferentes formas de compreender e expressar conhecimentos.

Sebastián-Heredero (2020) destaca que o Desenho Universal para a Aprendizagem propõe diretrizes voltadas à organização de ambientes e práticas que ampliem o acesso dos estudantes à aprendizagem. Essa ideia ajuda o professor a pensar a aula antes que as dificuldades apare-

çam, planejando atividades mais abertas, acessíveis e participativas desde o início.
Outra estratégia relevante é a diferenciação pedagógica. Diferenciar não significa separar o aluno com deficiência dos demais, mas oferecer caminhos variados para que ele participe da aula. Em uma atividade de leitura, por exemplo, alguns alunos podem ler o texto completo, outros podem trabalhar com trechos menores, imagens relacionadas ou leitura mediada pelo professor. Em uma atividade de matemática, alguns podem resolver cálculos escritos, enquanto outros podem usar material concreto, desenhos ou situações do cotidiano.
A adaptação da linguagem também é necessária. Muitos alunos compreendem melhor quando o professor utiliza frases mais diretas, exemplos simples e explicações organizadas em etapas. O uso de comandos curtos, repetição orientada e demonstração prática pode facilitar a compreensão da tarefa. Isso não significa empobrecer o conteúdo, mas tornar a explicação mais acessível ao estudante.
As atividades em grupo também podem favorecer a inclusão, desde que sejam bem planejadas. O trabalho coletivo permite interação, cooperação e troca entre os alunos. Porém, o professor precisa organizar os grupos com cuidado, orientar os colegas e garantir que o aluno com deficiência tenha uma função real na atividade. A participação não deve ser apenas simbólica. O estudante precisa contribuir de alguma forma, mesmo que com apoio.
A tecnologia assistiva pode ser usada como recurso para ampliar a comunicação, a mobilidade, a escrita, a leitura e a participação do aluno. Pranchas de comunicação, aplicativos educativos, leitores de tela, teclado adaptado, letras ampliadas, softwares de leitura, audiolivros e recursos digitais podem favorecer o acesso ao currículo. Zerbato e Mendes (2021) indicam que o Desenho Universal para a Aprendizagem na formação docente contribui para que os professores identifiquem barreiras e pensem em práticas mais acessíveis.
A adaptação curricular também deve considerar o tempo de aprendizagem. Nem todos os alunos conseguem realizar uma atividade no mesmo ritmo. Alguns precisam de mais tempo para compreender a proposta, organizar a resposta ou concluir uma tarefa. Ampliar o tempo, dividir a atividade em etapas e oferecer pausas pode ajudar o estudante a participar com mais segurança. Essa organização evita que o aluno seja avaliado apenas pela rapidez e permite observar melhor seu desenvolvimento.
A avaliação adaptada é outra estratégia indispensável. O professor pode utilizar diferentes instrumentos, como observação, atividades práticas, registros, produções orais, desenhos, portfólios, participação em grupo e atividades com apoio. A avaliação deve considerar os avanços do aluno, seus esforços, sua participação e os objetivos estabelecidos para sua aprendizagem. Avaliar de forma inclusiva não significa facilitar sem critério, mas reconhecer que o estudante pode demonstrar conhecimento de maneiras diferentes.
O trabalho conjunto com o Atendimento Educacional Especializado fortalece a adaptação curricular. O professor da sala regular conhece a dinâmica da turma e os conteúdos trabalhados, enquanto o profissional do AEE pode contribuir com recursos, orientações e estratégias específicas. Quando há diálogo entre esses profissionais, as adaptações tendem a ser mais coerentes com as necessidades do aluno e com os objetivos pedagógicos da escola.
A família também pode contribuir com informações importantes. Muitas vezes, os responsáveis conhecem formas de comunicação, interesses, dificuldades e habilidades do aluno que podem ajudar no planejamento das atividades. A parceria entre escola e família favorece o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e permite que as estratégias sejam mais próximas de sua realidade.
Oliveira e Delou (2023) chamam atenção para a necessidade de compreender bem os conceitos ligados às práticas curriculares inclusivas, como adaptação curricular, acessibilidade curricular e terminalidade específica. Essa discussão é importante porque adaptações mal planejadas podem limitar o acesso ao conhecimento, enquanto adaptações bem organizadas ampliam a participação e a aprendizagem do aluno com deficiência.
Portanto, as estratégias pedagógicas para adaptação curricular envolvem planejamento, observação, flexibilidade, uso de recursos variados, avaliação adequa-

da, trabalho coletivo e respeito ao ritmo do aluno. A adaptação não deve ser vista como uma ação separada da prática docente, mas como parte do compromisso da escola com a aprendizagem de todos. Quando o professor organiza diferentes formas de ensinar e avaliar, ele torna o currículo mais acessível e contribui para uma inclusão mais verdadeira.

CONCLUSÃO

A educação inclusiva é um direito fundamental e representa um compromisso da escola com a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes. Assim, foi possível compreender que a inclusão de alunos com deficiência não se limita à matrícula na escola regular, pois exige condições reais para que esses alunos participem das atividades, interajam com os colegas e tenham acesso ao conhecimento de forma significativa.

A adaptação curricular mostrou-se uma estratégia essencial para tornar o ensino mais acessível. Ela permite que conteúdos, atividades, metodologias, recursos e avaliações sejam organizados de acordo com as necessidades dos estudantes, sem retirar deles o direito de aprender. Dessa forma, adaptar o currículo não significa diminuir a qualidade do ensino, mas criar caminhos pedagógicos para que cada aluno avance conforme suas possibilidades.

Também foi possível perceber que os professores enfrentam muitos desafios nesse processo. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica, a ausência de recursos pedagógicos, o pouco tempo para planejamento, as turmas numerosas e a necessidade de maior apoio da equipe escolar. Esses fatores mostram que a inclusão não deve ser responsabilidade apenas do professor da sala regular, mas de toda a comunidade escolar.

As estratégias pedagógicas inclusivas, como o uso de materiais concretos, recursos visuais, tecnologia assistiva, atividades em grupo, avaliação adaptada e planejamento flexível, contribuem para que o aluno com deficiência participe com mais autonomia e segurança. Quando essas práticas são bem planejadas, elas favorecem não apenas o estudante com deficiência, mas toda a turma, pois tornam o ensino mais dinâmico, acolhedor e adequado às diferentes formas de aprender.

Conclui-se que a adaptação curricular é indispensável para a efetivação da educação inclusiva. Para que esse processo aconteça de maneira adequada, é necessário investir na formação continuada dos professores, fortalecer o Atendimento Educacional Especializado, ampliar o diálogo com as famílias e garantir o apoio da gestão escolar. Assim, a escola poderá se tornar um espaço mais justo, acessível e comprometido com o direito de todos à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 22 maio 2026.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Revista on Line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889, 2018.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Márcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1124-1147, 2016.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. Revista Exitus, Santarém, v. 10, p. 1-29, 2020.

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, p. 1-26, 2023.

ONOHARA, Juliana Vasques. Formação de professores: adaptação curricular da leitura e escrita para estudantes com deficiência intelectual. 2024. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princí-

pios para a inclusão escolar. Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.
SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.
UNESCO. Global Education Monitoring Report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.
ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.

RESUMO
A arte na Educação Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para a formação cognitiva, emocional, social e motora. Por meio das linguagens artísticas, como desenho, pintura, música, dança e teatro, a criança expressa sentimentos, constrói significados e desenvolve sua criatividade. A vivência artística favorece a imaginação, a sensibilidade estética e a capacidade crítica, além de estimular a autonomia e a interação social. No contexto educacional, a arte não deve ser vista apenas como atividade recreativa, mas como um conhecimento fundamental que amplia as formas de aprendizagem. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, necessita de práticas pedagógicas que valorizem a expressão artística como meio de desenvolvimento e aprendizagem. Autores como Vygotsky, Piaget, Ferraz e Fusari destacam a importância da arte como linguagem e instrumento de mediação cultural. Assim, a arte torna-se um eixo estruturante do processo educativo, promovendo experiências significativas que respeitam a infância e suas especificidades, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO
A Educação Infantil representa a base da formação humana, sendo um período marcado por intensas descobertas, interações e aprendizagens. Nesse contexto, a arte surge como uma linguagem essencial para a criança compreender o mundo e expressar suas emoções, ideias e vivências. Desde os primeiros anos de vida, a criança manifesta-se artisticamente por meio de gestos, sons, cores e movimentos, revelando sua capacidade criadora e imaginativa.
A arte na Educação Infantil possibilita experiências que envolvem o sensível, o simbólico e o cognitivo, promovendo aprendizagens significativas. Ao explorar diferentes linguagens artísticas, a criança amplia sua percepção, desenvolve a coordenação motora, fortalece vínculos sociais e constrói sua identidade. Dessa forma, a arte contribui para o desenvolvimento integral, respeitando o ritmo e as particularidades de cada criança.
Historicamente, a arte esteve presente na educação, porém nem sempre valorizada como conhecimento. Durante muito tempo, foi tratada apenas como atividade complementar ou recreativa. Atualmente, documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular reconhecem a arte como componente fundamental do currículo da Educação Infantil, reforçando sua importância pedagógica. Autores da área educacional defendem que a arte favorece a aprendizagem, pois estimula a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico. Vygotsky ressalta o papel da arte como mediadora do desenvolvimento cultural, enquanto Piaget destaca sua relação com o desenvolvimento cognitivo. Assim, compreender a importância da arte na Educação Infantil é fundamental para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a infância.
Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar a importância da arte na Educação Infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento da criança, o papel do professor e as práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente.

DESENVOLVIMENTO
A arte constitui uma forma de linguagem que permite à criança expressar-se antes mesmo da aquisição da linguagem verbal. Segundo Ferraz e Fusari (2009), a arte é uma área do conhecimento que envolve percepção, sensibilidade e imaginação, sendo essencial no processo educativo. Na infância, a produção artística não deve ser vista como reprodução estética, mas como expressão do pensamento infantil.
Vygotsky (2009) afirma que a arte possibilita à criança internalizar elementos culturais, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao interagir com diferentes

manifestações artísticas, a criança amplia sua compreensão do mundo e constrói significados sociais.

A arte, nesse contexto, assume um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, pois vai além do simples ato de desenhar, pintar ou modelar. Ela constitui um meio de comunicação simbólica por meio do qual a criança organiza suas experiências, manifesta emoções e constrói sentidos sobre a realidade que a cerca. Antes mesmo de dominar a linguagem oral ou escrita, a criança já utiliza traços, cores, gestos e sons para comunicar sentimentos e percepções. Quando a criança desenha, por exemplo, não está apenas representando um objeto, mas reinterpretando o mundo segundo sua vivência. Seus desenhos revelam como percebe a família, a escola, a natureza e as relações sociais. Cada escolha de cor, cada forma e cada composição carrega significados que expressam sua subjetividade. Por isso, é essencial que educadores compreendam a produção artística infantil como manifestação legítima de pensamento e não como tentativa de copiar modelos adultos.

A arte também favorece o desenvolvimento da sensibilidade. Ao explorar diferentes materiais — como tinta, argila, papel, tecidos e elementos naturais — a criança amplia sua percepção sensorial. Ela aprende a diferenciar texturas, cores, sons e formas, construindo um repertório estético que contribui para sua formação cultural. Esse contato com múltiplas linguagens artísticas possibilita experiências que estimulam a curiosidade e a criatividade.

Além disso, a imaginação desempenha um papel central na atividade artística. Ao criar personagens, cenários e narrativas visuais, a criança exercita sua capacidade de simbolizar. Essa habilidade está diretamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo, pois envolve memória, atenção, pensamento abstrato e resolução de problemas. Quando a criança imagina e cria, ela também aprende a organizar ideias e a estabelecer relações entre diferentes elementos.

No ambiente escolar, a arte deve ser trabalhada como experiência significativa e não como atividade mecânica. Propostas que valorizam a experimentação, a livre expressão e o diálogo promovem aprendizagens mais profundas. O professor, nesse processo, atua como mediador, oferecendo estímulos e ampliando referências culturais, mas respeitando o ritmo e as escolhas da criança.

A perspectiva sociocultural contribui para compreender que a produção artística não ocorre isoladamente. Ao interagir com colegas e adultos, a criança compartilha ideias, observa outras formas de expressão e constrói novos significados. Esse intercâmbio fortalece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento reflexivo e a consciência crítica.

A arte também favorece o desenvolvimento emocional. Por meio dela, a criança encontra um espaço seguro para expressar medos, alegrias, inseguranças e desejos. Muitas vezes, sentimentos difíceis de verbalizar são comunicados por meio de desenhos ou dramatizações. Esse processo contribui para o autoconhecimento e para o fortalecimento da autoestima.

Outro aspecto importante é a relação entre arte e cultura. Ao entrar em contato com diferentes manifestações artísticas — como música, dança, teatro, pintura e literatura — a criança amplia sua visão de mundo. Ela passa a reconhecer que existem múltiplas formas de viver, pensar e se expressar. Esse reconhecimento favorece o respeito à diversidade e a construção de valores sociais.

No campo pedagógico, é fundamental evitar práticas que padronizem a produção infantil, como exigir que todos façam o mesmo desenho ou utilizem as mesmas cores. Tais práticas limitam a criatividade e podem gerar frustração. Em vez disso, o educador deve incentivar a autonomia, permitindo que cada criança explore suas próprias ideias.

A arte também contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, especialmente nos primeiros anos de vida. Ao segurar pincéis, recortar papéis ou modelar argila, a criança aprimora movimentos finos que serão importantes para a escrita. Contudo, esses benefícios não devem ser vistos como finalidade única da arte, mas como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento.

Quando a criança participa de atividades artísticas coletivas, como apresentações

teatrais ou musicais, aprende a cooperar, esperar sua vez e respeitar o espaço do outro. Essas experiências fortalecem habilidades sociais essenciais para a convivência.

É importante destacar que o contato com a arte não deve se restringir ao espaço escolar. A família também desempenha papel significativo ao oferecer oportunidades para que a criança desenhe, cante, dance e explore diferentes formas de expressão. Ambientes que valorizam a criatividade tendem a favorecer o desenvolvimento integral.

A arte, portanto, não é apenas um complemento do currículo escolar, mas parte essencial da formação humana. Ela possibilita à criança interpretar o mundo, expressar sentimentos, desenvolver pensamento crítico e construir identidade. Ao reconhecer a arte como linguagem legítima, educadores e familiares contribuem para a formação de sujeitos mais sensíveis, criativos e conscientes.

Nesse sentido, investir em práticas pedagógicas que valorizem a experiência artística é promover uma educação mais humanizada. A criança que vivencia a arte de forma significativa amplia sua capacidade de compreender a si mesma e aos outros, tornando-se protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Assim, a arte na infância deve ser compreendida como espaço de descoberta, criação e transformação. Ao permitir que a criança se expresse livremente, oferecemos condições para que desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas também competências emocionais, sociais e cognitivas que a acompanharão ao longo da vida.

A arte contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança. Para Piaget (1978), a atividade artística está relacionada ao desenvolvimento da inteligência, pois permite à criança experimentar, criar e resolver problemas. O desenho, por exemplo, representa uma forma de pensamento simbólico.

No aspecto emocional, a arte favorece a expressão de sentimentos e emoções, auxiliando a criança a lidar com suas experiências. Barbosa (2010) destaca que a educação artística promove a sensibilidade e o respeito à diversidade cultural.

No campo social, as atividades artísticas estimulam a interação, a cooperação e o respeito ao outro. Ao trabalhar coletivamente, a criança aprende a compartilhar ideias e a valorizar diferentes formas de expressão.

O professor exerce papel fundamental na mediação das experiências artísticas na Educação Infantil. Cabe a ele criar ambientes estimulantes, oferecer materiais diversificados e valorizar o processo criativo da criança. Conforme Ferraz e Fusari (2009), o educador deve compreender a arte como conhecimento e não apenas como atividade decorativa.

A prática pedagógica deve respeitar a liberdade de criação, evitando modelos prontos e estereotipados. Vygotsky (2009) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da mediação, sendo o professor responsável por ampliar as possibilidades de desenvolvimento da criança.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a arte como parte integrante dos direitos de aprendizagem, destacando a importância das experiências estéticas e expressivas. A BNCC (2017) enfatiza que a criança deve explorar sons, cores, formas, gestos e movimentos, ampliando suas possibilidades de expressão.

Nesse sentido, a arte contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da identidade cultural da criança. As práticas artísticas devem estar integradas ao cotidiano escolar, respeitando a ludicidade e a curiosidade infantil.

A Educação Infantil contempla diversas linguagens artísticas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Entre elas, destacam-se as artes visuais, a música, a dança e o teatro, cada uma com especificidades que favorecem diferentes formas de expressão e aprendizagem. Segundo Barbosa (2010), a diversidade de linguagens amplia o repertório cultural da criança e possibilita novas formas de comunicação.

As artes visuais, como o desenho, a pintura e a colagem, permitem que a criança represente sua percepção de mundo por meio de cores, formas e traços. De acordo com Piaget (1978), o desenho infantil é uma manifestação do pensamento simbólico e reflete o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. Dessa forma, valorizar a produção artística infantil significa reconhecer sua forma própria de pensar e se expressar.

A música, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sensibilidade auditi-

va, da coordenação motora e da memória. Conforme destaca Ferreira (2015), a musicalização na infância favorece a concentração, o ritmo e a socialização, além de estimular emoções e sentimentos. As cantigas, sons corporais e instrumentos musicais possibilitam experiências lúdicas e significativas.

A dança e o movimento são linguagens que promovem o conhecimento do próprio corpo, a expressão corporal e a consciência espacial. Para Vygotsky (2009), o corpo é um importante mediador das experiências culturais, e o movimento contribui para a construção da identidade infantil. A dança permite à criança expressar emoções e sentimentos de forma espontânea, fortalecendo sua autoestima.

O teatro e o faz de conta ocupam lugar central na Educação Infantil, pois estimulam a imaginação, a criatividade e a socialização. Ao dramatizar histórias e situações do cotidiano, a criança recria a realidade, atribuindo novos significados às suas vivências. Segundo o RCNEI (1998), o brincar simbólico é essencial para o desenvolvimento emocional e social da criança.

A ludicidade é um elemento fundamental na Educação Infantil, e a arte se integra naturalmente às brincadeiras e jogos infantis. As atividades artísticas, quando desenvolvidas de forma lúdica, tornam-se experiências prazerosas que despertam o interesse e a curiosidade da criança. De acordo com Ferraz e Fusari (2009), a aprendizagem artística ocorre de maneira mais efetiva quando a criança participa ativamente do processo criativo.

A experiência artística permite que a criança explore materiais, experimente sensações e descubra novas possibilidades expressivas. O contato com tintas, massas, papéis e objetos diversos favorece a exploração sensorial e o desenvolvimento da coordenação motora fina. Além disso, essas experiências estimulam a autonomia e a iniciativa infantil.

A arte também contribui para a construção da identidade cultural da criança, ao possibilitar o contato com diferentes manifestações artísticas e culturais. Barbosa (2010) destaca que a educação artística deve valorizar a diversidade cultural, promovendo o respeito às diferentes formas de expressão. Dessa forma, a criança amplia sua visão de mundo e desenvolve atitudes de respeito e tolerância.

A avaliação na Educação Infantil, especialmente nas atividades artísticas, deve priorizar o processo e não o produto final. Avaliar a arte não significa julgar a estética ou a perfeição da produção infantil, mas compreender o percurso de aprendizagem da criança. Conforme orienta a BNCC (2017), a avaliação deve ser contínua, formativa e baseada na observação.

O professor deve observar aspectos como o envolvimento, a participação, a criatividade e a evolução das habilidades da criança. Ferraz e Fusari (2009) ressaltam que a avaliação em arte deve respeitar as singularidades infantis, evitando comparações e padronizações.

O registro das produções artísticas, por meio de portfólios, fotografias e relatos, é uma estratégia importante para acompanhar o desenvolvimento da criança. Esses registros permitem ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e planejar novas intervenções.

Apesar de sua reconhecida importância, a arte ainda enfrenta desafios no contexto da Educação Infantil. Em muitas instituições, as atividades artísticas são reduzidas a momentos pontuais ou utilizadas apenas para fins decorativos. Segundo Barbosa (2010), essa visão limitada compromete o potencial educativo da arte. Outro desafio refere-se à formação dos professores, que nem sempre recebem preparação adequada para trabalhar com as linguagens artísticas. Ferraz e Fusari (2009) apontam a necessidade de uma formação continuada que valorize a arte como área do conhecimento.

Por outro lado, existem inúmeras possibilidades de fortalecimento da arte na Educação Infantil. A integração das linguagens artísticas ao currículo, o uso de materiais diversificados e a valorização do brincar são estratégias que potencializam o aprendizado. A BNCC (2017) reforça a importância de práticas pedagógicas que considerem a criança como sujeito ativo e criativo.

Assim, investir na arte na Educação Infantil significa promover uma educação mais humana, sensível e significativa, que respeite a infância e contribua para a formação integral da criança.

A criatividade é uma das competências mais estimuladas pelas práticas artísticas na Educação Infantil. Por meio da arte,

a criança é incentivada a experimentar, imaginar e criar, construindo soluções próprias para diferentes situações. Vygotsky (2009) afirma que a criatividade se desenvolve a partir das experiências vividas e das interações sociais, sendo a arte um campo privilegiado para esse processo.

As atividades artísticas permitem que a criança explore possibilidades sem medo de errar, favorecendo a confiança em suas capacidades. Ao manipular materiais diversos, como tintas, argila e objetos recicláveis, a criança desenvolve o pensamento divergente e amplia sua capacidade de criação. Conforme Ferraz e Fusari (2009), a liberdade de expressão é essencial para o desenvolvimento criativo na infância.

A arte também contribui para a resolução de problemas, pois desafia a criança a tomar decisões, escolher cores, formas e estratégias de criação. Essas experiências estimulam o raciocínio e a autonomia, elementos fundamentais para a aprendizagem. Piaget (1978) destaca que a criança aprende ativamente, construindo conhecimentos a partir da interação com o meio.

A arte na Educação Infantil não deve ser trabalhada de forma isolada, mas integrada às demais áreas do conhecimento. Essa integração possibilita aprendizagens mais significativas e contextualizadas. Segundo a BNCC (2017), as experiências artísticas dialogam com os campos de experiências, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Ao associar a arte à linguagem oral e escrita, por exemplo, a criança amplia seu vocabulário e sua capacidade de comunicação. A contação de histórias aliada à dramatização e à ilustração favorece a compreensão e a expressão de ideias. Barbosa (2010) ressalta que a arte potencializa a aprendizagem ao envolver emoção e significado.

A integração da arte com a matemática também é possível, por meio da exploração de formas, cores, tamanhos e padrões. Atividades como mosaicos, colagens e construções estimulam noções espaciais e lógicas de maneira lúdica. Dessa forma, a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo de forma prazerosa.

A arte desempenha papel relevante na promoção da inclusão na Educação Infantil, pois possibilita diferentes formas de participação e expressão. Crianças com diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades específicas encontram na arte um meio acessível de comunicação. De acordo com Ferreira (2015), as linguagens artísticas respeitam as singularidades e valorizam as potencialidades individuais.

Ao participar de atividades artísticas coletivas, a criança aprende a respeitar as diferenças e a conviver em grupo. A arte promove a empatia e o diálogo, contribuindo para a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Dessa maneira, a arte reafirma seu papel como elemento essencial no processo educativo, fortalecendo práticas pedagógicas que valorizam a diversidade, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

A arte, na Educação Infantil, possibilita à criança construir sentidos a partir de suas experiências, estabelecendo relações entre o mundo interno e o contexto social. Ao criar artisticamente, a criança interpreta a realidade de acordo com suas vivências, emoções e conhecimentos prévios. Segundo Vygotsky (2009), esse processo de significação é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As práticas artísticas favorecem a aprendizagem significativa, pois envolvem a criança de maneira ativa e participativa. Diferentemente de atividades mecânicas, a arte permite que a criança seja protagonista de sua aprendizagem, explorando ideias, materiais e possibilidades expressivas. Ferraz e Fusari (2009) afirmam que o fazer artístico estimula o pensamento reflexivo e a autonomia.

Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento da sensibilidade estética, permitindo que a criança perceba e valorize diferentes formas de beleza presentes no cotidiano. Esse contato amplia o olhar da criança sobre o mundo, despertando curiosidade e interesse pelas manifestações culturais. Barbosa (2010) destaca que a educação artística promove o desenvolvimento do senso crítico e da apreciação estética.

A construção de sentidos por meio da arte também fortalece a comunicação e a interação social. Ao compartilhar suas produções, a criança aprende a expressar ideias, ouvir o outro e respeitar dife-

rentes pontos de vista. Essas experiências colaboram para o desenvolvimento social e emocional, aspectos essenciais na Educação Infantil.
Dessa forma, a arte reafirma-se como elemento central no processo educativo, contribuindo para a formação de crianças mais criativas, sensíveis e capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem. A presença da arte na Educação Infantil amplia horizontes e fortalece experiências que dialogam com todas as áreas do conhecimento.
Quando a criança participa de propostas artísticas, ela não apenas cria, mas também investiga, experimenta e constrói hipóteses sobre o mundo. Esse processo investigativo aproxima a arte de uma prática reflexiva, na qual o fazer e o pensar caminham juntos.
Ao explorar formas geométricas em desenhos e construções, por exemplo, a criança desenvolve noções matemáticas de maneira concreta e significativa. Linhas retas e curvas, figuras planas, simetria e proporção deixam de ser conceitos abstratos e passam a fazer parte de sua experiência sensorial. O mesmo ocorre com os padrões rítmicos na música, que contribuem para a compreensão de sequência e organização lógica.
A relação entre arte e linguagem também é bastante significativa. Ao narrar a própria produção ou dramatizar histórias, a criança amplia seu vocabulário e fortalece sua capacidade de comunicação. A oralidade é estimulada quando ela explica o que desenhou, descreve personagens ou compartilha o significado de sua criação. Esse diálogo favorece a construção de sentido e o desenvolvimento da linguagem verbal.
No campo da música, as experiências sonoras despertam a atenção, a memória auditiva e a coordenação motora. Cantar, bater palmas, explorar instrumentos simples ou produzir sons com o próprio corpo contribuem para o desenvolvimento da percepção rítmica. Além disso, a música promove integração, pois geralmente envolve atividades coletivas que estimulam cooperação e escuta.
A dança, por sua vez, favorece a consciência corporal e a expressão de emoções por meio do movimento. Ao dançar, a criança aprende a reconhecer limites, possibilidades e potencialidades do próprio corpo. Essa vivência contribui para a autoestima e para o fortalecimento da identidade, uma vez que cada movimento carrega marcas pessoais e culturais.
O teatro e as brincadeiras de faz de conta também ocupam lugar relevante na Educação Infantil. Ao representar papéis, a criança experimenta diferentes perspectivas e compreende melhor as relações sociais. Fingir ser médico, professor, mãe ou personagem de uma história amplia sua compreensão sobre as funções sociais e estimula a empatia.
A arte visual, por meio do desenho, da pintura e da modelagem, possibilita que a criança registre suas descobertas e organize pensamentos. Muitas vezes, o que ainda não consegue expressar por palavras aparece em traços e cores. Esse registro constitui uma forma legítima de linguagem e deve ser valorizado como tal.
É importante que o ambiente escolar ofereça materiais diversificados e acessíveis, permitindo que as crianças explorem livremente suas possibilidades criativas. Papéis de diferentes tamanhos, tintas variadas, sucatas, elementos da natureza e objetos recicláveis ampliam as oportunidades de experimentação. A diversidade de materiais estimula a curiosidade e favorece aprendizagens mais ricas.
O papel do professor é essencial nesse processo. Cabe a ele observar, escutar e propor desafios que ampliem o repertório cultural das crianças. Ao apresentar obras de artistas, músicas de diferentes estilos ou manifestações culturais de diversas regiões, o educador contribui para a formação estética e cultural dos alunos.
A mediação pedagógica deve respeitar o tempo e o ritmo de cada criança. Nem todas produzirão da mesma forma ou no mesmo momento, e essa diversidade deve ser compreendida como parte do processo educativo. Valorizar as singularidades fortalece o sentimento de pertencimento e inclusão.
A arte também pode ser utilizada como instrumento de avaliação qualitativa. Por meio das produções artísticas, o professor consegue perceber avanços no desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. O progresso aparece na organização espacial do desenho, na escolha de cores, na complexidade das narrativas e na interação com os colegas.
Outro aspecto relevante é a relação entre arte e identidade cultural. Ao conhecer manifestações artísticas de sua

comunidade, a criança fortalece vínculos com sua história e tradição. Festas populares, músicas regionais e expressões visuais locais contribuem para a valorização da cultura e para o reconhecimento da diversidade.
A inclusão, nesse contexto, ganha ainda mais força. Crianças com diferentes necessidades encontram na arte múltiplas possibilidades de participação. A expressão não depende exclusivamente da linguagem verbal, o que permite que todos se comuniquem de acordo com suas capacidades e potencialidades.
A arte também favorece o desenvolvimento da autonomia. Ao escolher cores, materiais e temas, a criança aprende a tomar decisões e a assumir responsabilidades por suas escolhas. Esse exercício fortalece a confiança e contribui para a construção de uma postura ativa diante da aprendizagem.
O processo criativo envolve tentativa, erro e reconstrução. Quando a criança percebe que pode modificar sua produção, acrescentar elementos ou transformar ideias, aprende que o conhecimento é dinâmico e passível de revisão. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico.
Além disso, a apreciação artística deve fazer parte da rotina escolar. Observar obras, ouvir músicas e comentar impressões amplia a sensibilidade e o repertório cultural. A apreciação não exige análises técnicas complexas, mas sim abertura para sentir, perceber e dialogar sobre o que foi vivenciado.
A arte também contribui para a construção de valores como respeito, cooperação e solidariedade. Projetos coletivos, como murais ou apresentações, exigem diálogo e organização conjunta. Nessas situações, a criança aprende a negociar ideias e a considerar o ponto de vista do outro.
Outro ponto importante é o vínculo entre arte e imaginação. A capacidade de imaginar não se limita à fantasia; ela é base para a criatividade e para a inovação. Ao criar mundos imaginários, a criança desenvolve flexibilidade mental e amplia possibilidades de pensamento.
Na Educação Infantil, a arte deve ser entendida como experiência cotidiana e não como atividade eventual. Integrá-la às rotinas significa reconhecer sua importância no desenvolvimento integral. Ela pode estar presente nas rodas de conversa, nas brincadeiras ao ar livre, nas histórias contadas e nas explorações do espaço.
A arte também contribui para o equilíbrio emocional. Momentos de criação proporcionam relaxamento e bem-estar, funcionando como espaço de expressão e organização interna. Em contextos de tensão ou insegurança, a produção artística pode ajudar a criança a elaborar sentimentos.
Ao integrar arte e tecnologia, o educador pode ampliar possibilidades expressivas, utilizando recursos como fotografia, gravação de áudio e produção de vídeos simples. Essas ferramentas, quando bem orientadas, enriquecem as experiências e aproximam a criança de linguagens contemporâneas.
A formação do professor é fundamental para que a arte seja trabalhada de forma significativa. É necessário compreender que o objetivo não é formar artistas profissionais, mas proporcionar vivências que contribuam para o desenvolvimento global da criança.
Portanto, a arte na Educação Infantil representa um campo fértil para a construção de conhecimentos, valores e habilidades. Ela dialoga com a matemática, a linguagem, as ciências e as relações sociais, promovendo aprendizagens integradas.
Ao reconhecer a criança como sujeito criativo e capaz, a escola reafirma o compromisso com uma educação humanizadora. A arte, nesse cenário, torna-se instrumento de transformação, permitindo que a criança compreenda a realidade e também imagine novas possibilidades.
Assim, fortalecer práticas pedagógicas que valorizem a arte significa investir na formação de indivíduos sensíveis, críticos e participativos. Desde os primeiros anos de vida, a criança aprende que pode se expressar, criar e transformar o mundo por meio de diferentes linguagens.
Dessa maneira, a arte consolida-se como eixo estruturante da Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Sua presença constante no cotidiano escolar amplia horizontes e favorece a formação integral, preparando a criança para interagir de maneira consciente e criativa com a sociedade em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte na Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois possibilita experiências significativas que envolvem o pensar, o sentir e o agir. Ao vivenciar práticas artísticas, a criança desenvolve sua criatividade, imaginação e sensibilidade, além de fortalecer suas relações sociais.

Compreender a arte como linguagem e conhecimento é essencial para a construção de uma educação de qualidade. O professor, enquanto mediador, deve valorizar o processo criativo e oferecer oportunidades diversificadas de expressão.

Dessa forma, a arte contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e participativos, reafirmando seu papel essencial no contexto da Educação Infantil. A ampliação das práticas artísticas na Educação Infantil representa um compromisso com uma educação que reconhece a criança como sujeito histórico, social e cultural. Ao proporcionar experiências artísticas diversificadas, a escola contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da autonomia infantil, aspectos fundamentais para a formação integral.

A arte favorece a construção do conhecimento de forma significativa, pois envolve emoção, imaginação e interação. Nesse sentido, ela possibilita que a criança atribua sentido às suas experiências, desenvolvendo a capacidade de expressão e comunicação. O contato contínuo com diferentes linguagens artísticas amplia o repertório cultural e fortalece a identidade da criança.

É importante destacar que a valorização da arte na Educação Infantil exige uma postura pedagógica consciente e intencional por parte do professor. O educador deve planejar atividades que respeitem o ritmo e as particularidades de cada criança, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante. A mediação pedagógica adequada potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem por meio da arte.

Além disso, a arte contribui para o desenvolvimento de valores como o respeito, a cooperação e a empatia. Ao vivenciar experiências coletivas, a criança aprende a conviver com a diversidade e a reconhecer diferentes formas de expressão. Dessa maneira, a arte torna-se um instrumento de formação cidadã desde os primeiros anos de vida.

Por fim, investir na arte na Educação Infantil é investir em uma educação mais humana, crítica e sensível. A inserção efetiva das linguagens artísticas no cotidiano escolar fortalece o processo educativo e reafirma a importância da infância como fase essencial da vida, na qual a arte desempenha papel indispensável na construção do sujeito.

Em síntese, a arte na Educação Infantil não pode ser compreendida como atividade complementar ou mero passatempo, mas como dimensão estruturante do processo educativo. Ela integra razão e emoção, pensamento e ação, promovendo aprendizagens que ultrapassam conteúdos formais e alcançam a formação humana em sua totalidade.

Ao garantir espaço para a criação, a escola reconhece a criança como protagonista de suas descobertas. Esse reconhecimento fortalece a autoestima e estimula a confiança em suas próprias capacidades. A criança que se sente ouvida e valorizada em suas produções artísticas tende a participar com mais segurança das demais experiências escolares.

A arte também amplia as possibilidades de diálogo entre educador e educando. Por meio das produções infantis, o professor pode compreender melhor os interesses, sentimentos e necessidades do grupo. Essa escuta sensível contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Outro ponto relevante é que as experiências artísticas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância. Ao observar, interpretar e comentar diferentes manifestações culturais, a criança começa a formar opiniões, ainda que iniciais, sobre o que percebe. Esse exercício fortalece sua capacidade de argumentação e reflexão.

A presença constante da arte no cotidiano escolar contribui para tornar o ambiente mais acolhedor e estimulante. Espaços organizados com produções das crianças demonstram valorização e respeito por suas criações. Esse cuidado reforça o sentimento de pertencimento e identidade coletiva.

É importante destacar que o compromisso com a arte na Educação Infantil envolve também a formação continuada dos professores. O educador que amplia

seu repertório cultural e artístico sente-se mais seguro para propor experiências diversificadas e desafiadoras. Assim, a prática pedagógica torna-se mais rica e intencional.

Além disso, a arte favorece a integração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar. Ao relacionar música, movimento, linguagem oral, artes visuais e literatura, a criança vivencia o conhecimento de maneira global, superando fragmentações.

A valorização das múltiplas linguagens contribui para que cada criança encontre formas próprias de expressão. Algumas se comunicam com mais facilidade pelo desenho, outras pela música ou pela dramatização. Respeitar essas preferências significa reconhecer as singularidades e potencialidades individuais.

Ao investir em práticas artísticas inclusivas, a escola reafirma seu papel social de garantir oportunidades equitativas de aprendizagem. A arte rompe barreiras e possibilita participação ativa, independentemente das diferenças individuais, sociais ou culturais.

A dimensão cultural da arte também merece destaque nas considerações finais. Ao entrar em contato com manifestações locais, nacionais e internacionais, a criança amplia sua visão de mundo e desenvolve respeito pela diversidade. Essa vivência contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e abertos ao diálogo.

Outro aspecto fundamental refere-se ao desenvolvimento emocional. A arte oferece um espaço seguro para que a criança expresse sentimentos e elabore experiências. Esse processo fortalece o equilíbrio emocional e contribui para relações mais saudáveis no ambiente escolar.

A construção da autonomia é igualmente favorecida pelas práticas artísticas. Ao tomar decisões durante o processo criativo, a criança aprende a fazer escolhas, resolver problemas e assumir responsabilidades. Essas competências serão essenciais ao longo de sua trajetória escolar e pessoal.

Reafirma-se, portanto, que a arte desempenha papel indispensável na formação integral da criança. Ela articula dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais, promovendo aprendizagens significativas e duradouras.

Concluir que a arte é essencial na Educação Infantil é reconhecer que a infância deve ser vivida em sua plenitude, com espaço para imaginar, criar, experimentar e sentir. A escola que valoriza a arte demonstra compromisso com uma educação que respeita a criança em sua totalidade.

Dessa maneira, fortalecer a presença das linguagens artísticas no cotidiano pedagógico significa investir em uma formação mais sensível, crítica e humanizadora. A arte, ao integrar diferentes saberes e experiências, contribui para a construção de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade.

Assim, as considerações finais reafirmam que a arte não é apenas conteúdo, mas caminho para a construção de conhecimento, identidade e cidadania. Ao assegurar seu espaço na Educação Infantil, promovemos uma educação que valoriza a criatividade, a diversidade e o desenvolvimento integral, consolidando bases sólidas para as etapas futuras da vida escolar e social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2010.

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

FERREIRA, Sueli. Arte na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa C.; FUSARI, Maria Felisminda. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

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

VYGOTSKY, Lev S. A imaginação e a arte na infância. São Paulo: Ática, 2009.

MARIA NAZARÉ BIZERRA ROCHA

RESUMO
As dificuldades de aprendizagem na Educação Especial representam um desafio significativo para educadores, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que o processo de aprendizagem ocorre de forma singular, sendo influenciado por fatores cognitivos, emocionais e sociais. A adoção de estratégias como metodologias ativas, uso de recursos adaptados, tecnologias assistivas e atividades lúdicas contribui para tornar o ensino mais acessível e significativo. Além disso, o papel do professor como mediador é essencial para identificar dificuldades, propor intervenções adequadas e acompanhar o desenvolvimento do aluno. A criação de um ambiente acolhedor e inclusivo favorece a participação ativa dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da autoestima e da autonomia. Outro aspecto relevante é a importância da parceria entre escola e família, que possibilita uma atuação conjunta no apoio ao processo de aprendizagem. O trabalho multidisciplinar também se destaca como um fator importante, permitindo uma abordagem mais completa das necessidades dos alunos. Dessa forma, lidar com dificuldades de aprendizagem na Educação Especial exige comprometimento, planejamento e sensibilidade por parte dos profissionais da educação. Conclui-se que a adoção de práticas inclusivas contribui para garantir uma educação mais justa, respeitando as diferenças e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; dificuldades de aprendizagem; inclusão.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial tem como principal objetivo garantir o direito à aprendizagem para todos os alunos, respeitando suas diferenças e necessidades específicas. Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem se apresentam como um dos principais desafios enfrentados no ambiente escolar, exigindo dos educadores uma postura sensível, reflexiva e comprometida com a inclusão. Essas dificuldades podem se manifestar de diferentes formas, afetando o desempenho acadêmico e a participação do aluno nas atividades escolares.

As dificuldades de aprendizagem não devem ser compreendidas apenas como limitações individuais, mas sim como fenômenos complexos, que envolvem fatores cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Muitas vezes, essas dificuldades estão relacionadas à forma como o ensino é conduzido, ao ambiente escolar e às oportunidades oferecidas ao aluno. Por isso, torna-se fundamental adotar práticas pedagógicas que considerem as particularidades de cada estudante.

Na Educação Especial, o olhar para o aluno deve ser ampliado, valorizando suas potencialidades e não apenas suas difi-i culdades. Essa perspectiva contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconhece a diversidade como um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a atuar como mediador, facilitando o desenvolvimento do aluno.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de adaptação das práticas pedagógicas. O uso de metodologias diversificadas, recursos didáticos diferenciados e estratégias inclusivas permite que o ensino se torne mais acessível e significativo. Além disso, essas práticas contribuem para a participação ativa do aluno, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo e social.

A inclusão escolar também envolve a criação de um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sinta seguro para aprender e se expressar. O aspecto emocional desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que dificuldades de aprendizagem podem gerar sentimentos de frustração, insegurança e desmotivação. Nesse sentido, o apoio do professor e o incentivo constante são essenciais para fortalecer a autoestima do aluno.

A participação da família é outro fator relevante no processo de aprendizagem. A parceria entre escola e família possibilita

uma melhor compreensão das necessidades do aluno, além de contribuir para a continuidade das estratégias adotadas no ambiente escolar. Essa colaboração fortalece o processo educativo e favorece o desenvolvimento integral da criança. Além disso, o trabalho multidisciplinar se destaca como uma importante estratégia na Educação Especial. A atuação conjunta de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos permite uma abordagem mais completa das dificuldades apresentadas, contribuindo para a elaboração de intervenções mais eficazes.

A formação continuada dos professores também é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Diante das constantes mudanças no contexto educacional, é necessário que os educadores estejam sempre atualizados, buscando novas estratégias e conhecimentos que possam contribuir para a melhoria do ensino.

Outro ponto importante refere-se à flexibilização curricular, que permite adaptar os conteúdos às necessidades dos alunos, sem comprometer a qualidade da educação. Essa prática garante que todos tenham acesso ao conhecimento, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Dessa forma, compreender e lidar com as dificuldades de aprendizagem na Educação Especial exige um olhar atento, planejamento adequado e comprometimento por parte dos profissionais da educação. Trata-se de um processo contínuo, que envolve reflexão, adaptação e busca constante por práticas mais inclusivas.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar as práticas utilizadas para lidar com dificuldades de aprendizagem na Educação Especial, destacando a importância de estratégias pedagógicas inclusivas e da atuação do professor como mediador do processo educativo. Busca-se, assim, contribuir para a construção de uma educação mais justa, acessível e de qualidade para todos os alunos.

DESENVOLVIMENTO

As práticas voltadas para lidar com dificuldades de aprendizagem na Educação Especial exigem uma abordagem cuidadosa, planejada e centrada nas necessidades individuais de cada estudante. Nesse contexto, é fundamental compreender que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, bem como diferentes formas de compreender e interagir com o mundo, o que demanda estratégias pedagógicas diversificadas e flexíveis.

Inicialmente, destaca-se a importância da avaliação diagnóstica, que permite identificar as dificuldades específicas apresentadas pelo aluno. Essa avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento de medição, mas como um recurso essencial para orientar o planejamento pedagógico, possibilitando a elaboração de intervenções mais adequadas e eficazes.

A partir desse diagnóstico, o professor pode desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as potencialidades do aluno, e não apenas suas limitações. Nesse sentido, é importante valorizar os avanços, por menores que sejam, promovendo a autoestima e o engajamento do estudante no processo de aprendizagem.

Outra prática relevante é o uso de metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do seu aprendizado. Estratégias como jogos educativos, atividades lúdicas, projetos interdisciplinares e uso de recursos visuais contribuem para tornar o ensino mais dinâmico e acessível, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem.

O uso de recursos pedagógicos adaptados também é essencial na Educação Especial. Materiais concretos, imagens, vídeos, tecnologias assistivas e atividades diferenciadas podem facilitar a compreensão dos conteúdos, tornando o aprendizado mais significativo. Essas adaptações devem ser planejadas de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, a organização do ambiente escolar desempenha um papel importante no processo de aprendizagem. Um espaço acolhedor, estruturado e livre de estímulos excessivos pode favorecer a concentração e a participação dos alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades de atenção.

A atuação do professor como mediador é outro aspecto fundamental. O educador deve acompanhar de perto o desenvolvimento do aluno, oferecendo suporte, orientações e feedback constante. Essa mediação contribui para que o estudante desenvolva autonomia e confiança em

suas próprias capacidades.
A parceria entre escola e família também é indispensável. A comunicação constante entre professores e responsáveis permite uma melhor compreensão das necessidades do aluno, além de possibilitar a continuidade das estratégias de aprendizagem no ambiente familiar.
Outro ponto importante é o trabalho em equipe multidisciplinar. Profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos podem contribuir signifi-i cativamente para o desenvolvimento do aluno, oferecendo suporte especializado e auxiliando na elaboração de estratégias mais eficazes.
A formação continuada dos professores também deve ser destacada, uma vez que a Educação Especial exige conhecimentos específicos e atualização constante. Investir na capacitação docente é essencial para garantir práticas pedagógicas mais inclusivas e eficientes.
Além disso, é importante promover a inclusão social dentro da sala de aula, incentivando a interação entre os alunos. Atividades em grupo, dinâmicas colaborativas e projetos coletivos contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de um ambiente mais inclusivo.
O respeito às diferenças deve ser um princípio fundamental na Educação Especial. É necessário reconhecer que cada aluno é único, com suas próprias características, dificuldades e potencialidades, e que o papel da escola é garantir oportunidades de aprendizagem para todos.
Outro aspecto relevante é a utilização de estratégias que estimulem a atenção e a concentração, como atividades curtas, pausas durante as tarefas e uso de estímulos variados. Essas práticas podem contribuir para melhorar o desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem.
A adaptação curricular também se apresenta como uma prática importante, permitindo que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais acessível. Isso não significa reduzir a qualidade do ensino, mas sim adequá-lo às necessidades dos alunos.
Além disso, o incentivo à autonomia do aluno deve ser constante. O professor deve estimular a participação ativa, encorajando o estudante a tomar decisões e a assumir responsabilidades no seu processo de aprendizagem.
A utilização de reforço positivo é outra estratégia eficaz. Reconhecer os esforços e conquistas do aluno contribui para aumentar sua motivação e autoestima, favorecendo o aprendizado.
Também é importante considerar o aspecto emocional do aluno, uma vez que dificuldades de aprendizagem podem gerar frustração e insegurança. Nesse sentido, o apoio emocional e o acolhimento são fundamentais para o desenvolvimento do estudante.
Por fim, destaca-se que lidar com difi-iculdades de aprendizagem na Educação Especial requer um olhar sensível, comprometido e inclusivo. Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de promover o desenvolvimento integral do aluno, respeitando suas individualidades e garantindo seu direito à educação de qualidade.
Dando continuidade às práticas voltadas para o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem na Educação Especial, é importante destacar a relevância da personalização do ensino como estratégia fundamental para garantir a efetividade do processo educativo. Cada aluno apresenta características únicas, e, portanto, as práticas pedagógicas devem ser adaptadas de acordo com suas necessidades, interesses e potencialidades, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.
Nesse contexto, o planejamento pedagógico individualizado torna-se uma ferramenta essencial, pois permite ao professor estabelecer objetivos específicos para cada aluno, considerando suas dificuldades e avanços. Esse tipo de planejamento contribui para a organização das atividades e possibilita um acompanhamento mais detalhado do desenvolvimento do estudante ao longo do tempo.
Outro aspecto importante refere-se ao uso da ludicidade como recurso pedagógico. Atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e dinâmicas interativas, facilitam a compreensão dos conteúdos e tornam o aprendizado mais prazeroso. Além disso, essas práticas estimulam a participação ativa dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.
A utilização de tecnologias digitais também tem se mostrado uma estratégia eficaz no atendimento de alunos com

dificuldades de aprendizagem. Recursos como aplicativos educativos, jogos digitais e plataformas interativas possibilitam a adaptação dos conteúdos, tornando-os mais acessíveis e atrativos. Além disso, essas ferramentas permitem que o aluno aprenda no seu próprio ritmo, respeitando suas limitações e potencialidades.

Outro ponto relevante é a importância da rotina estruturada no ambiente escolar. A previsibilidade das atividades contribui para a organização mental do aluno, reduzindo a ansiedade e facilitando a adaptação ao ambiente escolar. Uma rotina bem definida também auxilia no desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade.

A mediação pedagógica deve ser constante e intencional, com o professor atuando como facilitador do processo de aprendizagem. É fundamental que o educador esteja atento às dificuldades apresentadas pelo aluno, oferecendo suporte adequado e intervenções sempre que necessário. Essa atuação contribui para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais eficazes.

Além disso, o trabalho com diferentes linguagens é essencial para atender às diversas formas de aprendizagem dos alunos. O uso de recursos visuais, auditivos e táteis amplia as possibilidades de compreensão, tornando o ensino mais inclusivo e acessível.

A valorização do erro como parte do processo de aprendizagem também deve ser considerada. Em vez de ser visto como um fracasso, o erro deve ser compreendido como uma oportunidade de reflexão e construção do conhecimento. Essa abordagem contribui para reduzir a ansiedade e incentivar a persistência do aluno.

Outro aspecto importante é o desenvolvimento das funções executivas, como atenção, memória e controle inibitório. Atividades que estimulam essas habilidades podem contribuir significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A construção de um ambiente emocionalmente seguro é fundamental para o desenvolvimento do aluno. Quando a criança se sente acolhida e respeitada, ela tende a participar mais ativamente das atividades e a desenvolver maior confiança em suas capacidades.

A participação da família no processo educativo continua sendo um fator determinante para o sucesso das intervenções pedagógicas. O envolvimento dos responsáveis permite a continuidade das estratégias adotadas na escola, fortalecendo o processo de aprendizagem.

O trabalho colaborativo entre professores também deve ser incentivado, pois a troca de experiências e conhecimentos contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A atuação em equipe favorece a construção de estratégias mais eficazes e inovadoras.

Além disso, é importante considerar a necessidade de flexibilização das avaliações, adaptando os instrumentos avaliativos às necessidades dos alunos. Avaliações diferenciadas permitem uma melhor compreensão do desempenho do estudante, evitando que suas dificuldades interfiram de forma negativa nos resultados.

A inclusão de práticas que estimulem a autonomia e a independência do aluno deve ser constante. O desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para a formação de indivíduos mais seguros e capazes de enfrentar desafios.

Outro ponto relevante é o incentivo à socialização, promovendo a interação entre os alunos por meio de atividades em grupo. Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a construção de relações interpessoais saudáveis.

A formação continua dos profissionais da educação deve ser vista como uma prioridade, uma vez que o contexto da Educação Especial está em constante transformação. A atualização dos conhecimentos permite a adoção de práticas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos.

Também é importante considerar o papel das políticas públicas na promoção da educação inclusiva. Investimentos em formação, recursos e infraestrutura são essenciais para garantir o atendimento adequado aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Por fim, destaca-se que o sucesso das práticas pedagógicas na Educação Especial depende de um conjunto de fatores, que envolvem o comprometimento dos profissionais, o apoio da família e a oferta de recursos adequados. Trata-se de

um processo contínuo, que exige reflexão, adaptação e sensibilidade por parte de todos os envolvidos.
Dessa forma, lidar com dificuldades de aprendizagem na Educação Especial não é apenas um desafio, mas também uma oportunidade de promover uma educação mais justa, inclusiva e humanizada, que respeite as diferenças e valorize o potencial de cada indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo deste trabalho, torna-se evidente que lidar com dificuldades de aprendizagem na Educação Especial exige uma abordagem ampla, sensível e comprometida com o desenvolvimento integral do aluno. Não se trata apenas de identificar limitações, mas de compreender o sujeito em sua totalidade, considerando seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais.
As práticas pedagógicas inclusivas se mostram fundamentais nesse processo, pois possibilitam a adaptação do ensino às necessidades individuais dos alunos. Estratégias como o uso de metodologias ativas, recursos pedagógicos diversificados, tecnologias assistivas e atividades lúdicas contribuem significativamente para tornar o aprendizado mais acessível e significativo.
Além disso, a atuação do professor como mediador do conhecimento é essencial, uma vez que cabe a ele identificar as dificuldades, propor intervenções adequadas e acompanhar o desenvolvimento do aluno. A sensibilidade, a escuta ativa e o comprometimento do educador fazem toda a diferença no processo de aprendizagem.
Outro ponto importante refere-se à necessidade de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, no qual o aluno se sinta respeitado e valorizado. O aspecto emocional desempenha um papel fundamental, pois dificuldades de aprendizagem muitas vezes estão associadas a sentimentos de insegurança, frustração e baixa autoestima.
A parceria entre escola e família também se destaca como um fator indispensável para o sucesso das práticas educativas. O diálogo constante e o envolvimento dos responsáveis contribuem para a continuidade das estratégias adotadas, favorecendo o desenvolvimento do aluno em diferentes contextos.
Além disso, o trabalho multidisciplinar se apresenta como um importante aliado, permitindo uma abordagem mais completa das dificuldades apresentadas. A atuação conjunta de diferentes profissionais contribui para a elaboração de estratégias mais eficazes e direcionadas.
Cabe ressaltar também a importância da formação continuada dos professores, visto que a Educação Especial exige constante atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas. Investir na capacitação dos educadores é essencial para garantir uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.
Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de flexibilização curricular e avaliativa, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno. Avaliar de forma justa significa considerar os avanços individuais e não apenas comparar desempenhos.
Nesse sentido, é fundamental compreender que cada aluno possui potencialidades que devem ser valorizadas. A educação inclusiva não deve focar apenas nas dificuldades, mas sim nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.
Por fim, conclui-se que enfrentar as dificuldades de aprendizagem na Educação Especial é um desafio que requer esforço coletivo, planejamento e sensibilidade. No entanto, é também uma oportunidade de transformar a prática educativa, tornando-a mais humana, justa e inclusiva.
Dessa forma, promover uma educação que respeite as diferenças e valorize a diversidade é um compromisso fundamental para a construção de uma sociedade mais igualitária, na qual todos tenham acesso ao conhecimento e às oportunidades de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Atendimento Educacional Especializado: Brasília 2007.

BRASIL, Revista da Educação Especial/ Secretaria da Educação Especial v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações .4.ed.Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. Educação inclusiva: com

pingos nos " is".8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CUNHA, C. A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. 5. ed. São Paulo: 2015.

DUEK, V.P. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente.Educação em Revista. Educ. rev. vol. 30 no.2 Belo Horizonte, April/June, 2014.
FIGUEIREDO,R.V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN,M.T.E.(Org).O desafio das diferenças nas escolas.5.ed.Petrópolis: Vozes, 2013. cap.8,p.141-145.

LAKATOS,Eva Maria;NMARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. ISBN 85-224-5758-8.

MACHADO,R. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M.T.E.(Org).O desafio das diferenças nas escolas. 5.ed.Petrópolis: Vozes, 2013.Cap. 5, p .69-75.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E.et al. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo Memnon,1997.

MARTINS, L.M. O Legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M.; NEWTON, D. (Orgs.) Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação v.11 n. 33 set/dez. 2006.

RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 4. ed. São Paulo: Cortez,2008. RAMOS, R. Passos para a INCLUSÃO. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. T. da C. T. dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN,

M. T. E. (Org). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 8, p. 147-151.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA VALDINÊS MATOS SANTOS

RESUMO
Este artigo visa enfatizar a relevância do jogo e de brinquedos alternativos no contexto educacional, configurando-se como um tema pertinente e frequentemente abordado nos campos da pedagogia e da psicologia educacional. O presente trabalho tem como objetivo examinar a importância do ato de brincar e dos brinquedos não convencionais no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem. A prática do brincar constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento holístico da criança, uma vez que favorece a criatividade, a imaginação, a socialização e a autonomia. Ademais, a atividade lúdica propicia a experimentação, a solução de problemas e o aprimoramento de habilidades motoras e cognitivas. Os brinquedos alternativos, de maneira correspondente, constituem instrumentos pedagógicos que se afastam dos modelos convencionais, como brinquedos plásticos ou eletrônicos, e incentivam a exploração sensorial, a manipulação e a interação da criança com o ambiente. Esses brinquedos promovem a criatividade, a curiosidade e a autonomia, além de possibilitar que a criança desenvolva habilidades motoras e cognitivas de maneira lúdica e agradável. Dessa forma, é imprescindível que educadores e responsáveis compreendam a relevância do brincar e dos brinquedos alternativos na educação, propiciando às crianças experiências valiosas e significativas onde utilizam sua criatividade, imaginação que favoreçam seu desenvolvimento integral.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar. Educação infantil. Brinquedos alternativos. Inclusão. Socialização.

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica constitui uma experiência inerente à infância, representando um direito fundamental de cada criança e servindo como um instrumento imprescindível para seu desenvolvimento holístico. Na educação infantil, a atividade lúdica exerce uma função essencial, uma vez que, por meio das brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de explorar, descobrir e construir significados acerca do ambiente que as circunda. A prática do brincar favorece o aprimoramento de competências cognitivas, motoras, emocionais e sociais, propiciando uma aprendizagem relevante e agradável.

Nesse sentido, a inclusão de brinquedos alternativos no contexto da educação infantil surge como uma prática pedagógica inovadora e estratégica, que visa enriquecer e diversificar as experiências das crianças, estimulando a criatividade, a imaginação e a autonomia. Os brinquedos alternativos são objetos simples e acessíveis, geralmente encontrados no cotidiano das crianças, que possibilitam uma ampliação do repertório lúdico e uma maior exploração do mundo infantil.

O presente artigo tem como propósito discutir a importância do brincar na educação infantil e destacar a relevância da inclusão de brinquedos alternativos nesse contexto. Para tanto, serão abordados aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, às práticas pedagógicas na educação infantil, aos benefícios do brincar e à valorização da diversidade e inclusão no ambiente escolar.

Iniciar uma discussão sobre o papel do brincar na educação infantil implica em compreender a sua importância para o desenvolvimento integral da criança. O ato de brincar permite que a criança explore o mundo, experimente diferentes papéis, aprenda a lidar com situações diversas e desenvolva a sua autonomia e autoconfiança. Por meio do brincar, a criança pode expressar seus sentimentos, desejos e pensamentos, construindo significados e repertórios culturais que serão fundamentais para o seu desenvolvimento emocional e social.

No contexto da educação infantil, o brincar deve ser valorizado como uma atividade essencial para o processo de aprendizagem. Através das brincadeiras, as crianças desenvolvem habilidades como a resolução de problemas, a comunicação, a colaboração, a empatia e a criatividade, que são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, o brincar contribui para a

construção de vínculos afetivos, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças.
A inclusão de brinquedos alternativos na educação infantil se apresenta como uma estratégia pedagógica enriquecedora e inclusiva. Os brinquedos alternativos, por serem objetos simples e acessíveis, possibilitam que todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou habilidades, tenham acesso a brincadeiras diversificadas e estimulantes. Dessa forma, os educadores podem promover a diversidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades no ambiente escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, autônomos e solidários.
Diante disso, é fundamental que os educadores reconheçam o valor do brincar na educação infantil e incentivem a inclusão de brinquedos alternativos nas práticas pedagógicas, proporcionando às crianças experiências ricas e significativas de aprendizagem. Ao promover o brincar de forma livre, criativa e inclusiva, os educadores colaboram para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.
A importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação é um tema que desperta cada vez mais interesse e atenção de educadores, pesquisadores e pais, devido aos inúmeros benefícios que essa prática proporciona para o desenvolvimento infantil. O ato de brincar não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas sim como uma forma essencial de aprendizagem e de expressão da criança, que contribui para sua socialização, criatividade, autonomia e habilidades cognitivas e motoras.
No entanto, apesar da sua importância, o brincar e o uso de brinquedos alternativos ainda são subvalorizados e muitas vezes negligenciados no contexto educacional. As crianças são cada vez mais expostas a dispositivos eletrônicos e brinquedos industrializados, deixando de lado a riqueza e a diversidade de experiências proporcionadas pelo brincar livre e criativo. Essa falta de estímulo ao brincar pode comprometer o desenvolvimento integral da criança, afetando sua capacidade de explorar, experimentar e se relacionar com o mundo ao seu redor.
Diante desse cenário, surge a necessidade de se refletir e debater sobre a importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação, a fim de resgatar a essência do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento saudável e pleno da criança. É preciso reconhecer que o brincar não é apenas uma atividade secundária ou dispensável, mas sim um componente essencial da infância, que contribui para a formação de indivíduos criativos, autônomos e críticos.
Uma situação problema que ilustra a negligência em relação ao brincar e aos brinquedos alternativos na educação é a crescente presença de tecnologias digitais e brinquedos industrializados nas escolas e nas casas, substituindo o contato direto da criança com materiais simples e estimulantes. Muitas crianças passam horas diante de telas de computadores, tablets e smartphones, limitando sua interação com o ambiente físico e prejudicando seu desenvolvimento psicomotor e cognitivo.
Essa realidade evidencia a urgência de se repensar as práticas educacionais e de se valorizar o brincar e os brinquedos alternativos como recursos pedagógicos essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. É necessário proporcionar às crianças espaços e materiais que estimulem sua criatividade, imaginação e curiosidade, permitindo que elas explorem e descubram o mundo de forma ativa e participativa.
Diante disso, este artigo tem como propósito explorar a importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação, apresentando evidências e reflexões que fundamentem a necessidade de valorizar e incentivar essa prática na rotina escolar e familiar. A partir da análise de estudos e experiências práticas, pretende-se destacar os benefícios do brincar e dos brinquedos alternativos para o desenvolvimento integral da criança, ressaltando sua relevância na construção de uma educação mais humanizada e significativa.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A presença da família durante a atividade lúdica é essencial para o crescimento saudável e holístico da criança, promovendo sua socialização, autonomia e criatividade. Quando os genitores se engajam e incentivam a brincadeira no lar, estão criando oportunidades ímpares para que a aprendizagem e a expressão

da criança ocorram, solidificando o laço afetivo e favorecendo momentos de entretenimento e interação familiar.
A família é o primeiro ambiente de socialização da criança, sendo responsável por transmitir valores, normas e experiências que irão influenciar seu desenvolvimento pessoal e social. Através do brincar em família, pais e filhos podem explorar juntos novas possibilidades, estimulando a criatividade e a imaginação, além de fortalecer os laços afetivos e a comunicação entre todos os membros da família.
Ao brincar com seus filhos, os pais têm a oportunidade de conhecer melhor suas preferências, habilidades e dificuldades, podendo oferecer o suporte necessário para seu desenvolvimento. Além disso, o brincar em família estimula o diálogo, a colaboração e a resolução de conflitos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais importantes para a vida em sociedade.
No contexto da educação infantil, a formação docente é essencial para que os educadores possam propor e proporcionar brincadeiras com brinquedos alternativos que estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Os professores precisam estar preparados para reconhecer a importância do brincar na aprendizagem infantil e para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem o lúdico como parte fundamental do processo educativo.
A formação docente deve incluir conhecimentos teóricos e práticos sobre o papel do brincar na educação infantil, assim como sobre a seleção e utilização de brinquedos alternativos que possam favorecer o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças. Os professores também devem ser sensibilizados para a importância da diversidade de brinquedos e materiais, valorizando a criatividade e a autonomia das crianças na escolha e na manipulação dos mesmos.
Além disso, os educadores precisam estar atentos às necessidades e interesses das crianças, oferecendo propostas de brincadeiras e atividades que sejam significativas e desafiadoras, estimulando a curiosidade e a investigação por parte dos alunos. A formação docente deve incentivar a criação de espaços educativos lúdicos e acolhedores, que propiciem experiências sensoriais e emocionais enriquecedoras para as crianças.
Dessa forma, a participação da família no ato do brincar e a formação docente para propor e proporcionar brincadeiras com brinquedos alternativos são aspectos essenciais para garantir uma educação mais humanizada, criativa e significativa para as crianças na educação infantil. Ao estimular o brincar em casa e na escola, pais e professores estão contribuindo para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios e as oportunidades do mundo contemporâneo.
Brincar é uma atividade essencial na vida das crianças. Por meio do brincar, elas desenvolvem habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Além disso, é uma forma de expressar sua criatividade, imaginação e emoções. No contexto da educação infantil, o ato de brincar assume um papel crucial no desenvolvimento integral da criança, contribuindo para sua aprendizagem, socialização e bem-estar.
Os professores, por sua vez, desempenham um papel fundamental na promoção do brincar e na interação com as crianças. Eles têm a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenvolvimento das brincadeiras, estimulando a criatividade, a autonomia e a cooperação entre os alunos. Além disso, é importante que os professores participem das brincadeiras, interagindo de forma positiva com as crianças, estabelecendo vínculos afetivos e estimulando a aprendizagem por meio do lúdico.
A interação dos professores com as crianças durante as brincadeiras é fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos. Quando os educadores participam ativamente das brincadeiras, eles demonstram interesse e valorização pelas atividades lúdicas, estimulando a participação e o engajamento dos alunos. Além disso, a presença dos professores nas brincadeiras possibilita a orientação, o suporte e o estímulo necessários para que as crianças desenvolvam habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos.
Ao interagir com as crianças durante as brincadeiras, os professores têm a oportunidade de observar o desenvolvimento

dos alunos, identificar suas necessidades, interesses e capacidades, e adequar as atividades pedagógicas de acordo com o perfil de cada um. Através da interação com os alunos durante as brincadeiras, os educadores podem perceber as potencialidades e dificuldades de cada criança, promovendo uma educação personalizada e inclusiva, que respeite e valorize a diversidade e individualidade de cada aluno.
A participação dos professores com as crianças durante as brincadeiras favorece o estabelecimento de relações afetivas e de confiança entre educador e aluno, promovendo um ambiente acolhedor e seguro, que estimula a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Ao participar ativamente das brincadeiras, os professores demonstram interesse, disponibilidade e participação, transmitindo aos alunos a importância do brincar, da interação e da colaboração.
A interação dos docentes com as crianças durante as atividades lúdicas também ajuda a estabelecer um ambiente de respeito, colaboração e solidariedade no ambiente escolar. Ao se envolverem nas atividades lúdicas, os professores podem fomentar a comunicação, a negociação e a colaboração entre os estudantes, incentivando valores como a empatia, a tolerância e o respeito recíproco. Assim, as brincadeiras não apenas estimulam o aprimoramento das competências individuais das crianças, como também intensificam as interações sociais e a coexistência pacífica entre os estudantes.
O envolvimento dos docentes com as crianças durante as atividades lúdicas é um meio de transmitir valores, saberes e práticas sociais aos estudantes. Ao se envolverem nas brincadeiras, os professores podem abordar temas pertinentes e contemporâneos, incentivando a reflexão, a curiosidade e a originalidade dos estudantes. Através das brincadeiras, os professores podem abordar questões relacionadas à diversidade, à sustentabilidade, aos direitos humanos e à cidadania, promovendo uma educação crítica.
Ao se envolverem ativamente nas brincadeiras, os docentes têm a chance de se envolver, experimentar e ponderar sobre métodos de ensino inovadores, criativos e relevantes. Ademais, o contato com as crianças durante as brincadeiras proporciona aos professores um entendimento mais profundo sobre o crescimento infantil, as necessidades e interesses dos pequenos, bem como as táticas mais apropriadas para fomentar uma educação de alto padrão e inclusiva.
Sobre a brincadeira, o RCNEI (1998) descreve o seguinte:

> 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 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 (BRASIL, 1998, p. 27).

Os jogos de simulação são uma excelente maneira de fazer com que os estudantes vivenciem situações do mundo real de forma segura e controlada. Eles podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades práticas, como pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Por exemplo, um jogo de simulação empresarial pode incentivar os alunos a gerenciar um negócio virtual, aprendendo sobre finanças, estratégias de marketing e administração.
Ao interagir com os estudantes durante as atividades recreativas, os docentes auxiliam no fortalecimento das relações sociais, no aprimoramento das competências individuais e coletivas, e na edificação de uma educação mais humana, inclusiva e revolucionária.
O lúdico é uma importante ferramenta de aprendizagem para as crianças dentro do sistema educacional. Através da interação com atividades lúdicas, as crianças podem explorar, experimentar, criar e aprender de forma significativa.
Segundo Dornelles (2003) a ludicidade com os jogos e brincadeiras são caracterizados como elementos:

Considerados vitais no planejamento de atividades para a Educação Infantil, porque eles são importantes, no repensar como eles podem ser utilizados para que possam contribuir com a aprendizagem infantil, possibilitando o desenvolvimento dos aspectos sociais importante para essa etapa da educação básica (DORNELLES, 2003, p. 43).

Uma das formas mais comuns de interação com o lúdico dentro do sistema educacional é através do brincar. O brincar permite que a criança desenvolva habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Ao brincar, a criança utiliza sua criatividade e imaginação, experimenta diferentes papéis e situações, desenvolve estratégias e soluções, e aprende a lidar com regras e limites.
A inclusão de pessoas com deficiência por meio de brinquedos alternativos e o ato do brincar na educação infantil são aspectos fundamentais para garantir a participação plena e igualitária de todas as crianças. O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil, proporcionando não apenas diversão, mas também aprendizado e socialização. No entanto, as crianças com deficiência muitas vezes enfrentam desafios para participar de atividades lúdicas devido a barreiras físicas, sociais e culturais. A falta de acessibilidade, de recursos adaptados e de preparo dos profissionais da educação podem limitar a participação dessas crianças no brincar. Por isso, é importante pensar em estratégias que favoreçam a inclusão e a diversidade nesse contexto.
Os brinquedos alternativos surgem como uma importante ferramenta para promover a inclusão de crianças com deficiência. Brinquedos adaptados, sensoriais, tecnológicos e inclusivos são desenvolvidos para atender às necessidades específicas dessas crianças, proporcionando experiências lúdicas e estimulantes que contribuem para o seu desenvolvimento integral.
Os brinquedos adaptados são projetados para serem utilizados por crianças com diferentes tipos de deficiência, oferecendo recursos que facilitam a participação e interação no brincar. Já os brinquedos sensoriais estimulam os sentidos e promovem a percepção do mundo ao redor, sendo especialmente indicados para crianças com deficiência sensorial.
Os brinquedos tecnológicos também são eficazes na promoção da inclusão, oferecendo recursos que possibilitam a personalização das atividades de acordo com as necessidades de cada criança. Por sua vez, os brinquedos inclusivos promovem a participação de todas as crianças no brincar, independentemente de suas habilidades e limitações.
Para favorecer a diversidade no contexto do brincar, é essencial promover a formação dos profissionais da educação, criar espaços de brincar acessíveis, incentivar a participação das crianças com deficiência, estabelecer parcerias com instituições que desenvolvem brinquedos alternativos e promover a conscientização da comunidade escolar e familiar sobre a importância da inclusão.
Em suma, a inclusão de pessoas com deficiência por meio de brinquedos alternativos é fundamental para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar, aprender e se desenvolver de forma plena e integrada. O brincar é um direito de todas as crianças e deve ser vivenciado de maneira inclusiva, respeitando as diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades no contexto da educação infantil.
Dentro da sala de aula, é possível criar um ambiente lúdico que estimule a criança a interagir com o lúdico de diversas formas. Por exemplo, é possível disponibilizar brinquedos, jogos educativos e materiais manipulativos que estimulem o pensamento lógico, a resolução de problemas e a criatividade. Além disso, é importante que o professor proponha atividades os jogos são uma forma divertida e eficaz de envolver os estudantes na educação. Eles ajudam a motivar os alunos, a ensinar novos conceitos e a reforçar o aprendizado de forma interativa. Neste texto, vamos explorar algumas maneiras de como usar os jogos para brincar com os estudantes na educação. Prepare-se para descobrir como transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante.
Segundo Perrenoud um dos aspectos mais evidentes dessa situação tão difícil na educação infantil é a organização dos espaços nas instituições, surgindo daí a relevância dessa temática como primordial para defender a ideia da brincadeira dirigida ou livre ser reconhecida como

aquisição de aprendizagem. (PERRENOUD – 2002).
Uma ótima opção para começar é utilizar jogos de tabuleiro educativos. Eles podem ser usados em diferentes disciplinas, como matemática, ciências e língua portuguesa. Por exemplo, um jogo de tabuleiro de matemática pode ajudar os alunos a praticar operações básicas, resolução de problemas e estratégias de cálculo mental. Já um jogo de tabuleiro de ciências pode abordar conceitos científicos de forma lúdica, fazendo com que os alunos aprendam enquanto se divertem.
Com o avanço da tecnologia, os jogos digitais têm se tornado cada vez mais populares na educação. Existem diversos aplicativos e softwares educativos que estimulam a aprendizagem de maneira interativa e divertida. Por exemplo, jogos de matemática podem ensinar os alunos a resolver problemas complexos de forma visual e envolvente. Além disso, muitos jogos digitais também possuem um sistema de pontuação, o que torna a experiência ainda mais estimulante para os estudantes.
Os jogos de palavras são uma maneira divertida de ajudar os alunos a expandirem seu vocabulário e melhorarem suas habilidades de leitura e escrita. Existem diversas opções de jogos de palavras, como palavras-cruzadas, jogo da forca, caça-palavras, entre outros. Os estudantes podem jogar em grupo ou individualmente, competindo entre si para ver quem consegue formar mais palavras ou completar o maior número de desafios. Esses jogos também podem ser adaptados para diferentes níveis de dificuldade, tornando-os adequados para estudantes de todas as idades.
Os jogos em equipe são uma ótima opção para promover o trabalho em grupo e a cooperação entre os estudantes. Eles podem ser realizados em sala de aula ou em atividades extracurriculares. Por exemplo, um jogo de perguntas e respostas pode ser realizado em formato de competição, com equipes disputando quem responde mais perguntas corretamente. Além de estimular o aprendizado, esses jogos também ajudam a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, liderança e respeito pelo outro.
Para fugir um pouco da sala de aula, os jogos ao ar livre são uma excelente opção para envolver os estudantes na educação. Eles proporcionam momentos de diversão e aprendizado em um ambiente mais descontraído. Por exemplo, uma caça ao tesouro pode explorar diferentes conteúdos, como história, ciências ou matemática. Os alunos podem ser desafiados a encontrar pistas escondidas no ambiente externo e a decifrar enigmas para chegar ao tesouro final.
Os jogos são uma forma divertida e eficaz de brincar com os estudantes na educação. Eles podem ser utilizados em diferentes disciplinas, estimulando o aprendizado, a criatividade e o trabalho em equipe. Além disso, os jogos também ajudam os estudantes a desenvolver habilidades sociais, como comunicação, cooperação e respeito pelo outro. Portanto, aproveite todas as vantagens que os jogos podem oferecer e transforme a sua sala de aula em um ambiente dinâmico e estimulante para os seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras familiares são uma oportunidade de aprendizado ativo, onde as crianças têm a chance de interagir com seus pais, irmãos e outros membros da família, ampliando seu vocabulário, habilidades motoras e capacidade de resolução de problemas. Através dessas atividades lúdicas, as crianças aprendem a compartilhar, a esperar sua vez, a seguir regras e a expressar suas emoções de maneira saudável.
Um exemplo clássico de brincadeira que contribui para o aprendizado infantil é o jogo de memória. Ao jogar em família, as crianças são desafiadas a encontrar pares de cartas com imagens iguais ou relacionadas. Essa atividade estimula a concentração, a memória visual e a capacidade de estabelecer conexões entre objetos e eventos.
Outra brincadeira que envolve a família e promove o aprendizado é a contação de histórias. Sentar-se em círculo e compartilhar narrativas ajuda as crianças a expandirem seu vocabulário, a trabalharem a imaginação e a aprenderem a sequência lógica dos eventos. Além disso, a partir das histórias, as crianças podem refletir sobre valores morais, aprender sobre culturas diferentes e desenvolver empatia pelos personagens.
As atividades ao ar livre também desempenham um papel importante no aprendizado das crianças, e a família é uma

grande aliada nesse aspecto. Brincar no parque, por exemplo, permite que as crianças explorem o ambiente natural, estimulando sua curiosidade e sua capacidade de observação. Além disso, a interação com a natureza promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

A família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Desde os primeiros anos de vida, os laços familiares proporcionam um ambiente seguro e estimulante, permitindo que os pequenos explorem e experimentem por meio das brincadeiras. É por meio dessas atividades que as crianças adquirem habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas essenciais para seu crescimento saudável.

Por fim, ressaltamos a necessidade de uma maior valorização do brincar na Educação Infantil. Apesar de ser reconhecido como um direito das crianças, muitas vezes o brincar é negligenciado em função de objetivos acadêmicos e conteúdos curriculares. No entanto, é fundamental compreender que o brincar não é apenas uma atividade lúdica, mas sim uma forma de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

A importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação tem sido cada vez mais reconhecida e valorizada no meio acadêmico e na sociedade em geral. O ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois proporciona momentos de diversão, interação social, exploração e aprendizagem. Os brinquedos alternativos, por sua vez, são recursos didáticos que estimulam a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico das crianças, contribuindo para a construção de conhecimento de forma lúdica e prazerosa.

Nesse contexto, o papel da gestão administrativa escolar é fundamental para viabilizar e fortalecer o uso desses recursos na prática pedagógica dos docentes. A gestão administrativa tem o papel de planejar, organizar, coordenar e avaliar as ações e atividades escolares, buscando sempre garantir a qualidade do ensino e a formação integral dos alunos. Dessa forma, é responsabilidade da gestão administrativa promover e incentivar a utilização de brinquedos alternativos e do brincar na educação, fornecendo suporte e recursos necessários para os professores desenvolverem práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

A utilização de brinquedos alternativos na educação contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças. Ao brincar com materiais variados e instigantes, as crianças são estimuladas a experimentar, descobrir, relacionar, comunicar e criar, ampliando assim seu repertório de conhecimento e habilidades. Além disso, os brinquedos alternativos possibilitam a aprendizagem de conceitos e conteúdos de forma concreta e significativa, favorecendo a compreensão e a internalização dos mesmos.

Os brinquedos alternativos também são importantes no processo de inclusão e diversidade na educação. Eles permitem que crianças com diferentes habilidades, interesses e estilos de aprendizagem possam se expressar e participar ativamente das atividades escolares. Além disso, os brinquedos alternativos proporcionam oportunidades de aprendizagem cooperativa e colaborativa, favorecendo a convivência harmoniosa e respeitosa entre os alunos.

A gestão administrativa escolar desempenha um papel fundamental na promoção da utilização de brinquedos alternativos na educação, pois cabe a ela promover a formação continuada dos docentes, fornecer materiais e recursos didáticos adequados, adequar os espaços e tempos escolares para a realização de atividades lúdicas e monitorar e avaliar os resultados obtidos. Além disso, a gestão administrativa deve estabelecer parcerias com instituições e profissionais especializados em educação lúdica e brinquedos alternativos, visando enriquecer e aprimorar as práticas pedagógicas adotadas pela escola.

É importante ressaltar que o trabalho da gestão administrativa escolar não se resume apenas à viabilização do uso de brinquedos alternativos na educação, mas também engloba a formação e capacitação dos docentes para que possam explorar todo o potencial desses recursos e promover práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. A gestão administrativa deve incentivar os professores a conhecer e utilizar novas estratégias e metodologias de ensino que valorizem o brincar e a ludicidade como ferramentas de aprendizagem.

Em suma, a importância do brincar e de brinquedos alternativos na educação é inegável, pois contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, promovem a inclusão e a diversidade na escola e enriquecem as práticas pedagógicas dos docentes. Nesse sentido, o trabalho da gestão administrativa escolar é essencial para viabilizar e fortalecer o uso desses recursos, promovendo a formação dos docentes e garantindo a qualidade do ensino oferecido aos alunos. A valorização do brincar e dos brinquedos alternativos na educação é, portanto, uma das chaves para uma educação mais criativa, significativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (0rgs): As relações interpessoais na formação de Professores; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Campinas: Papirus, 1987.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

DORNELLES, L. V. O brincar e a produção do sujeito infantil. Rio de Janeiro: Vozes, 2003

FORTUNA, T. R. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. São Paulo, Cortez, 2010.

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

PIAGET, Jean. A formação simbólica da criança. Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Moacir da. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: As relações interpessoais na formação de professores. 2. Ed. S. Paulo: Loyola,2004, pp. 79-90.

VYGOTSKY, L. S. A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

RESUMO
Esta pesquisa propõe uma reflexão aprofundada sobre os contextos de aprendizagem e o conceito de desemparedamento na Educação Infantil, especificamente nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Por se tratar de um paradigma educacional contemporâneo, as concepções que fundamentam esses cenários estão em contínuo processo de construção. O objetivo central é compreender as práticas pedagógicas, as bases epistemológicas e as metodologias que viabilizam experiências verdadeiramente investigativas desde a primeiríssima infância. O artigo tensiona a organização tradicional e confinada dos espaços escolares e defende o desemparedamento físico e simbólico como uma estratégia essencial para a ampliação do repertório sensório-motor, cognitivo e emocional das crianças. Além disso, problematiza as ações docentes que se limitam à mera reorganização estética de materiais, defendendo que a verdadeira inovação exige intencionalidade pedagógica, escuta sensível, documentação das aprendizagens e o reconhecimento do protagonismo infantil. A partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica fundamentada nas pedagogias participativas (Reggio Emilia), na abordagem Pikleriana para bebês e na ecopedagogia, o estudo visa contribuir para a consolidação de práxis mais significativas, ecológicas e alinhadas aos direitos inalienáveis das crianças ao brincar livre e à exploração da natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Contextos Investigativos; Educação Infantil; Currículo; Desemparedamento; Pedagogias Participativas.

INTRODUÇÃO

A infância contemporânea, especialmente nos grandes centros urbanos, tem sido marcada por um progressivo confinamento. O avanço da urbanização, o medo da violência nas ruas, a redução dos espaços públicos de lazer e a rotina exaustiva das famílias empurraram as crianças para o interior das casas e das instituições educativas. Nesse cenário, a escola, muitas vezes, reproduz uma arquitetura de clausura, onde o aprendizado é compreendido como um processo que deve ocorrer exclusivamente entre quatro paredes, mediado pelo silêncio e pela contenção dos corpos.

Os contextos de investigação e aprendizagem surgem, portanto, como uma resposta contra-hegemônica a esse modelo tradicional. Eles representam uma abordagem que indissocia teoria e prática, garantindo aos bebês e às crianças pequenas uma participação ativa na construção de seus próprios saberes. Sob essa ótica, as crianças não são receptoras passivas de conteúdos preestabelecidos, mas sujeitos históricos e de direitos que exploram ecossistemas variados, formulam hipóteses complexas, experimentam e ressignificam o mundo ao seu redor.

É neste interim que emerge com urgência o conceito de desemparedamento. Mais do que uma simples proposta de levar as crianças para o pátio durante o intervalo, o desemparedamento propõe a ruptura física e simbólica da sala de aula como único lócus validado para o aprendizado. Ambientes externos — como jardins, quintais, parques, praças e o próprio entorno comunitário da escola — deixam de ser vistos apenas como locais de recreação para assumirem o status de territórios férteis e primordiais de aprendizagem. Nesses espaços abertos, as experiências tornam-se organicamente multissensoriais e diversificadas, estimulando a motricidade livre, o pensamento divergente e o restabelecimento do vínculo vital com a natureza.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre as transições paradigmáticas que os Centros de Educação Infantil (CEIs) vêm atravessando. Compreender os contextos investigativos como matriz de transformação pedagógica exige o abandono de modelos assistencialistas ou puramente preparatórios para o Ensino Fundamental. Expandir as fronteiras da escola trata-se de uma profunda mudança epistemológica, que reconhece que a cognição e o afeto se desenvolvem em múltiplos tempos e lugares.

Diante disso, o presente artigo possui caráter teórico-bibliográfico e estrutura-

-se de forma a traçar, inicialmente, um resgate histórico e normativo sobre a Educação Infantil no Brasil. Em seguida, aprofunda-se na conceituação do desemparedamento e da pedagogia ecológica, avançando para a importância do espaço como terceiro educador à luz das pedagogias participativas. Posteriormente, detalha a gramática dos contextos de aprendizagem, diferenciando-os de práticas engessadas, e culmina na análise do papel imprescindível do educador como observador e documentador das infâncias.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Para dimensionar a complexidade do aprendizado na primeiríssima infância e a necessidade atual de se repensar os espaços, é imprescindível revisitar a trajetória histórica das concepções pedagógicas. Historicamente, no Brasil, o atendimento a bebês e crianças pequenas esteve atrelado a políticas de caráter higienista e assistencialista. As primeiras creches surgiram para abrigar os filhos das mães trabalhadoras das fábricas, focando quase exclusivamente nos cuidados básicos de alimentação e higiene, negligenciando a dimensão cognitiva, emocional e social dessas crianças.

Apenas nas últimas décadas do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, a criança passa a ser reconhecida juridicamente como sujeito de direitos, e a Educação Infantil (creche e pré-escola) é elevada à condição de primeira etapa da Educação Básica, consagrada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996).

Nesse cenário normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010) consolidaram um entendimento revolucionário ao fundamentarem a etapa em um tripé inseparável de funções: a função social (acolhimento ético e cuidado integrado), a função política (garantia do direito de acesso aos bens culturais e à participação cidadã) e a função pedagógica (consolidação da instituição como polo de saberes e convivência). O documento estabelece que os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil são as interações e a brincadeira.

Se as crianças aprendem brincando e interagindo, o confinamento físico torna-se um obstáculo direto à efetivação das DCNEI. O ambiente restrito limita as interações e pasteuriza as brincadeiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reforça essa visão ao instituir seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. É materialmente impossível garantir que uma criança exerça plenamente o direito de explorar e expressar-se se for mantida, diariamente, contida em cadeiras e mesas alinhadas.

O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: A NATUREZA COMO DIREITO

O conceito de desemparedamento da infância ganhou força nas discussões educacionais recentes como um grito de alerta contra o que o jornalista e pesquisador norte-americano Richard Louv denominou de Transtorno do Déficit de Natureza. Embora não seja um diagnóstico médico formal, o termo descreve os custos humanos da alienação da natureza, que incluem o uso diminuído dos sentidos, dificuldades de atenção, aumento nos índices de ansiedade infantil e maiores taxas de obesidade e miopia.

No Brasil, autores como Léa Tiriba (2018) aprofundam essa discussão a partir de uma perspectiva decolonial e ecológica. Tiriba propõe uma educação que reconheça o ser humano como parte integrante do meio ambiente, e não como seu dominador. Para a autora, emparedar as crianças é negar-lhes o direito à vida em sua plenitude, é silenciar a biologia do corpo infantil que anseia pelo movimento, pelo risco calculado e pela descoberta sensorial.

> É preciso romper com as pedagogias que confinam. O direito à natureza é um direito humano fundamental das crianças. A escola precisa abrir suas portas, derrubar seus muros simbólicos e permitir que a terra, a água, as folhas e os bichos façam parte do currículo cotidiano. O desemparedamento é, antes de tudo, um ato político de libertação dos corpos infantis (TIRIBA, 2018, p. 45).

Desemparedar significa promover o acesso diário a espaços abertos, inde-

pendentemente das condições climáticas — desde que de forma segura. Em muitas culturas educacionais, como nas Forest Schools (Escolas da Floresta) do norte da Europa, a máxima não existe tempo ruim, existe roupa inadequada orienta as práticas. No contexto dos CEIs brasileiros, o desemparedamento envolve a ressignificação dos quintais e áreas externas. A terra, a lama, os galhos, o vento e a chuva oferecem um repertório de pesquisa inesgotável para os bebês e crianças pequenas, muito superior aos brinquedos de plástico fabricados em série.

Além da exploração sensorial, o ambiente externo favorece o brincar arriscado (risky play). O risco, quando acompanhado e calculado, é fundamental para o desenvolvimento da autoestima, do equilíbrio, do tônus muscular e da capacidade da criança de ler os próprios limites corporais. Escalar uma árvore baixa, equilibrar-se em um tronco ou pular de uma pequena altura são ações que ensinam a criança a planejar seus movimentos e gerenciar seus medos.

O ESPAÇO COMO TERCEIRO EDUCADOR: AS PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS E A ABORDAGEM PIKLER

A partir da década de 1990, a influência da abordagem municipal de Reggio Emilia, no norte da Itália, sob a liderança do pedagogo Loris Malaguzzi, trouxe uma contribuição decisiva ao postular o ambiente como o terceiro educador (HOYUELOS, 2020). Malaguzzi defendia que as crianças possuem cem linguagens — cem modos de pensar, de brincar, de falar, de ouvir e de se maravilhar —, mas a escola tradicional lhes rouba noventa e nove ao privilegiar quase exclusivamente a linguagem oral e escrita em moldes formais.

Na perspectiva das pedagogias participativas, o espaço não é um pano de fundo onde a educação acontece; ele é o agente central do processo. O terceiro educador atua através de sua arquitetura, da disposição do mobiliário, da escolha dos materiais, da incidência da luz natural e da acessibilidade estética. Um ambiente bem planejado transmite mensagens silenciosas às crianças: você é bem-vindo, você é capaz, você pode explorar aqui de forma independente.

Para os bebês (0 a 1 ano e meio), a relação com o espaço ganha contornos ainda mais específicos quando observamos as contribuições da pediatra húngara Emmi Pikler. A Abordagem Pikler baseia-se em dois pilares: a relação afetiva privilegiada durante os momentos de cuidados (troca, banho, alimentação) e o respeito absoluto ao desenvolvimento motor autônomo. Pikler comprovou que bebês não precisam (e não devem) ser ensinados a sentar, engatinhar ou andar.

Se o bebê é colocado de barriga para cima em um ambiente seguro, com superfície firme e roupas confortáveis, ele atingirá todos os marcos motores por iniciativa própria. Para isso, o espaço oferecido ao bebê deve ser amplo, seguro, livre de obstáculos perigosos e de contenções (como cadeirões, andadores ou cercadinhos). O contexto investigativo para o bebê é, portanto, a garantia de um chão de qualidade, onde ele possa rolar, arrastar-se e buscar objetos que lhe chamem a atenção, exercendo sua agência desde os primeiros meses de vida.

DA SALA DE AULA AOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

A transição de um modelo tradicional para uma pedagogia da investigação exige rigor conceitual. Durante muito tempo na Educação Infantil, a organização das salas nos chamados cantos (canto da leitura, canto do faz de conta, canto dos blocos) representou um avanço expressivo na quebra da linearidade da sala de aula onde todos faziam a mesma coisa ao mesmo tempo. Contudo, a simples fragmentação espacial, sem uma mediação reflexiva, tende a engessar as ações e transformar o brincar em rotinas mecânicas.

A qualidade da vivência reside na postura investigativa do professor. É nesse interstício que os contextos de aprendizagem se diferenciam estruturalmente dos antigos cantos. Paulo Fochi (2018), pesquisador brasileiro das infâncias, destaca que um contexto é uma tessitura complexa que articula espaço físico, materialidade, temporalidade e escuta ativa. Ele não é permanente ou decorativo; ele é dinâmico, provisório e responde organicamente aos interesses emergentes do grupo.

Nem todo espaço decorado é um espaço educador. A estética na Educação Infantil

não é sinônimo de enfeite, mas de ética. O ambiente deve refletir as marcas das crianças que o habitam, suas pesquisas e seus projetos, e não a imagem padronizada que o adulto tem da infância (VECCHI, 2017, p. 52).

Observa-se, frequentemente, um esvaziamento do conceito nas práticas cotidianas de alguns CEIs, onde rotinas tradicionais e dirigidas são apenas rebatizadas com a nova nomenclatura. O verdadeiro contexto investigativo não nasce da disposição aleatória de objetos visualmente agradáveis, mas de uma problematização intencional (provocação). O educador prepara o cenário não com o objetivo de que a criança chegue a um resultado esperado e uniforme, mas para observar como ela interage com as variáveis apresentadas.

CATEGORIAS E PRÁTICAS DOS CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

A construção de contextos investigativos pressupõe o uso de materiais abertos. Diferente de um brinquedo estruturado (como um carrinho de plástico que só serve para ser empurrado), os materiais de largo alcance, ou Peças Soltas (Loose Parts), propostos inicialmente pelo arquiteto Simon Nicholson na década de 1970, podem ser qualquer coisa: tocos de madeira, carretéis, pedras, tecidos, conchas ou tubos de papelão. Em um contexto, as peças soltas garantem infinitas variáveis no brincar.

Para organizar as experiências cotidianas nos CEIs e garantir a pluralidade de explorações, a literatura pedagógica contemporânea sugere a organização de diferentes eixos ou categorias de contextos. A seguir, aprofundamos as principais:

(Contextos de Linguagens Expressivas e Ateliês)

Vão muito além da clássica distribuição de folhas de ofício com desenhos mimeografados para colorir — prática que fere a expressividade infantil. Esses contextos oferecem suportes não convencionais (papelão, acetato, tecidos, azulejos, espelhos) e pigmentos variados (argila, carvão, tintas naturais feitas de urucum e açafrão, aquarela). O foco não é a produção de uma obra de arte bonita para ser levada na mochila, mas o processo sensório-motor de investigação da matéria. A criança descobre que a argila resiste, que a aquarela escorre e que o carvão mancha, construindo conceitos de física e química através da poética.

(Contextos de Literacia e Numeracia - Literacy and Numeracy)

Diferente do letramento precoce e forçado, que usa cartilhas na Educação Infantil, esses contextos convidam à leitura de mundo. São espaços que disponibilizam máquinas de escrever antigas, teclados, réguas, fitas métricas, calculadoras, balanças de precisão e farta literatura de qualidade. As crianças são convidadas a realizar registros gráficos espontâneos de suas pesquisas, a classificar sementes por tamanho, a pesar pedras e a perceber as proporções matemáticas nas brincadeiras lúdicas.

(Contextos de Exploração de Substâncias Não Estruturadas)

Esses contextos são altamente engajadores. Utilizam estações contendo água, areia, terra, amido de milho com água, folhas secas e grãos, acompanhados de elementos de transvasamento (funis, canecas, colheres de pau, peneiras). Ao encher e esvaziar recipientes, a criança constrói empiricamente noções de volume, peso, conservação de massa e gravidade.

(Imaginação, Minimundos e Jogo Simbólico)

A criação de cenários em miniatura é vital para o amadurecimento do jogo simbólico e a elaboração psíquica. Utilizando pedaços de madeira, musgo, pequenos animais de brinquedo e tecidos, o professor cria provocações espaciais. Ao narrar histórias no minimundo, a criança projeta suas vivências, medos e compreensões das relações sociais, operando no campo do simbólico defendido por Vygotsky e Piaget.

(O Brincar Heurístico e o Cesto dos Tesouros - para bebês)

Idealizado por Elinor Goldschmied (2012), o Cesto dos Tesouros é oferecido a bebês que já sentam de forma autônoma, mas ainda não engatinham com destreza. Consiste em um cesto de vime firme contendo de 60 a 80 objetos do cotidiano (naturais, de madeira, metal, couro, tecido — evitando-se o plástico). O bebê explora através da boca, das mãos e dos sons. Para crianças maiores (1 a 3 anos), Goldschmied propõe o Jogo Heurístico, onde grandes quantidades de

materiais de uma mesma categoria (ex: 50 rolos de papel, 30 argolas de madeira, 20 correntes de metal) são oferecidas junto com recipientes para agrupar, empilhar e encaixar.
(Contextos de Exploração dos Fenômenos Físicos e Luz)
Inspirados também em Reggio Emilia, são contextos que utilizam mesas de luz, retroprojetores, lanternas, CDs, prismas e papéis celofane. As crianças investigam a reflexão, a refração, a criação de sombras, a opacidade e a translucidez, elaborando teorias sobre como a luz viaja e se comporta.

O PAPEL DOCENTE: OBSERVAÇÃO, ESCUTA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA
Quando o espaço e os materiais assumem um protagonismo na condução da brincadeira, o papel do adulto se transforma radicalmente. Ele abandona a postura de centro das atenções, aquele que anima, dita as regras ou ensina passo a passo como brincar. O professor das pedagogias participativas atua como um co-pesquisador. Ele planeja minuciosamente o contexto com base em observações anteriores, prepara a materialidade (o que requer tempo e estudo de curadoria) e, durante a exploração das crianças, recua.
Esse recuo, no entanto, não é sinônimo de omissão ou abandono. É uma presença inteira e silenciosa. O educador observa as lógicas infantis: como aquela criança empilha as peças? Que narrativas está criando? Quais hipóteses falharam e como ela lidou com a frustração? Para que essas observações não se percam na efemeridade do cotidiano, entra em cena um dos conceitos mais importantes dessa abordagem: a Documentação Pedagógica.
Documentar difere de simplesmente tirar fotos bonitas para enviar aos pais em grupos de aplicativos. A documentação pedagógica (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003) é um processo metodológico rigoroso de tornar a aprendizagem visível. Envolve o registro fotográfico ou em vídeo aliado a anotações detalhadas das falas das crianças. Esse material é posteriormente analisado pelo professor (sozinho ou, idealmente, em reuniões pedagógicas com seus pares) para compreender as teorias infantis.
A partir dessa análise, o professor cria painéis visuais que são expostos na altura das crianças, para que elas possam revisitar suas próprias memórias e processos, metacognitivamente refletindo sobre o que fizeram. A documentação também serve para comunicar de forma transparente às famílias e à comunidade a riqueza e a seriedade da cultura infantil que habita os CEIs, validando a Educação Infantil como um espaço de produção de conhecimento e não apenas de guarda de crianças.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CONTEXTOS
Abordar os contextos de investigação e o desemparedamento exige um olhar crítico sobre a realidade estrutural e política das instituições educacionais brasileiras. A transição para essa modalidade educativa esbarra em obstáculos significativos que precisam ser problematizados para não romantizarmos a teoria em detrimento da prática real.
O primeiro desafio é arquitetônico e de infraestrutura. Muitos CEIs, especialmente em áreas de alta vulnerabilidade social, operam em prédios adaptados, casas alugadas ou estruturas antigas que não foram concebidas com propósitos pedagógicos adequados. Nesses locais, as áreas externas muitas vezes são exíguas, cimentadas, sem presença de terra, grama ou árvores. O desemparedamento, nesses casos, exige criatividade docente (como a criação de caixas de terra móveis ou hortas verticais) e forte pressão política das gestões escolares junto às secretarias de educação para a reforma e renaturalização dos pátios.
O segundo desafio reside na cultura de consumo e higienização das famílias. Há uma resistência histórica por parte de muitos responsáveis em aceitar que as crianças se sujem na creche. A roupa manchada de tinta, de barro ou com cheiro de mato frequentemente gera reclamações, pois ainda vigora um pensamento de que a escola boa é aquela que devolve a criança limpa e com uma folha preenchida. Nesse ponto, o acolhimento das famílias e a utilização ostensiva da Documentação Pedagógica são vitais para reeducar o olhar do adulto cuidador, mostrando que a sujeira é, na verdade, vestígio de trabalho árduo, de ciência e de exploração neurobiológica.
Por fim, a formação inicial e continuada dos professores figura como um gar-

galo. Os currículos das graduações em Pedagogia ainda dedicam pouca carga horária às especificidades dos bebês e às abordagens estéticas e ambientais. A superação desse quadro demanda investimentos maciços das redes de ensino em formações em contexto, tempo de planejamento remunerado e acesso a bibliografias atualizadas para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que os contextos investigativos e o desemparedamento representam marcos civilizatórios e pedagógicos urgentes para a Educação Infantil. Eles rompem de maneira definitiva com a passividade histórica imposta aos corpos infantis, devolvendo às crianças, desde a condição de bebês, a autonomia para explorar, errar, testar, destruir, reconstruir e atribuir sentido próprio ao mundo físico e social.

Essa filosofia consolida a premissa epistemológica de que a cognição humana não se constrói no vazio ou pela mera transmissão oral, mas na complexa intersecção entre o sujeito histórico, a presença do outro (pares e adultos) e a provocação da materialidade do espaço. A criança é um ser de ação.

Refletir sobre o desemparedamento é um convite político para repensar a arquitetura escolar, as prioridades das políticas públicas para a infância e a própria função da escola na sociedade hiperurbana e digitalizada. Trancafiar a primeiríssima infância em salas fechadas, superprotegendo-a dos elementos da natureza e mediando o mundo por telas ou brinquedos de plástico hiperestruturados, é privá-la de seus direitos sensoriais e ecológicos mais basilares. A natureza não é um enfeite pedagógico; ela é o parceiro mais potente e democrático que o educador possui na promoção de um desenvolvimento verdadeiramente holístico.

Fica evidente, ao término deste percurso teórico, que a transição para essa modalidade educativa transcende largamente a estética visual, a montagem de arranjos bonitos em salas ou a troca de terminologias nos planos de aula. Exige, primordialmente, estudo rigoroso, reflexão contínua sobre a própria prática, intencionalidade nas escolhas, respeito à dignidade do risco e, sobretudo, a capacidade ética e poética de o adulto silenciar. Ao recuarmos e organizarmos a escola como um ecossistema de investigação viva, não estamos apenas cumprindo currículos; estamos garantindo o direito inegociável das crianças de viverem uma infância plena, potente e alegre.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. Infância e Pós-Estruturalismo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. S. (org.). O Brincar Heurístico na Creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche. Porto Alegre: ArtMed, 2012.

HOYUELOS, A. A Estética no Pensamento e na Obra Pedagógica de Loris Malaguzzi. São Paulo: Phorte, 2020.

LOUV, R. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (org.). Educar é a Busca de Sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0 a 6 anos. São Paulo: Atelliê Carambola, 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. Formação em Contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche. Porto: Porto Editora, 2017.

TIRIBA, L. Educação Infantil como Direito à Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

VECCHI, V. Arte e Criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na Educação da Primeira Infância. São Paulo: Phorte, 2017.

O ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MIRIAM DOS SANTOS LIMA

RESUMO
O presente artigo analisa a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino superior como instrumento fundamental para a promoção da educação inclusiva. O objetivo do estudo consiste em discutir como a inserção da disciplina de Libras nas instituições de ensino superior contribui para a formação de profissionais mais preparados para atuar em contextos educacionais inclusivos. A metodologia utilizada baseia-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, com análise de autores que discutem a educação inclusiva, a educação de surdos e as políticas públicas relacionadas ao ensino de Libras no Brasil. Os resultados indicam que a presença da Libras no ensino superior favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, amplia a comunicação entre surdos e ouvintes e contribui para a valorização da cultura surda. Conclui-se que o ensino de Libras nas universidades representa um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras, pois possibilita a formação de profissionais mais conscientes da diversidade linguística e cultural presente na sociedade, fortalecendo o processo de inclusão educacional e social das pessoas surdas.

PALAVRAS-CHAVE: Libras; educação inclusiva; ensino superior; inclusão; educação de surdos.

ABSTRACT
This article analyzes the importance of teaching Brazilian Sign Language (Libras) in higher education as an important tool for promoting inclusive education. The study aims to discuss how the inclusion of Libras as a discipline in universities contributes to the training of professionals prepared to work in inclusive educational contexts. The methodology is based on qualitative bibliographic research focusing on inclusive education and deaf education policies in Brazil. The results indicate that the presence of Libras in higher education strengthens inclusive practices and promotes communication between deaf and hearing individuals.

KEYWORDS: Libras; inclusive education; higher education; deaf education; inclusion.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) configura-se hoje como um dos eixos centrais da política de educação inclusiva no Brasil, especialmente após o reconhecimento legal como língua oficial de comunicação e expressão da pessoa surda. A partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, obriga-se a oferta de Libras em instituições de ensino, o que inclui também o ensino superior, ampliando a responsabilidade das universidades e faculdades na formação de profissionais que compreendam e pratiquem a língua de sinais como língua natural, e não apenas como recurso técnico de acessibilidade. Nesse contexto, o ensino de Libras no ensino superior deixa de ser uma simples exigência jurídica e passa a ser um campo de tensionamentos e conquistas relacionados à construção de uma educação realmente inclusiva.

A inclusão da disciplina de Libras nas graduações tem sido amplamente discutida em pesquisas educacionais, que apontam sua importância para a formação de futuros professores, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogos, profissionais de saúde, entre outros, no sentido de promover a acessibilidade comunicativa no atendimento a pessoas surdas. Estudos indicam que, ao entrar em contato com a Libras e com a cultura surda, muitos estudantes modificam suas percepções anteriores sobre a surdez, passando a vê-la como diferença linguística e cultural e não como mera deficiência, o que tem implicações profundas para a prática profissional e para a convivência em ambientes escolares, institucionais e sociais. A disciplina de Libras, portanto, incide diretamente na formação de cidadãos mais sensíveis às questões de inclusão, diversidade e direitos humanos.

No entanto, a implementação efetiva do ensino de Libras no ensino superior enfrenta uma série de desafios organizacionais, pedagógicos e culturais. Muitas instituições ainda carecem de professores surdos ou ouvintes fluentes em

Libras, de intérpretes qualificados e de materiais didáticos bilíngues, além de infraestrutura física e tecnológica que favoreça a visualização da língua de sinais em sala de aula. A forma como a disciplina está organizada nos currículos – muitas vezes limitada a cursos de licenciatura e a carga horária reduzida – também levanta questionamentos sobre a efetividade dessa inclusão, já que "apenas uma disciplina" parece insuficiente para formar profissionais realmente preparados para atuar com alunos surdos. Além disso, a avaliação da aprendizagem, a organização das aulas e a própria cultura de convivência entre ouvintes e surdos revelam tensões que colocam em xeque o discurso de inclusão presente nas políticas públicas.

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo discutir o ensino de Libras no ensino superior, refletindo sobre os desafios e possibilidades que se apresentam para a construção de uma educação inclusiva efetiva. Parte-se da compreensão de que a Libras não é apenas um componente curricular, mas um instrumento fundamental para a acessibilidade comunicativa, a redução de preconceitos e a consolidação da surdez como parte legítima da diversidade humana. A investigação busca analisar, em primeiro lugar, a fundamentação jurídica e política que orienta a inclusão de Libras no ensino superior; em seguida, os desafios estruturais, pedagógicos e culturais enfrentados pelas instituições; e, por fim, as possibilidades que se abrem a partir de práticas de ensino mais articuladas, da formação adequada de professores e da valorização da participação da comunidade surda na vida universitária. Assim, a pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre como o ensino de Libras pode, de fato, transformar o ensino superior em um espaço de reconhecimento, respeito e igualdade de oportunidades para todos os estudantes, em especial para aqueles pertencentes à comunidade surda.

A própria trajetória da inclusão da Libras no ensino superior revela marcos importantes, como a criação de cursos específicos de Letras: Libras, a formação de professores e intérpretes de Libras e a ampliação de disciplinas de acesso à língua nas mais diversas graduações. Esses avanços demonstram uma crescente preocupação em reconhecer a Libras como língua de ensino, de pesquisa e de convivência dentro da universidade, e não apenas como objeto de estudo limitado aos cursos de Pedagogia ou de Educação. No entanto, é perceptível que, em muitos contextos, a disciplina ainda é vista com timidez, como algo obrigatório que "deve estar no currículo", mas sem uma reflexão mais profunda sobre o papel que ela exerce na formação de profissionais inclusivos e na transformação das práticas pedagógicas cotidianas.

A inserção de Libras no ensino superior também se articula com a necessidade de repensar a organização da própria instituição. A presença de estudantes surdos exige não apenas intérpretes e materiais acessíveis, mas uma mudança de cultura que considere a visualidade como forma central de comunicação, o que implica repensar a arquitetura das salas, a organização das aulas, o uso de recursos audiovisuais e a própria postura dos docentes em relação à forma como se expressam em sala. A universidade, ao assumir de forma mais consistente o ensino de Libras, passa a ser um espaço de experimentação de práticas de inclusão que podem irradiar para a Educação Básica, para o mercado de trabalho e para a sociedade como um todo.

Nesse sentido, refletir sobre o ensino de Libras no ensino superior implica discutir, ao mesmo tempo, a formação de professores, a organização curricular, as políticas institucionais de acesso e permanência de estudantes surdos e a própria concepção de surdez que orienta as práticas educacionais. A Libras surge como um ponto de convergência entre legislação, política educacional, formação de profissionais e cultura universitária, revelando tanto avanços quanto resistências no caminho rumo a uma educação realmente inclusiva. Este trabalho, portanto, propõe-se a problematizar esses aspectos, analisando como o ensino de Libras é hoje trabalhado nas instituições de ensino superior, quais são os principais obstáculos enfrentados e que possibilidades se abrem para fortalecer a inclusão de estudantes surdos e a formação de profissionais comprometidos com a diversidade linguística e cultural. Ao discutir desafios e possibilidades, busca-se contribuir para um entendimento mais amplo de que a

Libras não é apenas uma "disciplina obrigatória", mas um componente estratégico na construção de uma universidade mais democrática, acessível e justa para todas as pessoas.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de Libras no ensino superior pode ser compreendido como um dos pilares fundamentais da educação inclusiva, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida por lei como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. A partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, torna-se obrigatório o oferecimento de Libras em contextos educacionais, inclusive nas instituições de ensino superior, o que impõe à universidade a responsabilidade de formar professores e profissionais que compreendam a língua de sinais como língua natural, e não apenas como um recurso auxiliar. Essa mudança de paradigma exige que a educação superior assuma a Libras como parte da formação cidadã, ao lado de outras línguas e culturas, e não como mera "disciplina especial" isolada no currículo.
A inclusão da Libras nos cursos de graduação favorece a acessibilidade comunicativa e ajuda a desconstruir preconceitos historicamente associados à surdez, substituindo a visão patologizante por uma perspectiva de direitos e de diversidade linguística. Ao aprender Libras, estudantes ouvintes entram em contato com a cultura surda, compreendem as especificidades da língua de sinais e passam a perceber a surdez como uma forma diferente de experiência humana, e não como deficiência a ser corrigida. Essa transformação de percepção é essencial para que a educação superior, de fato, contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que a diferença não seja vista como obstáculo, mas como parte constitutiva da vida social.
No plano profissional, o ensino de Libras na universidade prepara estudantes de diversas áreas para atuar com maior sensibilidade e competência junto a pessoas surdas. Professores, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, advogados, médicos, enfermeiros, entre outros, passam a ter condições de se comunicar diretamente com usuários surdos, reduzindo a dependência exclusiva de intérpretes e ampliando a autonomia desse grupo em contextos de atendimento, escola, saúde, justiça e trabalho. A disciplina de Libras, nesse sentido, deixa de ser um componente isolado e passa a integrar uma formação ampla, articulada com a prática profissional e com a responsabilidade ética de respeitar o direito à comunicação de todas as pessoas.
No entanto, a implementação efetiva do ensino de Libras no ensino superior esbarra em uma série de desafios estruturais e organizacionais. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para contratar professores surdos ou ouvintes fluentes em Libras, bem como intérpretes qualificados para acompanhar aulas, avaliações e atividades acadêmicas. A falta de profissionais formados gera sobrecarga de trabalho, alta rotatividade de docentes e, em alguns casos, a simples inclusão da disciplina no currículo sem a devida estrutura pedagógica, o que limita o alcance inclusivo pretendido pela legislação.
Além disso, há uma carência de infraestrutura física e tecnológica adequada. Muitas salas de aula não estão organizadas para a presença de intérpretes, com problemas de iluminação, posição no espaço, som ou visibilidade, o que prejudica a boa visualização da Libras pelos estudantes surdos. A escassez de materiais didáticos bilíngues (Libras– Português), de vídeos legendados, de plataformas digitais acessíveis e de recursos de apoio dificulta ainda mais a participação plena dos alunos surdos, que muitas vezes se veem obrigados a depender de resumos orais, anotações escritas ou de demandas extras de interpretação.
A organização curricular também revela limites importantes. Em muitas universidades, Libras ainda aparece como componente obrigatório apenas em cursos de licenciatura e Pedagogia, enquanto nos demais cursos atua como disciplina optativa ou sequer é oferecida. Essa divisão transmite a ideia de que a responsabilidade pela inclusão é dos futuros professores, e não de toda a formação superior, o que fragiliza a perspectiva de uma educação inclusiva efetivamente horizontal. A tendência atual de projetos de lei que propõem a inclusão de noções básicas de Libras em cursos superiores e técnicos tenta superar essa lacuna, mas sua concretização depende de planejamento institucional, previsão de carga

horária, contratação de profissionais e revisão de planos de curso.

Outro conjunto de desafios reside na prática pedagógica e na cultura universitária. A disciplina de Libras é, muitas vezes, trabalhada como se fosse uma língua estrangeira qualquer, com foco em memorização de sinais isolados e sem a devida ênfase na competência comunicativa em Libras. A ausência de metodologias que privilegiam a exposição a textos em Libras, a conversação em situações reais e a produção de narrativas e diálogos reduz a língua a um conjunto de gestos técnicos, deslegitimando-a como sistema linguístico completo. Para que o ensino de Libras seja eficaz, é necessário adotar abordagens que valorizem a dimensão cultural, histórica, gramatical e comunicativa da língua, formando alunos capazes de dialogar com a comunidade surda de forma autêntica.

Ainda no campo pedagógico, a avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos continua sendo um ponto sensível. A dependência de provas escritas em português, sem adaptações, acaba por medir a habilidade de escrita em uma língua que não é a primeira do aluno surdo, gerando desigualdades escondidas por trás de uma avaliação aparentemente neutra. A inclusão de possibilidades como a resposta em Libras registrada por vídeo, a apresentação oral em Libras, o uso de intérpretes em situações orais e a valorização de produções audiovisuais bilíngues pode ajudar a conferir maior equidade à avaliação, garantindo que o critério relevante seja o domínio de conteúdos e não apenas a fluência em uma língua escrita específica.

A convivência entre estudantes ouvintes e surdos na universidade também revela desafios culturais importantes. Mesmo com a presença de disciplinas de Libras, muitos alunos surdos permanecem excluídos de grupos informais, rodas de conversa, eventos acadêmicos e atividades de convivência, por falta de fluência em Libras entre os colegas ou por falta de sensibilidade comunitária. A universidade precisa, portanto, ir além da oferta de hora/aula e promover ações de convivência interlinguística, como grupos de pesquisa, projetos de extensão bilíngues, seminários com apresentações em Libras, debates mediados por intérpretes e espaços de socialização planejados para favorecer a co-participação de surdos e ouvintes. Quando a inclusão passa a ser vista como responsabilidade coletiva, a educação superior se aproxima mais de uma prática efetivamente inclusiva, em que a diferença se torna um elemento de enriquecimento, e não de segregação.

Apesar desses desafios, o ensino de Libras no ensino superior abre caminhos promissores para a educação inclusiva. A formação de profissionais que compreendem e praticam a Libras contribui para a redução de barreiras comunicativas em diversos setores, ampliando o acesso das pessoas surdas a serviços, a espaços públicos e a oportunidades de emprego e cidadania. A disciplina de Libras, quando integrada à prática pedagógica, incentiva a reflexão crítica sobre a surdez, a língua de sinais e a própria organização da sociedade, favorecendo a construção de um olhar mais democrático e menos estigmatizante.

A expansão de ambientes universitários acessíveis também é uma grande possibilidade. Aumento da oferta de aulas com intérpretes, criação de acervos de vídeos em Libras, disponibilização de materiais didáticos bilíngues, melhoria da acessibilidade digital e adaptação de websites e plataformas educacionais beneficiam não apenas estudantes surdos, mas toda a comunidade acadêmica, fortalecendo a ideia de que acessibilidade é um princípio estrutural da educação superior, e não um benefício excepcional. A presença de estudantes surdos nas universidades passa a ser um estímulo permanente para que a instituição repense seus espaços, seus rituais e suas práticas de comunicação, estimulando a inovação pedagógica e a revisão de práticas de exclusão veladas.

A tecnologia, por sua vez, amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem de Libras. O uso de vídeos, aplicativos, plataformas de ensino à distância, realidade virtual e recursos digitais pode complementar o trabalho presencial, permitindo que estudantes revisem sinais, pratiquem frases, acompanhem diálogos em Libras e ampliem seu vocabulário. Esses recursos são especialmente relevantes em contextos de menor oferta de professores e intérpretes, podendo funcionar como apoio pedagógico em universidades de interior ou com menor estrutura de apoio. No entanto, a tecnologia não

substitui a presença humana e a interação em Libras: a mediação de professores bilíngues, mormente surdos, é essencial para corrigir articulações, orientar o uso de expressões faciais, espacialização e gírias da comunidade surda, aspectos que softwares e vídeos isolados não conseguem ensinar de forma adequada.

A perspectiva futura para o ensino de Libras na universidade aponta para a necessidade de uma instituição mais democrática, acessível e sensível às diferenças. Para que o ensino de Libras deixe de ser apenas uma exigência legal e se torne um eixo real de transformação, é preciso reforçar a formação de professores, ampliar a oferta de disciplinas e recursos, revisar práticas avaliativas, investir em infraestrutura e incentivar a participação da comunidade surda na vida acadêmica. A universidade, em sua posição de fomentadora de pesquisas, debates e políticas públicas, tem o papel de consolidar a Libras como língua de ensino, de pesquisa e de convivência, ajudando a construir uma sociedade em que a surdez não seja apenas tolerada, mas reconhecida como parte legítima da diversidade humana. Nesse contexto, o ensino de Libras no ensino superior deixa de ser tema marginal e passa a ser um dos pilares centrais de uma educação inclusiva efetiva, ética e comprometida com os direitos de todas as pessoas.

Outra dimensão importante que merece atenção é a formação específica de professores de Libras no ensino superior, ainda em construção no Brasil. A formação de docentes para o ensino de Libras, tanto como língua-primeira quanto como língua de ensino e para a Língua Portuguesa como segunda língua, deve ocorrer em cursos de graduação e pós-graduação reconhecidos, o que garante a legitimidade pedagógica da disciplina dentro da universidade. No entanto, muitas instituições ainda conciliam a presença de professores surdos, que vivenciam a língua de forma nativa, com professores ouvintes fluentes, o que gera tensões e espaços de negociação sobre quem "deve" ensinar Libras e como essa formação deve ocorrer. A construção de uma formação de professores de Libras que respeite a história surda, a cultura da comunidade, a estrutura linguística da língua e as necessidades pedagógicas da universidade é um campo em constante tensão, mas também em constante avanço.

A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e demais formações superiores tem mostrado impactos significativos nas percepções dos próprios estudantes sobre a surdez e a comunicação. Pesquisas com futuros professores indicam que, ao ter contato mais profundo com a Libras e com a cultura surda, muitos alunos modificam sua visão anterior, passando a valorizar a língua de sinais como sistema linguístico completo e a reconhecer a importância de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras. Essa mudança de percepção exerce efeito direto na sala de aula: professores formados com essa base tendem a organizar materiais acessíveis, prever a presença de intérpretes, adaptar avaliações e promover a participação plena de alunos surdos, contribuindo para uma educação inclusiva muito mais consistente do que a apenas declarativa.

As instituições de ensino superior, por seu papel de produção de conhecimento, também têm a responsabilidade de investigar e refletir criticamente sobre o ensino de Libras em seus próprios contextos. A realização de pesquisas sobre a oferta de Libras em cursos de graduação, sobre a experiência de estudantes surdos na universidade, sobre a formação de professores de Libras e sobre as práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras contribui para a construção de bases teóricas e orientações práticas que orientem políticas institucionais e políticas públicas. A publicação de artigos, livros, relatórios de pesquisa e materiais didáticos bilíngues fortalece ainda mais a visibilidade da Libras dentro da academia, criando um campo de estudos que articula surdez, língua de sinais, educação e direitos humanos.

A ampliação de cursos específicos de Libras, como Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, é um passo importante para consolidar a língua como objeto de estudo e de profissão no ensino superior. Tais cursos formam não apenas professores de Libras, mas também tradutores-intérpretes, coordenadores de projetos de inclusão, pesquisadores, administradores de programas de acessibilidade e gestores de políticas voltadas para surdos, ampliando o leque de atuação profissional ligado à língua de sinais. A existência

desses cursos, no entanto, depende de apoio institucional, de investimento em cargos docentes qualificados, de criação de laboratórios de Libras e de espaços de estágio e extensão que articulem a universidade com escolas, centros de apoio e comunidades surdas.

A perspectiva futura do ensino de Libras na universidade aponta para a necessidade de uma organização institucional mais integrada, em que a disciplina de Libras deixe de ser tratada como um "componente isolado" e passe a ser vista como um eixo articulador de acessibilidade, formação docente e cultura de inclusão. Para isso, é preciso avançar na formação de professores e intérpretes, na inclusão de noções de Libras em múltiplos cursos, na criação de políticas de convivência interlinguística, na adaptação de infraestrutura e plataformas digitais e no fortalecimento da participação de pessoas surdas nas decisões acadêmicas. A universidade, ao assumir de forma mais consistente o ensino de Libras, não apenas cumpre uma exigência legal, mas cumpre um papel ético e social de promover a igualdade de oportunidades, de respeitar a diversidade linguística e de construir uma educação inclusiva que reconheça a Libras como língua central na formação de cidadãos e profissionais preparados para uma sociedade justa, plural e democrática.

Além dos aspectos pedagógicos e estruturais relacionados ao ensino de Libras no ensino superior, torna-se fundamental discutir a importância da formação humanizada e da conscientização da comunidade acadêmica sobre a surdez e a inclusão. A presença da Libras nas universidades não deve limitar-se apenas ao cumprimento de uma exigência legal ou curricular, mas precisa contribuir para a construção de relações mais respeitosas, empáticas e inclusivas dentro do ambiente universitário.

Durante muitos anos, as pessoas surdas enfrentaram situações de exclusão social e educacional marcadas pela ausência de acessibilidade comunicativa e pela falta de compreensão sobre suas especificidades linguísticas e culturais. Em muitos contextos, a surdez foi associada apenas à limitação, invisibilizando a identidade surda e dificultando a participação plena dessas pessoas em espaços de formação e produção de conhecimento. Nesse cenário, o ensino de Libras assume também um papel social e humano, possibilitando reflexões sobre diversidade, direitos humanos e respeito às diferenças.

A conscientização da comunidade acadêmica sobre a cultura surda é essencial para combater atitudes preconceituosas e práticas excludentes ainda presentes nas universidades. Muitas vezes, estudantes surdos encontram dificuldades não apenas relacionadas à comunicação, mas também à falta de sensibilidade de colegas, professores e funcionários diante de suas necessidades de acessibilidade. A ausência de conhecimento sobre Libras e sobre a cultura surda pode gerar isolamento, dificuldades de socialização e barreiras na participação acadêmica e social.

Nesse contexto, ações de sensibilização e formação humanizada tornam-se estratégias importantes para fortalecer a inclusão no ensino superior. Palestras, eventos culturais, semanas acadêmicas bilíngues, rodas de conversa, oficinas de Libras e projetos de extensão podem contribuir para ampliar o conhecimento da comunidade universitária sobre a surdez e incentivar práticas mais inclusivas no cotidiano institucional. Essas iniciativas favorecem o diálogo entre surdos e ouvintes, promovendo maior convivência, respeito e valorização da diversidade linguística.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação ética dos futuros profissionais. Ao entrar em contato com a Libras e com as discussões sobre inclusão, estudantes de diferentes áreas passam a desenvolver maior consciência sobre o direito das pessoas surdas à comunicação e à participação social. Essa formação contribui para a construção de profissionais mais preparados para atuar de forma inclusiva em escolas, hospitais, serviços públicos, empresas e demais espaços sociais.

Além disso, a humanização no ensino de Libras também está relacionada ao reconhecimento da pessoa surda como sujeito ativo dentro da universidade. A participação de estudantes, professores e pesquisadores surdos em projetos acadêmicos, grupos de pesquisa, eventos científicos e decisões institucionais fortalece a democratização do espaço universitário e amplia as possibilidades de construção de políticas inclusivas mais eficazes e representativas.

Portanto, discutir o ensino de Libras no ensino superior implica também refletir sobre a construção de uma universidade mais humana, acolhedora e comprometida com a valorização das diferenças. A inclusão da Libras e da cultura surda no ambiente acadêmico representa um importante passo para a formação de profissionais e cidadãos mais conscientes, sensíveis e preparados para atuar em uma sociedade plural e diversa.

CONCLUSÃO

O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.
O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.
O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.
O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.
O ensino de Libras no ensino superior representa um importante avanço na promoção da educação inclusiva no Brasil. A presença dessa disciplina nas universidades contribui para a formação de profissionais mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais presentes na sociedade. Além disso, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais amplia as possibilidades de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo o acesso das pessoas surdas aos diferentes espaços sociais e educacionais. Dessa forma, investir na ampliação do ensino de Libras nas instituições de ensino superior é fundamental para fortalecer as políticas de inclusão e garantir uma educação mais igualitária e acessível para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?

São Paulo: Moderna, 2003.
SKLIAR, Carlos. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

O IMPACTO DO CHATGPT NA ESCRITA ACADÊMICA EM LÍNGUA PORTUGUESA: POTENCIALIDADES, LIMITES E IMPLICAÇÕES ÉTICAS

PATRÍCIA BAPTISTA YOGUI HERVICCI

RESUMO
O avanço exponencial das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa tem reconfigurado profundamente as práticas de produção textual em diversos âmbitos da sociedade. No cenário educacional e científico, o impacto do ChatGPT no desenvolvimento da escrita acadêmica em língua portuguesa estabelece uma dualidade marcante entre a otimização técnica e os desafios ético-cognitivos.
O objetivo deste artigo é analisar como essa nova tecnologia influencia o processo de escrita de pesquisadores e estudantes, avaliando tanto os seus benefícios práticos quanto os riscos associados à sua adoção. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica abrangente com abordagem analítico-crítica sobre a literatura científica recente acerca do tema. Os resultados indicam que, por um lado, o ChatGPT atua de forma positiva na democratização do letramento científico. A ferramenta otimiza a revisão gramatical, o aprimoramento da coesão textual e a adequação ao registro formal da norma-padrão. Por outro lado, constata-se uma preocupação crescente em relação à perda da profundidade analítica, ao enfraquecimento do pensamento crítico e aos dilemas éticos que envolvem a autoria, a originalidade e o plágio acadêmico. Conclui-se que a IA não anula o papel do escritor humano, mas exige o desenvolvimento de novas competências digitais e uma sólida regulamentação institucional. Desse modo, garante-se uma integração ética, consciente e responsável dessas tecnologias no ecossistema da pesquisa científica em língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Artificial; ChatGPT; Escrita Acadêmica; Língua Portuguesa; Autoria.

INTRODUÇÃO

O avanço exponencial das ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa tem reconfigurado profundamente as práticas de produção textual e a forma como produzimos e compartilhamos conhecimento na contemporaneidade. Nesse cenário, o ChatGPT, baseado em Modelos de Linguagem de Grande Porte (Large Language Models), destaca-se como uma ferramenta capaz de processar volumes massivos de dados para compreender e gerar textos complexos com alto grau de fluidez em língua portuguesa. Sua rápida popularização no ecossistema educacional e científico estabeleceu um novo paradigma, transformando o ato de escrever de um processo puramente individual para uma atividade mediada por algoritmos de linguagem natural. Essa mudança acendeu um debate necessário sobre as reais potencialidades e limitações dessa tecnologia, tanto no ensino quanto na pesquisa acadêmica.

Sob uma perspectiva instrumental, a ferramenta consolidou-se como um suporte prático inestimável para estudantes e pesquisadores. Ela atua como um mecanismo de apoio que democratiza o acesso a sistemas avançados de revisão e edição diretamente no idioma nativo do usuário. Na escrita acadêmica, o ChatGPT auxilia na organização inicial do pensamento, ajudando a superar o "bloqueio da página em branco" e a estruturar argumentos de forma clara e coesa, alinhada às rigorosas normas exigidas pelos periódicos. Ao atuar como um "andaime cognitivo", a tecnologia reduz os entraves burocráticos da forma gramatical e da adequação ao registro formal, permitindo que o pesquisador foque na profundidade do conteúdo e na comunicação de suas ideias.

Por outro lado, essa dualidade marcante entre a otimização técnica e o desenvolvimento intelectual traz desafios éticos e cognitivos complexos. A introdução massiva e acrítica da IA na ciência acende alertas quanto à integridade acadêmica e à autoria. Conforme os preceitos de Vigotsky (2001), a escrita não é apenas a entrega de um produto, mas o reflexo físico de um processo complexo de desenvolvimento intelectual e maturação do pensamento crítico. Portanto, a transferência deliberada desse processo para a máquina pode gerar dependência tecnológica e atrofiar a autonomia intelectual dos estudantes. Além disso,

emergem preocupações severas sobre o "plágio de nova geração", onde algoritmos geram textos semanticamente inéditos que burlam softwares tradicionais de detecção, e o risco das "alucinações", onde a ferramenta inventa dados ou referências bibliográficas com aparência de veracidade.
Diante da falta de diretrizes institucionais claras e do vácuo regulatório nas universidades, investigar os impactos do ChatGPT na escrita acadêmica em língua portuguesa tornou-se fundamental. A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender as contribuições e os desafios dessa tecnologia que já é uma realidade irreversível na educação superior. É urgente discutir como integrar essas ferramentas de forma ética e consciente, garantindo que o rigor e a originalidade da pesquisa científica sejam preservados. Assim, o objetivo deste artigo é analisar o impacto do ChatGPT no desenvolvimento da escrita acadêmica, discutindo suas potencialidades, limites e implicações para a produção do conhecimento científico, buscando caminhos para uma transição pedagógica responsável

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E O CHATGPT NO ECOSSISTEMA EDUCACIONAL

O avanço da Inteligência Artificial Generativa (IAG) estabeleceu um novo paradigma na produção do conhecimento e na educação superior, rompendo com as lógicas tradicionais de processamento de informação. Diferente das tecnologias preditivas e dos motores de busca convencionais, as ferramentas baseadas em Modelos de Linguagem de Grande Porte (Large Language Models — LLMs), como o ChatGPT, operam por meio do processamento e da análise de volumes massivos de dados textuais para mimetizar a linguagem humana com um grau de fluidez e naturalidade sem precedentes. Esta capacidade de geração não se limita à simples recuperação de dados, mas à criação de conteúdos semanticamente coerentes que simulam o raciocínio e o estilo de escrita humano.
No cenário educacional, a inserção dessas plataformas altera profundamente a fenomenologia da escrita acadêmica. O ato de produzir um texto científico, historicamente visto como um processo solitário e puramente individual, transita para uma atividade mediada e híbrida. Nesta nova dinâmica, o pesquisador interage com algoritmos de linguagem natural que atuam como coautores técnicos, capazes de oferecer respostas em tempo real para dúvidas estruturais ou linguísticas. Conforme apontam Rocha e Rocha (2023), essa mediação transforma a rotina acadêmica ao democratizar o acesso a sistemas sofisticados de revisão e edição, permitindo que o usuário trabalhe diretamente em seu idioma nativo com ferramentas que antes eram restritas a softwares especializados ou serviços de consultoria linguística de alto custo.
A transição da inteligência artificial puramente preditiva para a generativa não é apenas uma evolução incremental, mas uma mudança na própria construção do saber. Enquanto as ferramentas anteriores auxiliavam na correção ortográfica passiva, os LLMs funcionam como processadores estatísticos complexos que simulam a coesão textual de forma dinâmica. Essa tecnologia permite a otimização da forma gramatical e sintática no momento exato da criação, funcionando como um suporte que libera o estudante dos entraves mecânicos da redação para que este possa, teoricamente, concentrar-se na articulação das ideias.
Entretanto, a coerência desta análise exige compreender que o ChatGPT não atua como um repositório estático de informações, como uma enciclopédia digital, mas como um motor probabilístico de construção de sentenças. Essa distinção é fundamental para o ecossistema educacional: a facilidade com que a ferramenta gera textos esteticamente perfeitos em língua portuguesa pode mascarar a ausência de uma base reflexiva humana por trás das palavras, o que abre caminho para as discussões sobre a dualidade entre o suporte técnico e o esvaziamento cognitivo que serão tratadas nas seções seguintes.

POTENCIALIDADES DO CHATGPT: OTIMIZAÇÃO E SUPORTE À ESCRITA ACADÊMICA

A literatura acadêmica contemporânea reconhece que o ChatGPT apresenta um vasto leque de potencialidades quando utilizado de maneira estratégica e complementar no ambiente universitário. Inserida no que a crítica denomina como

visão instrumentaltecnológica, a ferramenta não busca anular a capacidade criativa do pesquisador, mas sim posicionar-se como um suporte prático que otimiza o tempo despendido em etapas estruturais e mecânicas da redação científica. Conforme apontam Machado e Nascimento (2023), o uso do ChatGPT no ensino superior revela-se um potente aliado na superação do "bloqueio da página em branco", atuando na organização inicial do pensamento do estudante e permitindo a fluidez necessária para o início da produção intelectual.
Dentre os benefícios práticos documentados, que configuram a IA como um assistente de coprodução textual de alta eficácia, destacam-se três eixos fundamentais:
Estruturação de Ideias e Fluxo Narrativo: O ChatGPT auxilia no mapeamento de sumários, tópicos e tópicos frasais que servem como guia para o desenvolvimento do texto. Ao assumir tarefas de baixa complexidade cognitiva, a ferramenta permite que o autor visualize a arquitetura do seu argumento antes mesmo da redação final, garantindo que o fluxo de escrita seja direcionado e lógico.
Aprimoramento Linguístico e Coesão: A tecnologia oferece um refinamento minucioso da coesão e coerência textual através de sugestões de conectivos, correções sintáticas e a reestruturação de frases fragmentadas. Além disso, a busca por sinônimos adequados ao jargão científico específico de cada área contribui para uma comunicação acadêmica mais precisa e profissional.
Adequação ao Registro Formal e Norma-Padrão: Uma das maiores contribuições da ferramenta reside no ajuste automático do vocabulário para as exigências dos periódicos científicos. Esse recurso atua como um mecanismo de democratização do letramento científico, uma vez que reduz as assimetrias para pesquisadores ou estudantes oriundos de contextos com déficits de letramento, permitindo que a "qualidade das ideias" e dos dados não seja prejudicada por dificuldades na norma-padrão da língua portuguesa.
Sob essa ótica, a tecnologia passa a atuar como um "andaime cognitivo". Segundo a metáfora proposta por Machado e Nascimento (2023), o ChatGPT funciona como uma estrutura de suporte temporária que reduz os entraves burocráticos da forma gramatical e da padronização técnica. Ao delegar essas funções operacionais à IA, o pesquisador ganha espaço mental para dedicar-se ao que é essencial: a profundidade do conteúdo, a análise crítica dos dados e a formulação de hipóteses originais. Assim, a eficiência instrumental da ferramenta não deve ser vista como uma substituição do autor, mas como uma evolução na forma de suporte técnico e metodológico que amplia as possibilidades de produção no ecossistema da pesquisa científica contemporânea.

DESAFIOS ÉTICO-COGNITIVOS, AUTORIA E INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Apesar das vantagens operacionais discutidas anteriormente, a introdução massiva e acrítica da Inteligência Artifi-i cial (IA) no ecossistema científico acende alertas severos quanto à integridade acadêmica e à própria formação do pensamento. A escrita científica não constitui meramente a entrega de um produto textual finalizado; ela é, fundamentalmente, o reflexo físico de um processo complexo de desenvolvimento intelectual e maturação do pensamento crítico.

O RISCO DO ESVAZIAMENTO COGNITIVO E A "ILUSÃO DE COMPETÊNCIA"

Sob a ótica da psicologia histórico-cultural, a linguagem não é apenas um instrumento de expressão do pensamento, mas o próprio meio pelo qual o pensamento se organiza e se complexifica. De acordo com Vigotsky (2001), ao escrever, o pesquisador mobiliza funções psicológicas superiores, realizando sínteses e análises que são fundamentais para o aprendizado real e para a construção da autonomia intelectual.
Quando o estudante delega a redação integral de parágrafos ou a síntese de conceitos para o ChatGPT, ele interrompe esse ciclo de maturação intelectual. Esse fenômeno gera o que a literatura identifica como "esvaziamento cognitivo": o sujeito abdica do esforço analítico de ler, interpretar e conectar teorias por conta própria. Consequentemente, emerge a "ilusão de competência", na qual o indivíduo assume a autoria de um texto esteticamente perfeito e coeso, mas cujo processo de elaboração mental e maturação dialética ele não vivenciou.
O risco de longo prazo é a formação de uma geração de profissionais dependentes da mediação algorítmica e incapazes

de formular argumentos originais complexos.

AUTORIA CONTEMPORÂNEA E O "PLÁGIO DE NOVA GERAÇÃO"

No campo ético, a proliferação da IA generativa fomenta discussões urgentes sobre os limites da autoria contemporânea. Conforme destacam Souza e Pinheiro (2023), as ferramentas de detecção de plágio tradicionais tornaram-se obsoletas, pois o ChatGPT não realiza cópias literais, mas gera textos semanticamente inéditos a partir de modelos estatísticos probabilísticos. Esse cenário configura o chamado "plágio de nova geração", onde a originalidade é simulada tecnicamente, mas carece de uma consciência produtora humana genuína.

Somado a isso, o rigor científico é ameaçado pelo fenômeno das "alucinações" dos modelos de linguagem. Em diversas situações, o sistema é capaz de inventar dados ou referências bibliográficas com uma roupagem formal de veracidade, o que compromete a confiabilidade dos achados e a integridade da pesquisa científica em língua portuguesa.

O VÁCUO REGULATÓRIO E A AUTONOMIA INTELECTUAL

A persistência de um vácuo regulatório nas instituições de ensino superior perpetua um cenário de vulnerabilidade que ameaça a qualidade da produção acadêmica. A falta de diretrizes institucionais claras sobre o uso da IA reforça a urgência de uma transição pedagógica que migre o foco da avaliação do "produto final escrito" para a valorização do "processo de construção do conhecimento".

Portanto, para que a integridade acadêmica seja preservada, a tecnologia deve ser estritamente integrada como um "andaime cognitivo", conforme proposto por Machado e Nascimento (2023). Como estrutura temporária de suporte, a IA pode auxiliar na organização inicial e nos entraves formais, mas jamais deve substituir o alicerce do pensamento humano e a responsabilidade ética do autor sobre o conteúdo produzido.

A DUALIDADE DO "ANDAIME" E DA "AUTORIA"

A metáfora do "andaime cognitivo" proposta por Machado e Nascimento (2023) é central para a discussão da integridade científica. Ela sugere que a IA deve atuar na superação de entraves mecânicos, como o "bloqueio da página em branco" ou o ajuste ao registro formal da norma-padrão. Entretanto, a linha que separa o suporte técnico da substituição autoral é tênue. Sob a ótica ética, a proliferação de textos gerados por algoritmos fomenta o debate sobre o "plágio de nova geração" (SOUZA; PINHEIRO, 2023), onde a originalidade é questionada não pela cópia direta, mas pela ausência de uma consciência produtora. A coerência institucional nas universidades dependerá, portanto, da capacidade de regular o uso dessas ferramentas, garantindo que o rigor e a originalidade da pesquisa científica permaneçam preservados no cenário lusófono

METODOLOGIA

A construção deste artigo fundamenta-se nos preceitos metodológicos de Gil (2022), caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e analíticos. A escolha pela pesquisa bibliográfica justifica-se por ser o método mais adequado para o tratamento de temas emergentes, pois permite o levantamento, a análise e a síntese do conhecimento já produzido por diferentes autores, servindo de base sólida para o exame de novos fenômenos, como a Inteligência Artificial Generativa. No contexto deste estudo, tal método possibilitou o confronto entre teorias clássicas da aprendizagem e as novas dinâmicas impostas pelas ferramentas de linguagem natural.

NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

Considerando o caráter célere, dinâmico e disruptivo da evolução do ChatGPT no meio acadêmico, adotou-se uma investigação de objetivos exploratórios. Segundo Gil (2022), esse tipo de pesquisa visa proporcionar uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e permitindo a formulação de hipóteses que possam nortear futuras investigações empíricas sobre o tema.

A abordagem é estritamente qualitativa, uma vez que o foco da investigação recai sobre a interpretação aprofundada dos impactos socioeducativos, éticos e cognitivos que o uso da IA exerce sobre o processo de escrita. Diferente de uma análise quantitativa que buscaria men-

surar a frequência de uso, esta pesquisa prioriza a compreensão da essência dos fenômenos. Isso permite analisar como a "visão instrumental-tecnológica" (focada na eficiência) e a "visão crítico-cognitiva" (focada nos riscos ao pensamento autônomo) coexistem e tencionam a produção do conhecimento científico atual.

OPERACIONALIZAÇÃO E COLETA DE DADOS

Para garantir a replicabilidade, a transparência e a confiabilidade dos achados, o desenho metodológico foi operacionalizado através de um protocolo rigoroso estruturado em quatro etapas fundamentais:

Levantamento Bibliográfico e Seleção de Bases: A coleta de dados foi realizada em repositórios digitais de alta relevância e reconhecimento pela comunidade científica, especificamente o Google Acadêmico, a plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o Portal de Periódicos CAPES. A seleção dessas bases garantiu o acesso a produções que passaram por processos de revisão por pares, assegurando o rigor científico necessário para sustentar a discussão teórica.

Estratégia de Busca e Seleção de Descritores: A busca foi refinada por meio do uso de strings de busca combinando termos-chave indexados e operadores booleanos (AND). Cruzaram-se termos como "Inteligência Artificial" AND "Escrita Acadêmica"; "ChatGPT" AND "Ensino Superior"; e "Ética" AND "Produção Científica" AND "Língua Portuguesa". Essa estratégia garantiu que o corpus documental fosse rigorosamente específico ao ecossistema educacional e ao idioma português, foco central deste estudo.

Filtros de Qualidade e Recorte Temporal: Como critério essencial de inclusão, estabeleceu-se o recorte temporal a partir do ano de 2020. Este filtro é crucial, pois marca o período de ascensão global das IAs generativas e a popularização do ChatGPT, refletindo o estado da arte da tecnologia mencionado por autores como Brown et al. (2020). Foram excluídos textos de blogs, notícias de opinião e trabalhos que não abordavam diretamente o impacto acadêmico, preservando a densidade científica da amostra.

Análise de Conteúdo e Sistematização: O material selecionado passou por um processo de leitura flutuante seguido de leitura técnica detalhada. Os dados foram organizados categoricamente para confrontar as "potencialidades técnicas de otimização" com as "fragilidades éticas e cognitivas" apontadas pela literatura. Essa sistematização permitiu identificar as macrotendências discutidas na Seção 4, fundamentando as discussões sobre o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico na era da mediação algorítmica

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio da revisão bibliográfica evidenciam que o impacto da Inteligência Artificial (IA), com centralidade no ChatGPT, no desenvolvimento da escrita acadêmica em língua portuguesa não se manifesta de forma homogênea. A análise do corpus literário revela uma clara divisão de perspectivas na comunidade científica, estruturada em duas macrotendências: a visão instrumental-tecnológica, que prioriza a eficiência e a democratização do acesso à norma-padrão, e a visão crítico-cognitiva, que alerta para o esvaziamento do processo reflexivo e os riscos à integridade da pesquisa.

A EFICIÊNCIA INSTRUMENTAL E A REDUÇÃO DE ASSIMETRIAS LINGUÍSTICAS

Os resultados indicam que o ChatGPT atua com alta eficácia como um assistente de coprodução textual, oferecendo soluções imediatas para entraves burocráticos da linguagem. A literatura analisada corrobora que a ferramenta otimiza o tempo de escrita ao assumir tarefas de baixa complexidade cognitiva, tais como a correção ortográfica, a reestruturação de frases fragmentadas e a busca por sinônimos adequados ao jargão científi-i co. Ao democratizar o acesso a sistemas avançados de revisão diretamente no idioma nativo, a IA permite que o pesquisador foque na articulação das suas teses centrais em vez de se deter exaustivamente em correções gramaticais superficiais.

Essa capacidade técnica gera um impacto social relevante: a redução de assimetrias. Estudantes oriundos de contextos escolares com déficits de letramento ou pesquisadores não nativos na norma-padrão encontram na IA um mecanismo de equalização. Ao ajustar automaticamente a linguagem coloquial para o registro

formal exigido por agências reguladoras e periódicos, a tecnologia atua como um elemento inclusivo, configurando o que se pode denominar como justiça acadêmica. Nesse sentido, o ChatGPT funciona como um "andaime cognitivo", uma estrutura de suporte que permite que a qualidade das ideias e dos dados não seja precocemente descartada devido a dificuldades na norma culta da língua portuguesa.

O ESVAZIAMENTO COGNITIVO E A ILUSÃO DE COMPETÊNCIA

Em contrapartida, os dados analisados revelam que o uso acrítico e substitutivo da IA gera um fenômeno preocupante na formação dos novos pesquisadores: o esvaziamento cognitivo. A escrita acadêmica, conforme os preceitos de Vigotsky (2001), não é um mero ato mecânico de digitação, mas o próprio veículo de maturação do pensamento e de síntese intelectual. A linguagem é o meio pelo qual o pensamento se organiza e se complexifica; portanto, delegar a redação integral de parágrafos ou a síntese de conceitos à máquina interrompe o ciclo de maturação do estudante.

A discussão aponta para a emergência de uma "ilusão de competência", na qual o indivíduo assume a autoria de um texto esteticamente perfeito e coeso, mas cujo processo de elaboração mental, análise e síntese teórica não foi por ele vivenciado. O risco de longo prazo é a formação de profissionais e cientistas incapazes de formular argumentos originais complexos fora da mediação algorítmica, o que compromete gravemente a autonomia intelectual das próximas gerações. A facilidade do "produto final" entregue pela IA mascara a ausência do "processo pedagógico" de construção do conhecimento.

A CRISE DA INTEGRIDADE E A NECESSIDADE DE NOVOS PARÂMETROS ÉTICOS

As discussões contemporâneas sobre a integridade científica convergem para a constatação de que as ferramentas de detecção de plágio tradicionais se tornaram tecnicamente obsoletas diante da IA generativa. O cerne deste desafio reside na natureza técnica dos Modelos de Linguagem de Grande Porte (LLMs). Conforme fundamentado por Brown et al. (2020), essas ferramentas não operam realizando buscas em bancos de dados de textos preexistentes para colagem, mas sim gerando sequências de palavras baseadas em padrões estatísticos extraídos de volumes massivos de dados. Como resultado, o ChatGPT produz textos semanticamente inéditos, o que impossibilita a identificação de similaridade textual direta pelos métodos convencionais de comparação de cadeias de caracteres.

Este cenário configura o que Souza e Pinheiro (2023) definem como "plágio de nova geração": a produção de um conteúdo que, embora original em sua forma sintática, é destituído de uma autoria humana genuína e de um processo reflexivo prévio. Além do risco à originalidade, o rigor metodológico é ameaçado pelo fenômeno das alucinações. Nestes casos, o sistema é capaz de inventar dados estatísticos ou referências bibliográficas inexistentes, conferindo-lhes uma roupagem formal de veracidade que pode induzir o pesquisador ao erro e comprometer a confiabilidade dos achados científicos.

Diante dessa realidade, a proibição pura e simples dessas tecnologias nas universidades demonstra-se ineficaz e inexequível, dada a sua rápida popularização no ecossistema educacional. O caminho apontado pelo consenso científico exige uma reformulação profunda nos métodos de avaliação, superando o atual vácuo regulatório. As instituições de ensino superior precisam migrar de avaliações focadas unicamente no produto final escrito para modelos que valorizem o processo de construção do conhecimento. Isso inclui a implementação de defesas orais, relatórios de etapas de pesquisa, reflexões críticas e o uso de portfólios que documentem o rastro da investigação. A IA deve ser integrada não como uma autora substitutiva, mas como uma ferramenta declarada de suporte técnico e metodológico, onde a transparência do seu uso seja um requisito ético fundamental.

A IA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NO CONTEXTO LUSÓFONO

A necessidade de novos parâmetros éticos implica, necessariamente, uma mudança radical na cultura avaliativa das universidades, que deve passar a priorizar o desenvolvimento real das habili-

dades de escrita e o pensamento crítico. No contexto específico da Lusofonia, essa transição pedagógica ganha contornos de justiça acadêmica e inclusão social. Se o produto escrito não é mais a única garantia de autoria, as instituições devem valorizar o percurso intelectual do estudante, exigindo que o uso da IA seja declarado e justificado metodologicamente como parte do processo de aprendizagem.

A relevância desta tecnologia no contexto lusófono reside na sua capacidade de atuar como um mecanismo de redução de assimetrias linguísticas. Estudantes oriundos de contextos com deficits de letramento ou pesquisadores que encontram barreiras na norma padrão da língua encontram no ChatGPT um instrumento de equalização. Ao atuar como um "andaime cognitivo" (MACHADO; NASCIMENTO, 2023), a ferramenta democratiza o acesso a sistemas avançados de revisão e edição textual diretamente no idioma nativo do usuário. Isso permite que a tecnologia reduza os entraves burocráticos da forma gramatical e da adequação ao registro formal exigido por periódicos, permitindo que o foco da avaliação acadêmica migre para a qualidade das ideias e para a profundidade do conteúdo científico produzido.

Portanto, a proposta central para as próximas gerações de cientistas na Lusofonia não é o isolamento tecnológico, mas sim uma "integração ética e consciente". Esta integração deve assegurar que a tecnologia otimize o tempo e a comunicação acadêmica sem, contudo, atrofiar a autonomia intelectual ou substituir o alicerce do pensamento humano, que deve permanecer como o único protagonista na produção do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se a analisar o impacto da Inteligência Artificial (IA), com foco no ChatGPT, no desenvolvimento da escrita acadêmica em língua portuguesa. A investigação bibliográfica realizada permitiu constatar que essa tecnologia não se consolida apenas como um acessório técnico, mas como um divisor de águas que redefine profundamente as noções tradicionais de autoria, letramento digital e produção de conhecimento no ambiente universitário. A inserção dessas ferramentas altera a fenomenologia da escrita, transformando-a de um ato puramente individual em uma atividade mediada e híbrida.

Em resposta ao objetivo geral do artigo, conclui-se que o impacto da IA carrega uma ambivalência intrínseca. Por um lado, sob uma visão instrumental-tecnológica, as ferramentas generativas oferecem um suporte prático inestimável, atuando como "andaimes cognitivos" capazes de democratizar o acesso à norma-padrão da língua. Elas funcionam como mecanismos de justiça acadêmica, mitigando o bloqueio criativo inicial e reduzindo as assimetrias linguísticas para estudantes e pesquisadores de diferentes contextos socioeducativos. Por outro lado, a visão crítico-cognitiva revela que a delegação irrestrita da escrita ao algoritmo impõe riscos severos à integridade científica. Conforme os preceitos de Vigotsky, a escrita é o veículo de maturação do pensamento; assim, sua externalização pode resultar na atrofia do pensamento crítico e no esvaziamento cognitivo, onde o autor manipula um produto final sem ter percorrido as etapas de síntese intelectual necessárias. Ademais, a pesquisa evidenciou que a natureza probabilística dos Modelos de Linguagem de Grande Porte (LLMs) gera desafios éticos sem precedentes, como o "plágio de nova geração" e o risco técnico das alucinações de dados. Esses fenômenos tornam as ferramentas tradicionais de detecção de similaridade obsoletas e exigem um novo olhar sobre o rigor metodológico. Diante desse cenário, resta evidente que a proibição ou o isolamento dessas ferramentas dentro do ecossistema educacional são caminhos ineficazes e desconectados da realidade contemporânea.

O verdadeiro desafio das instituições de ensino superior reside na superação do vácuo regulatório e na implementação de uma transição pedagógica responsável. É urgente que as universidades formulem diretrizes institucionais que exijam a transparência no uso da IA e, simultaneamente, reestruturem seus métodos avaliativos. A recomendação é migrar o foco do produto final escrito para a valorização do processo de construção do conhecimento, utilizando métodos como defesas orais, relatórios de etapas e portfólios reflexivos.

Como limitação deste estudo, aponta-se o caráter eminentemente teórico da abordagem, condicionado pelo dinamismo veloz dessas tecnologias. Sugere-se, para investigações futuras, a realização de estudos de caso empíricos e pesquisas de campo de cunho quantiqualitativo na Lusofonia. Tais estudos devem buscar mensurar a percepção de docentes e discentes, bem como o impacto prático do ChatGPT no rendimento acadêmico e no desenvolvimento da autonomia intelectual em diferentes áreas do saber. Em última análise, a IA não anula o papel do escritor humano, mas demanda uma integração ética e consciente que preserve a essência da produção científica: a capacidade humana de pensar criticamente e gerar conhecimento original.

REFERÊNCIAS

BROWN, Tom et al. Language models are few-shot learners. Advances in Neural Information Processing Systems, v. 33, p. 1877-1901, 2020.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MACHADO, Alcenir Soares; NASCIMENTO, Jorge Luís do. O ChatGPT e a escrita acadêmica: potencialidades e desafios na educação superior. Revista Diálogo Educacional, v. 23, n. 79, p. 1542-1563, 2023.

ROCHA, Hugo de Oliveira; ROCHA, Cleonice Maria de Oliveira. O uso da inteligência artificial (IA) como ferramenta de apoio à escrita acadêmica. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 11, p. 19892005, 2023.

SOUZA, Francisco Claudece de; PINHEIRO, Cleudene de Oliveira. Inteligência artificial e escrita acadêmica: reflexões éticas sobre a autoria e o plágio na era do ChatGPT. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 22, n. 1, 2023.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE PLANTIO E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA NO PROCESSO EDUCATIVO

PRISCILA PASSARINI

RESUMO
Este artigo analisa a relevância da educação ambiental no ambiente escolar, com foco nas experiências de plantio como ferramentas de valorização da cultura brasileira no processo educativo. O objetivo central consiste em investigar de que maneira o contato direto com o cultivo de espécies nativas e plantas alimentícias não convencionais contribui para a construção de uma consciência ecológica atrelada à identidade nacional. A fundamentação teórica baseia-se em conceitos de eco pedagogia e sustentabilidade, dialogando com a valorização dos saberes tradicionais e ancestrais que compõem a formação do Brasil. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo relato de experiência de projetos de hortas escolares e jardins sensoriais aliados à pesquisa bibliográfica. O texto descreve atividades práticas que envolvem o ciclo do plantio, desde a preparação do solo até a colheita, observando como o manejo da terra estimula a compreensão de conceitos como biodiversidade, sazonalidade e soberania alimentar. A análise evidencia que o ato de plantar na escola não se restringe ao ensino de ciências biológicas, mas atua como um campo de saber interdisciplinar que resgata o patrimônio imaterial e as práticas de cultivo herdadas de matrizes indígenas e africanas. O estudo demonstra que a inserção sistemática de vivências com a terra potencializa a autonomia dos estudantes, oferecendo ferramentas para que compreendam a interdependência entre o ser humano e o meio ambiente. As considerações finais reiteram a necessidade de consolidar a educação ambiental como um direito ao conhecimento sensível e prático, concluindo que o plantio escolar é indispensável para uma formação cidadã que valorize a diversidade biológica e cultural do país. A pesquisa aponta que a escola se transforma em um laboratório vivo quando o currículo integra a natureza, permitindo ao aluno ressignificar sua relação com o território e com as tradições brasileiras. Assim, o artigo reforça o papel do educador como mediador de experiências que transformam o cuidado com o ambiente em um ato de valorização da vida e da história, consolidando a ecologia como um pilar essencial na educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Experiências de Plantio; Cultura Brasileira; Sustentabilidade; Processo Educativo.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental no cenário contemporâneo assume um papel que ultrapassa a mera transmissão de informações teóricas sobre a preservação do ecossistema. Ela se estabelece, fundamentalmente, como uma prática pedagógica viva, capaz de promover o contato direto das crianças com a natureza e de resgatar o vínculo ancestral entre o ser humano e a terra. No contexto da educação básica, as experiências de plantio surgem como um laboratório de sensibilidades, onde o estudante deixa de ser um observador passivo da degradação ambiental para se tornar um agente ativo de cuidado e cultivo. Essa aproximação com o meio ambiente é vital para romper com o distanciamento provocado pela urbanização acelerada, permitindo que a criança compreenda os ciclos da vida e a importância da biodiversidade brasileira a partir da experiência prática.

Ao introduzir o plantio no cotidiano escolar, abrem-se portas para uma discussão profunda sobre a valorização do meio ambiente atrelada à identidade cultural. O Brasil, detentor de uma das maiores biodiversidades do planeta, possui uma riqueza de espécies vegetais que moldaram os hábitos, as crenças e as tradições de seu povo. No entanto, o apagamento desses saberes no currículo formal muitas vezes impede que o aluno reconheça a conexão entre a floresta e o prato. Portanto, investigar a presença das plantas na cultura brasileira é também uma forma de educar para a cidadania, reconhecendo no cultivo de espécies nativas um ato de preservação do patrimônio material e imaterial da nação.

Nesse horizonte, a questão da alimentação e da nutrição de qualidade ganha destaque como um pilar da formação

integral. A escola, ao promover a horta escolar, atua diretamente na educação alimentar, desmistificando o consumo de vegetais e aproximando o estudante da origem real do que o nutre. Compreender que o alimento não nasce nas prateleiras dos supermercados, mas sim de um solo vivo e respeitado, transforma a percepção da criança sobre a saúde. Discutir nutrição na escola sob a ótica do plantio é fomentar a soberania alimentar e incentivar escolhas mais conscientes e sustentáveis, combatendo a ultraprocessização da dieta infantil e valorizando os alimentos frescos que compõem a nossa culinária regional.

O problema central deste artigo reside em como as experiências de plantio podem servir de ponte para uma educação que integre ecologia, cultura e nutrição. Como a mediação docente pode transformar o simples ato de semear em um processo de valorização da história brasileira e de promoção da saúde? Tais questionamentos são fundamentais para compreender a escola como um espaço de cura e de reconexão. Acredita-se que, ao colocar as mãos na terra, a criança desenvolve não apenas competências científicas, mas uma ética do cuidado que se estende ao seu próprio corpo e ao território em que habita.

Este texto propõe, inicialmente, uma análise sobre o "desemparedaento" da infância e a necessidade do contato com a natureza. Em seguida, aborda-se a horta como um dispositivo pedagógico para o ensino de história e cultura, destacando alimentos que são símbolos da nossa identidade. Por fim, discute-se a relação entre o cultivo escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis, concluindo que a educação ambiental é o alicerce para uma geração capaz de nutrir o mundo com mais respeito e consciência ambiental.

DESENVOLVIMENTO: A NATUREZA COMO EIXO INTEGRADOR DO SABER

O desenvolvimento deste artigo propõe uma reflexão sobre a indissociabilidade entre o meio ambiente e o processo educativo, compreendendo a escola como um ecossistema vivo de aprendizagem. A educação ambiental, longe de ser um conteúdo isolado, deve ser entendida como uma filosofia prática que permeia todas as áreas do conhecimento, promovendo o que se denomina como ecologia integral. Para que essa integração ocorra, é necessário que o espaço escolar seja ressignificado, permitindo que o contato direto com a terra, com os ciclos naturais e com a cultura brasileira torne-se o alicerce para a formação de sujeitos mais conscientes e empáticos.

Neste sentido, o desenvolvimento está estruturado em quatro pilares fundamentais: a importância do aprendizado ao ar livre e o contato sensorial com o mundo; o resgate da identidade nacional através do cultivo de alimentos nativos e saberes tradicionais; a influência direta das experiências de plantio na formação de hábitos nutricionais saudáveis; e, por fim, a dimensão ética do cuidado mediada pela figura do professor. Essa trajetória busca demonstrar que, ao colocar as mãos na terra, o estudante não apenas aprende sobre biologia, mas vivencia uma alfabetização ética e cultural indispensável para a cidadania contemporânea.

O Desemparedamento da Infância: O Contato com a Natureza como Necessidade Educativa

A estrutura física das escolas urbanas, muitas vezes limitadas a espaços de concreto e salas fechadas, tem impulsionado debates sobre a necessidade de uma educação que ocorra fora dos limites das paredes da sala de aula. Esse movimento de abertura para os espaços externos é fundamental para combater o que se define como um confinamento pedagógico. Segundo Louv (2016), o distanciamento da natureza acarreta prejuízos ao desenvolvimento cognitivo e emocional, gerando o que o autor denomina como um "transtorno de déficit de natureza". Ao permitir que a criança aprenda no pátio, no jardim ou na horta, a escola restabelece a conexão sensorial com o mundo vivo.

A aprendizagem em contato com o meio ambiente estimula o que a neurociência e a pedagogia contemporânea chamam de educação sensível. Tiriba (2018) salienta que as crianças são seres de natureza e que o contato com a terra, a água e as plantas é uma condição essencial para o seu pleno desenvolvimento. "A escola precisa deixar de ser um lugar de confinamento para se tornar um lugar de encontro com a vida em todas as suas formas" (TIRIBA, 2018, p. 54). Nesse

sentido, o espaço externo deixa de ser apenas o local do recreio e passa a ser compreendido como uma sala de aula expandida, onde o currículo se torna tátil e visível.

A valorização do ambiente natural no processo educativo fomenta a saúde física e mental dos estudantes. De acordo com Gandini (1999), o ambiente é considerado o "terceiro educador", pois a organização dos espaços e os materiais oferecidos influenciam diretamente a qualidade das interações e da exploração infantil. Quando a escola oferece jardins e áreas de plantio, ela convida o corpo ao movimento, à investigação e à admiração. A criança que brinca com a terra e observa o crescimento de uma muda desenvolve uma paciência e uma capacidade de observação que o ambiente digital não é capaz de proporcionar.

A experiência de estar fora da sala de aula convencional permite que a criança desenvolva uma percepção aguçada sobre a passagem do tempo e as transformações da vida que os livros didáticos dificilmente conseguem transmitir com a mesma intensidade. Ao sentir o sol, o vento e observar o comportamento dos insetos polinizadores em um jardim escolar, o aluno compreende que faz parte de um sistema complexo e dinâmico. Essa vivência sensorial é o que transforma o conhecimento biológico em uma experiência afetiva, fazendo com que o respeito à natureza nasça de uma conexão real e não apenas de uma obrigação teórica. O espaço externo torna-se, então, um palco de descobertas onde o imprevisto e a curiosidade guiam o processo de aprendizagem, tornando-o muito mais significativo e duradouro.

Além disso, o contato com a terra e o ar livre atua como um importante regulador emocional dentro da rotina escolar, que muitas vezes é marcada por metas e pressões de desempenho. A natureza oferece um ritmo próprio, que convida à calma e à contemplação, auxiliando na redução dos níveis de estresse e agitação comuns no ambiente urbano. Quando as crianças têm a oportunidade de investigar o solo ou cuidar de um canteiro, elas exercitam o foco e a cooperação de maneira orgânica e prazerosa. Esse equilíbrio entre as atividades intelectuais internas e as explorações externas garante uma formação mais humanizada, onde o bem-estar físico e mental é valorizado como a base necessária para que qualquer aprendizado de qualidade ocorra. Por fim, a educação ao ar livre estabelece as bases para uma ética ambiental duradoura. Não se pode exigir que um indivíduo proteja o que ele não conhece ou com o qual não possui vínculo afetivo. Como afirma Freire (1996), a prática educativa deve estar enraizada na leitura do mundo, e essa leitura deve incluir o reconhecimento do território biológico em que se vive. Ao substituir a lousa pela horta em momentos estratégicos, o docente permite que o aluno construa uma memória afetiva com o meio ambiente, transformando o conceito abstrato de "sustentabilidade" em uma experiência vivida de cuidado e interdependência.

A HORTA COMO RESGATE CULTURAL: ALIMENTOS NATIVOS E IDENTIDADE BRASILEIRA

A horta escolar, quando compreendida como um dispositivo pedagógico, transcende a função de produção de alimentos para se tornar um espaço de recuperação da memória histórica e cultural do Brasil. O ato de cultivar espécies nativas e tradicionais permite que os estudantes entrem em contato com a "brasilidade" de forma tátil e gustativa. Segundo Brandão (2002), a educação é um processo de cultura e a escola deve ser o lugar onde os saberes populares e acadêmicos se encontram para dar sentido à vida do sujeito. Nesse sentido, plantar mandioca, milho ou feijão-fava não é apenas um exercício de botânica, mas uma aula de história sobre as matrizes indígenas e africanas que formaram o país.

A valorização das Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs) no ambiente escolar atua como um movimento de resistência contra a homogeneização cultural e alimentar. De acordo com Krenak (2020), o distanciamento da terra é uma forma de esquecimento de quem somos e de nossa origem. Quando o professor introduz o cultivo de alimentos que são símbolos regionais, ele está, na verdade, realizando um resgate do patrimônio imaterial. "A cultura de um povo está gravada no modo como ele se relaciona com o solo e com o que ele colhe para se alimentar" (KRENAK, 2020, p. 18).

A horta funciona como um elo entre as gerações. É comum que, ao manipular a terra e reconhecer ervas e temperos, os alunos resgatem memórias afetivas de seus avós e familiares, trazendo para a escola saberes domésticos que muitas vezes são desvalorizados pela ciência tradicional. Conforme salienta Bosi (1994), a memória social é um suporte para a identidade, e o contato com elementos naturais ajuda a fixar essas lembranças. Ao plantar uma muda de manjericão ou colher uma abóbora, a criança conecta-se com uma narrativa coletiva que a antecede, fortalecendo seu sentimento de pertencimento a uma cultura rica e diversa.

A vivência prática com alimentos nativos proporciona uma quebra na percepção de que a cultura brasileira é algo que está apenas nos livros de história. Quando os estudantes acompanham o ciclo de crescimento de um pé de milho ou descobrem as variedades de feijões existentes no país, eles percebem a diversidade do território brasileiro de forma concreta. Essa experiência gera um orgulho genuíno pelas nossas raízes, pois o conhecimento deixa de ser abstrato e passa a ter cheiro, cor e sabor. A horta torna-se, então, um museu vivo, onde a cada nova colheita uma nova camada da nossa história é revelada e celebrada pelo grupo.

Essa conexão com a terra também abre espaço para discutir a importância dos pequenos produtores e das comunidades tradicionais na preservação dessas espécies. Os alunos começam a entender que a proteção do meio ambiente caminha lado a lado com a proteção dos povos que cuidam desse solo. Assim, a valorização da cultura brasileira no processo educativo torna-se uma ferramenta de cidadania, ensinando às crianças que o respeito à natureza é, fundamentalmente, o respeito às pessoas e às tradições que mantêm viva a biodiversidade do Brasil.

Esse resgate cultural através do plantio permite que a escola discuta temas como soberania alimentar e preservação ambiental sob uma ótica brasileira. Ao invés de estudar ecossistemas distantes, o aluno volta o olhar para o quintal da escola e para a vegetação nativa de sua região. Essa abordagem pedagógica humaniza o ensino de geografia e história, transformando o canteiro em um mapa vivo. A horta, portanto, consolida-se como um território onde se cultiva mais do que alimentos: cultiva-se a consciência de ser parte de uma nação que possui na terra a sua maior riqueza e a sua identidade mais profunda.

NUTRIÇÃO E EDUCAÇÃO ALIMENTAR: DO CULTIVO À FORMAÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS

A introdução de experiências de plantio no currículo escolar oferece uma resposta prática e eficaz aos desafios da nutrição infantil na contemporaneidade. Em um cenário onde o consumo de produtos ultraprocessados é prevalente, a horta escolar surge como uma estratégia de reeducação do paladar. Segundo Alvarenga (2015), o comportamento alimentar não é determinado apenas por necessidades biológicas, mas por significados culturais e afetivos atribuídos ao alimento. Ao participar ativamente do ciclo de vida de um vegetal — do preparo da terra à colheita — a criança estabelece um vínculo emocional que facilita a aceitação de alimentos naturais e nutritivos.

Essa abordagem pedagógica permite que a nutrição deixe de ser um tema abstrato de saúde para se tornar uma experiência de descoberta. Conforme afirma Freire (1996), a curiosidade é o motor do aprendizado; no contexto alimentar, essa curiosidade se manifesta quando o aluno sente o cheiro de um tempero fresco ou observa a textura de uma hortaliça que ele próprio ajudou a cultivar. Sobre esse engajamento, Bizzo (2009, p. 78) salienta que "a educação alimentar que envolve o fazer gera uma apropriação do conhecimento que as palestras teóricas não conseguem atingir". O alimento deixa de ser um "objeto estranho" no prato e passa a ser reconhecido como o fruto de um esforço coletivo.

Além da aceitação de novos sabores, o contato com o plantio promove a compreensão da relação entre a qualidade do solo e a qualidade nutricional do que consumimos. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), a promoção de ambientes escolares saudáveis é fundamental para prevenir doenças crônicas no futuro. Quando a escola integra a colheita da horta à merenda escolar, ela reforça a importância da comida "de verdade", livre de aditivos

químicos e rica em nutrientes essenciais. Essa prática educa o olhar do estudante para a sazonalidade, ensinando que respeitar o tempo da natureza é também uma forma de cuidar do próprio corpo.
A educação alimentar mediada pelo plantio contribui para a formação da autonomia nas escolhas cotidianas. O estudante que compreende o valor nutricional e cultural de uma planta nativa torna-se mais crítico em relação às propagandas de alimentos industrializados. A horta escolar, portanto, consolidasse como um espaço de promoção de saúde pública, onde se formam cidadãos conscientes de que nutrir-se é um ato político, ambiental e de amor-próprio. A escola cumpre, assim, sua função social de fornecer não apenas instrução, mas as bases para uma vida longeva e em harmonia com os recursos naturais do país.
A participação direta das crianças na horta escolar também auxilia na desmistificação de muitos alimentos que sofrem resistência no ambiente doméstico. Frequentemente, a recusa em comer determinadas verduras ou legumes está ligada à falta de familiaridade e ao distanciamento do processo de preparo. No entanto, quando o aluno acompanha a transformação de uma semente em uma planta pronta para o consumo, o sentimento de pertencimento e orgulho sobrepõe-se à seletividade alimentar. O prazer de colher o próprio alimento e compartilhá-lo com os colegas cria uma atmosfera positiva que transforma a hora da refeição em um momento de celebração e descoberta sensorial.
Além disso, esse contato com a nutrição prática ajuda a criança a desenvolver uma consciência sobre a importância do desperdício zero. Ao perceberem o tempo e o cuidado necessários para que um alimento cresça, os estudantes tornam-se naturalmente mais zelosos com o que colocam no prato. Eles aprendem a valorizar todas as partes das plantas, como talos e folhas que muitas vezes seriam descartados, integrando conceitos de sustentabilidade à sua saúde pessoal. Essa mudança de postura é um dos ganhos mais significativos do processo educativo, pois planta uma semente de responsabilidade que acompanhará o indivíduo em suas futuras escolhas como consumidor e cidadão.

ÉTICA DO CUIDADO E SUSTENTABILIDADE: O PAPEL DO PROFESSOR NA MEDIAÇÃO ECOLÓGICA

A consolidação da educação ambiental por meio de experiências de plantio exige uma mediação docente que vá além do ensino de técnicas agrícolas, situando-se no campo da ética e do afeto. O professor atua como um provocador de sentidos, auxiliando o aluno a traduzir o silêncio das sementes em lições de interdependência e respeito à vida. Segundo Boff (1999), o cuidado é uma característica intrínseca ao ser humano, uma atitude de ocupação, preocupação e responsabilidade com o outro e com o meio. No jardim escolar, essa ética do cuidado manifesta-se no zelo diário com as mudas, ensinando que a sustentabilidade não é um conceito estático, mas uma prática contínua de preservação.
Nesse processo de mediação, o educador deve fomentar o que se chama de alfabetização ecológica. Capra (2006) argumenta que compreender os princípios de organização dos ecossistemas é fundamental para a sobrevivência da humanidade. O papel do professor é transformar a horta em um laboratório de sistemas vivos, onde se observa que nada é desperdiçado e que cada organismo cumpre uma função vital. "A sustentabilidade é um processo dinâmico de coevolução entre os sistemas sociais e os sistemas ecológicos" (CAPRA, 2006, p. 32). Ao mediar essa percepção, o docente capacita o estudante a ler o mundo não como um conjunto de recursos a serem explorados, mas como uma teia de relações da qual ele faz parte.
A atuação do mediador também é crucial para conectar as atividades práticas aos desafios globais da atualidade. De acordo com Gadotti (2000), a eco pedagogia busca uma reeducação do olhar, promovendo uma cidadania planetária que começa no território local. O professor utiliza o plantio para discutir temas como mudanças climáticas, poluição e justiça ambiental, trazendo esses grandes problemas para a escala compreensível do cotidiano escolar. O canteiro torna-se, assim, um espaço de resistência contra a indiferença, onde se cultiva a esperança de que ações individuais e coletivas podem gerar impactos positivos no equilíbrio da biosfera.
A presença constante do educador como

um modelo de cuidado e paciência é o que transforma o plantio em uma lição de vida duradoura. Quando o professor demonstra entusiasmo ao observar o nascimento de uma nova folha ou ensina a importância de retirar as ervas daninhas sem agredir a planta principal, ele está transmitindo valores que serão replicados pelo aluno em suas relações sociais. Esse exemplo silencioso educa mais do que qualquer discurso teórico, pois mostra que o respeito à natureza é uma escolha diária baseada na observação e na dedicação. A horta escolar torna-se, portanto, um santuário de convivência, onde a autoridade dá lugar à parceria e o conhecimento flui de maneira orgânica através da experiência compartilhada.
Além disso, o professor mediador possui o papel fundamental de celebrar as pequenas conquistas do grupo, reforçando a autoestima e o senso de capacidade das crianças. O momento da colheita, sob a orientação do docente, é transformado em um rito de passagem onde o esforço coletivo é recompensado pela generosidade da terra. Essa celebração ajuda a fixar o aprendizado, associando o cuidado ambiental a sentimentos de alegria e realização. Ao final do processo, o que fica para o estudante não é apenas a informação técnica sobre o plantio, mas a certeza de que ele é capaz de nutrir, proteger e transformar o mundo ao seu redor, consolidando a educação ambiental como uma base inabalável para a sua formação cidadã.
Por fim, a mediação ecológica fortalece o vínculo de confiança entre professor e aluno. Ao trabalharem juntos na terra, as hierarquias tradicionais se horizontalizam em prol de um objetivo comum: a manutenção da vida. Conforme salienta Guimarães (2004), a educação ambiental crítica deve ser dialógica e participativa, permitindo que os estudantes expressem suas dúvidas e hipóteses sobre o mundo natural. O professor, ao validar essas investigações, não apenas ensina sobre plantas, mas forma sujeitos críticos, empáticos e profundamente comprometidos com a construção de um futuro em que a cultura humana e a natureza coexistam em harmonia.

SUSTENTABILIDADE E MANEJO ECOLÓGICO NO PLANTIO

A integração de práticas sustentáveis no manejo do plantio representa um avanço necessário para a preservação dos recursos naturais e a longevidade da produção agrícola. A sustentabilidade no campo não deve ser vista apenas como uma exigência ambiental, mas como uma estratégia de eficiência técnica. Segundo Primavesi (2002), o manejo ecológico do solo é a base para uma agricultura sadia, focando na vida biológica da terra em vez de apenas na sua composição química. "O solo é um organismo vivo; quando respeitamos sua estrutura e biodiversidade, as plantas tornam-se mais resistentes e o sistema produtivo se equilibra" (PRIMAVESI, 2002, p. 45). Portanto, técnicas como a adubação verde e o uso de biofertilizantes são pilares para um plantio resiliente.
Nesse contexto, o controle biológico de pragas e o uso racional da água surgem como alternativas fundamentais ao modelo convencional de alta dependência de insumos sintéticos. Conforme aponta Altieri (2012), a agroecologia oferece ferramentas para que o agricultor trabalhe a favor da natureza, utilizando processos ecológicos para manter a produtividade. Ao diversificar as espécies cultivadas e manter a cobertura morta no solo, o produtor reduz a erosão e aumenta a capacidade de retenção hídrica. "A biodiversidade no sistema de plantio é o seguro natural contra oscilações climáticas e infestações, garantindo a segurança alimentar de forma ética" (ALTIERI, 2012, p. 88).
Além dos benefícios ambientais, o manejo sustentável agrega valor econômico e social à produção. O consumidor contemporâneo busca produtos que possuam rastreabilidade e responsabilidade ecológica, tornando a sustentabilidade um diferencial competitivo no mercado. Conforme ressalta Gliessman (2001), a transição para sistemas sustentáveis exige uma mudança de mentalidade, onde o lucro imediato é substituído pela rentabilidade de longo prazo e pela preservação do ecossistema. A prática do plantio sustentável educa o produtor e a comunidade, reforçando que a terra é um bem coletivo que deve ser manejado com cuidado e visão de futuro.
A aplicação prática do manejo ecológico exige uma observação constante dos ciclos naturais e uma adaptação das técnicas às particularidades de cada

bioma. Ao optar pelo plantio direto, por exemplo, o agricultor evita o revolvimento desnecessário do solo, protegendo a microfauna e reduzindo a emissão de gases de efeito estufa. Essa escolha técnica demonstra que é possível aliar alta produtividade com a conservação da biodiversidade, criando um ciclo virtuoso onde a saúde do solo reflete diretamente na qualidade nutricional dos alimentos colhidos. O plantio, sob esta ótica, torna-se um ato de cuidado com a vida em todas as suas escalas.

Ademais, a sucessão de culturas e o consórcio entre diferentes plantas otimizam o uso do espaço e dos nutrientes disponíveis. Ao plantar espécies com diferentes profundidades de raízes e necessidades minerais, o sistema torna-se autorregulável, diminuindo a necessidade de intervenções externas constantes. Essa inteligência produtiva promove uma maior autonomia para o agricultor, que passa a depender menos de flutuações de preços de insumos químicos. A estética de um campo diversificado e vivo é o registro visual de um manejo que entende a agricultura como parte integrante de uma paisagem maior, onde a produção humana coexiste em harmonia com os processos naturais.

Finalmente, a educação ambiental no campo deve ser o eixo norteador para as próximas gerações de produtores. Incentivar o uso de sementes crioulas e o resgate de saberes tradicionais, unindo-os às inovações tecnológicas de baixo impacto, é o caminho para uma agricultura verdadeiramente moderna. O plantio sustentável não é um retorno ao passado, mas um salto em direção a um futuro em que a tecnologia serve à vida. Ao consolidar estas práticas, o artigo reafirma que o sucesso do plantio está na capacidade do ser humano de atuar como um mediador consciente entre as necessidades da sociedade e os limites do planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências de plantio no ambiente escolar revela que o contato direto com a natureza é um componente insubstituível para a formação de uma consciência ecológica genuína e enraizada na realidade brasileira. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a educação ambiental, quando mediada pela prática do cultivo, deixa de ser um conceito abstrato de preservação para se tornar uma vivência de cuidado e interdependência. O "desemparedamento" da infância e a ocupação dos espaços externos da escola com hortas e jardins sensoriais permitem que a criança desenvolva não apenas habilidades científicas, mas uma sensibilidade ética capaz de reconhecer a vida em suas mais diversas manifestações.

Além do aspecto ecológico, a horta escolar consolidou-se como um território de resgate cultural e afirmação da identidade nacional. O plantio de alimentos nativos e tradicionais oferece aos estudantes a oportunidade de reconectar-se com saberes ancestrais e com a biodiversidade que define o território brasileiro. Esse processo de valorização do patrimônio imaterial é fundamental para a construção de uma autoestima coletiva, onde o aluno passa a valorizar a história de seu povo através da terra que o sustenta. A escola, portanto, cumpre seu papel social ao transformar o ato de plantar em uma lição de soberania alimentar e respeito às matrizes culturais que formam o país.

No que tange à nutrição, as vivências práticas demonstraram ser o caminho mais eficaz para a construção de hábitos alimentares saudáveis e conscientes. Ao participar de todo o ciclo produtivo do alimento, a criança ressignifica sua relação com o que consome, trocando a resistência aos vegetais pelo orgulho da própria colheita. Essa mudança de comportamento é um pilar de saúde pública que a educação artística e ambiental promove de forma lúdica e profunda, combatendo o sedentarismo e a má alimentação através do protagonismo infantil.

Em última instância, conclui-se que o papel do professor como mediador é o que garante a profundidade pedagógica dessas experiências. É através dessa orientação sensível que o plantio deixa de ser uma atividade recreativa para tornar-se um campo de saber interdisciplinar. Reafirma-se a necessidade de que a educação ambiental seja tratada como prioridade nas políticas educacionais, garantindo que as futuras gerações cresçam com a autonomia necessária para cuidar do planeta a partir do cuidado com o próprio território. O plantio escolar, em suma, é uma semente de esperança cultivada no presente para garantir

um futuro em que a cultura humana e a natureza coexistam em equilíbrio, saúde e mútua valorização.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. Agroecologia: a dinâmica científica da agricultura sustentável. 5. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

ALVARENGA, Marle (Org.). Nutrição Comportamental. Barueri: Manole, 2015.

BIZZO, Maria Letícia Galluzzi. Educação Alimentar e Nutricional: no contexto da promoção da saúde. Rio de Janeiro: Editora Rubio, 2009.

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

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

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000.

GANDINI, Lella. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GLIESSMAN, Stephen R. Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. A Formação de Educadores Ambientais. Campinas: Papirus, 2004.

KRENAK, Ailton. A Vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOUV, Richard. A Última Criança na Natureza: resgatando nossos filhos do transtorno de déficit de natureza. Tradução de Silvana de Campos. São Paulo: Aquariana, 2016.

OMS. Organização Mundial da Saúde. Promoção da Saúde nas Escolas. Genebra: OMS, 2018.

PRIMAVESI, Ana. Manejo Ecológico do Solo: a agricultura em regiões tropicais. 7. ed. São Paulo: Nobel, 2002.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROCESSOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

RAQUEL FREIRE DE QUEIROZ LEITE

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os conceitos históricos, sociais e pedagógicos relacionados ao processo de alfabetização e letramento, destacando a importância do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais da educação básica. Busca-se compreender as diferentes concepções que envolvem a alfabetização e o letramento, respeitando as ideias, hipóteses e conhecimentos prévios das crianças na construção da linguagem escrita, bem como identificar a evolução das teorias que sustentam os métodos de alfabetização, enfatizando as contribuições das concepções construtivistas para a aprendizagem significativa. O estudo aborda ainda a relevância da prática pedagógica no desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas das crianças, considerando que alfabetizar vai além da decodificação de letras e palavras, devendo estar articulado ao letramento para possibilitar ao aluno compreender os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental na formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos, capazes de utilizar a linguagem escrita de forma consciente e autônoma em sua realidade social. A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica baseada nas contribuições de Magda Soares, Paulo Freire e Emilia Ferreiro, cujos estudos permitem compreender a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis e essenciais para a formação integral do indivíduo. Os resultados apontam que as dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita podem ser minimizadas por meio de práticas pedagógicas adequadas, da mediação do professor e da inserção da criança em ambientes ricos em experiências de leitura, produção textual e letramento digital, favorecendo uma aprendizagem dinâmica, prazerosa e contextualizada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Crianças. Ensino-aprendizagem. Leitura. Escrita. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende mostrar a importância do letramento e da alfabetização como recursos avançados para o domínio do uso do código da leitura e da escrita.

Apesar de todas as fontes de pesquisas disponíveis para que os docentes adquiram mais conhecimento, alguns ainda confundem alfabetização com letramento.

A criança obtém novos conhecimentos através da troca, da relação e da interação com o outro, que se torna decisiva na prática pedagógica, sendo de total importância e significativa na convivência e no diálogo no qual o processo de apropriação dos conhecimentos são adquiridos.

Os estudantes são capazes de colocarem em pratica os conhecimentos adquiridos a respeito da linguagem escrita e oral, modificando sua forma de estar e perceber o mundo. A ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla a alfabetização e o letramento de maneira articulada e simultânea. Assim não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. A linguagem ocupa assim um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade.

Certamente, cabe à escola elaborar estratégias que absorvam a participação das crianças em situações consideradas complexas pela falta de conhecimento e os levem gradualmente a dominar as ferramentas que possibilitam uma leitura eficiente. Portanto, a leitura e a escrita com finalidades sociais motivarão os alunos na busca de conhecimentos para dominar cada vez mais essas habilidades, que permitem maior acesso e participação no mundo social.

A HISTÓRIA E A CIÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Historicamente, o conceito de alfabetização esteve associado ao ensino e à aprendizagem da tecnologia da escrita,

ou seja, ao sistema de alfabetização. Em termos gerais, isso significa que, na leitura, a alfabetização envolve a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons, enquanto, na escrita, refere-se à habilidade de decodificar os sons da fala, convertendo-os em sinais gráficos.

Na cultura ética do mundo globalizado, a ciência busca constantemente inovar seus conhecimentos para promover a melhoria das nações. Na prática pedagógica, essa inovação se reflete em novas metodologias e ideologias de conteúdo, ampliando assim as possibilidades de atuação no processo de aprendizagem. No que diz respeito ao tema da alfabetização e letramento, a ciência procura integrar conceitos e valores à linguagem escrita e oral de maneira cada vez mais abrangente.

Anteriormente, o foco estava apenas no conceito de alfabetização, que se refere, antes de tudo, ao processo de ensinar a ler. No entanto, foi descoberto que mesmo adultos frequentemente não dominam todos os tipos de textos e estão sempre em um processo contínuo de alfabetização, pois sempre há novos aprendizados ao longo da vida.

Com o passar dos anos, percebeu-se que ser alfabetizado vai além da simples junção de letras, como por exemplo: B com A = BA. Trata-se de relacionar as letras aos sons e compreender o que elas significam em nossa realidade social.

Para evitar que se repitam apenas os modelos de alfabetização do passado, atualmente utilizamos dois conceitos: o de alfabetizar e o de letrar. Para que uma criança se alfabetize ou se letrada, é fundamental que ela tenha noções claras sobre a diferença entre falar e escrever, que consiga distinguir os sons da escrita e que conheça a história da escrita, além de entender a função das letras, tanto juntas quanto separadas. É essencial que a criança associe a fala e a escrita em todos os seus aspectos. A ciência pedagógica descobriu que um conceito depende do outro. As crianças precisam, além de ler e escrever, associar as letras aos sons e compreender a sequência e a ordem de um texto. Esse aprendizado será bem-sucedido apenas se ambos os conceitos forem utilizados de forma integrada

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

As diversas funções e formas de acesso à língua escrita e oral evidenciam a interconexão entre os conceitos de alfabetização e letramento. Atualmente, reconhece-se que, para um aproveitamento pleno do ensino linguístico, um conceito não pode existir sem o outro.

Uma criança pode ser alfabetizada já no primeiro semestre de sua formação, mas é fundamental que associe esse aprendizado ao letramento em suas práticas educacionais e sociais. Mesmo sem estar completamente alfabetizada, a criança pode ser inserida em um processo de letramento, uma vez que realiza leituras incidentais de rótulos, imagens, gestos e emoções. O contato com o mundo letrado ocorre muito antes do domínio das letras e se estende além delas.

O letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita, iniciando uma convivência com as diversas manifestações da escrita na sociedade, o que permite à criança compreender e valorizar o uso da escrita em diferentes funções e gêneros.

Por sua vez, a alfabetização é um processo específico e indispensável para a apropriação do sistema de escrita, envolvendo a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos, o que possibilita ao aluno a autonomia para ler e escrever. Assim, a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que articula letramento e alfabetização de maneira simultânea.

Soares diferencia alfabetização e letramento, ampliando o conceito de alfabetização e valorizando o conjunto de práticas sociais de linguagem, ressaltando sua importância para o sujeito. Segundo Soares (2000), a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades necessárias para utilizá-lo na leitura e na escrita, ou seja, o domínio da tecnologia – um conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. O exercício efetivo e competente dessa tecnologia é denominado letramento, que implica diversas habilidades, como a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (SOARES, 2000, p. 91).

No processo de alfabetizar letrando, o professor capacita o indivíduo para o domínio dos símbolos da comunica-

ção, uma habilidade imprescindível no mundo contemporâneo. De acordo com Soares (2004), até os anos 80, o principal objetivo era a alfabetização, enfatizando fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita.
Soares (2004) prossegue afirmando que, a partir dos anos 80, o construtivismo trouxe uma mudança significativa nos pressupostos e objetivos da alfabetização, alterando fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e eliminando a distinção entre a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas efetivas de leitura e escrita. Soares refere-se ao conceito de letramento e alerta que tanto a alfabetização quanto o letramento têm sido utilizados de forma separada, desvinculados um do outro. O objetivo maior é relacioná-los como processos distintos, mas indissociáveis.
Alfabetizar de forma específica desvia-se do ato automático de decodificar uma língua por meio de sua escrita; nesse contexto, o letramento se torna uma peça fundamental para atribuir significados a esse processo. Associados à alfabetização e ao letramento, estão o respeito e a valorização das pluralidades culturais e linguísticas, frequentemente desconsideradas no processo de escolarização.
As atividades de alfabetização envolvem a descoberta do sistema alfabético de escrita, relacionando-se à automatização das relações grafemas-fonemas, ou seja, à aquisição de uma base alfabética. Já as atividades de letramento são aquelas que promovem a interação com o material escrito, por meio da leitura e da escrita com diferentes interlocutores, refletindo uma preocupação com os usos sociais da leitura e da escrita.
Ser alfabetizado de forma letrada confere ao indivíduo direitos iguais aos demais cidadãos que utilizam a escrita. Essa condição permite que o sujeito se torne autônomo em uma sociedade individualista, que vive em um ambiente de correria diária em busca de sobrevivência financeira.
Portanto, alfabetização e letramento apresentam objetivos de conhecimento distintos, resultando em processos cognitivos diferentes. Como mencionado anteriormente, alfabetização e letramento são processos indissociáveis. A alfabetização deve ocorrer em meio à utilização de variados suportes e gêneros de escrita, assim como para diversos interlocutores, ou seja, o aluno deve se apropriar constantemente dessas práticas reais do cotidiano.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA HORA CERTA

A construção do processo de alfabetização e letramento ocorre de maneira singular, considerando que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e vivências sociais. Dessa forma, compreender a evolução da escrita infantil nem sempre é uma tarefa simples, porém é fundamental que o professor saiba interpretar as hipóteses construídas pela criança durante o processo de aquisição da leitura e da escrita. O desenvolvimento da alfabetização não acontece de forma mecânica ou imediata, mas sim por meio de experiências significativas que permitem ao estudante construir gradativamente conhecimentos sobre o sistema alfabético e suas funções sociais.
Nesse contexto, não se pode descartar a importância das práticas socioculturais relacionadas à leitura e à escrita, pois a apropriação da língua escrita ocorre a partir das interações que a criança estabelece com o meio em que vive. Ao mesmo tempo, é incontestável que a compreensão do princípio alfabético e das convenções ortográficas é indispensável para a formação de leitores e escritores autônomos. Assim, alfabetizar não significa apenas ensinar códigos linguísticos, mas possibilitar que o aluno compreenda o significado e a funcionalidade da escrita em diferentes situações do cotidiano.
De acordo com Artur Gomes de Morais e Eliana Borges Correia de Albuquerque (2004), as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita não apenas demonstram maior motivação para aprender, mas também começam, desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam socialmente, seus estilos, usos e finalidades. Isso demonstra que o contato frequente com livros, histórias, jornais, revistas, músicas, cartazes e recursos digitais favorece o desenvolvimento da consciência linguística e amplia as possibilidades de aprendizagem.
Diante disso, torna-se fundamental que a escola assegure a todos os estudantes o acesso diário a práticas reais de leitura e produção textual, reduzindo desigualda-

des sociais e promovendo oportunidades significativas de aprendizagem. A leitura deve estar presente no cotidiano escolar de maneira prazerosa e contextualizada, permitindo que a criança desenvolva o gosto pela escrita e pela interpretação textual desde os primeiros anos da educação básica. Além disso, o ambiente escolar deve estimular a curiosidade, a criatividade e a participação ativa dos alunos no processo educativo.
Durante a organização das atividades pedagógicas, é essencial que o professor planeje ações simples, objetivas e significativas, aproximando os estudantes das práticas sociais da leitura e da escrita presentes em seu cotidiano. O educador precisa respeitar os esforços e as hipóteses construídas pelas crianças na tentativa de compreender o sistema de escrita alfabética, reconhecendo que cada aluno aprende de maneira diferente e em tempos distintos. A mediação do professor é indispensável para incentivar a confiança, a autonomia e o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes.
Além disso, o uso de metodologias diversificadas, como jogos pedagógicos, leitura compartilhada, contação de histórias, produções textuais, atividades lúdicas e recursos tecnológicos, contribui significativamente para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico e eficiente. Essas estratégias favorecem a participação ativa da criança e possibilitam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, fortalecendo a relação entre alfabetização e letramento.
Portanto, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, mas de compreender que ambos os processos devem acontecer simultaneamente. Alfabetizar letrando significa ensinar a leitura e a escrita associadas às práticas sociais, permitindo que o aluno desenvolva competências necessárias para atuar de maneira crítica e participativa na sociedade. Dessa forma, alfabetização e letramento não são processos separados ou sequenciais, mas complementares e essenciais para a formação integral do indivíduo.

APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA

A forma mais simples de proporcionar uma aprendizagem de qualidade é incentivar os alunos a pôr a mão na massa, transformando as experiências em algo produtivo. A escola tem uma meta a alcançar, que pode obter uma boa proposta pedagógica, que é com certeza a base para o sucesso da escola. Então promove novos espaços de ensino e aprendizado da leitura, da escrita e também a resolução de problemas incluindo as atividades extracurriculares.
Os princípios pedagógicos devem corresponder ao contexto e a prática na sala de aula. A escola deve optar por projetos pedagógicos e eixos temáticos que de preferência usam temas tratados ou relacionados com a mídia favorecendo a fácil procura e o fácil desempenho do aluno, já que é encontrado o conteúdo com mais facilidade. Vale ressaltar que o professor tem que ter domínio com o conteúdo de sua matéria, valorizando os conhecimentos de seus alunos.
A valorização do conhecimento que os alunos trazem de casa leva o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica. Pois cada aluno tem sua realidade. E levando em consideração essa realidade é preciso o professor é além dessa visão que o leva a confrontar os dois termos em questão; ter em mente a distinção e as relações entre fenômeno da alfabetização e do letramento e daí traçar objetivos que considere tanto o processo de desenvolvimento do aprender a ler e a escrever, quanto a utilização da escrita e da leitura nas práticas sociais.
A leitura não está ligada somente no ler, a leitura é, mais do que antes, a chave para a elevação social. A própria transformação da sociedade exigiu uma definição das práticas sociais, que hoje incluem o uso constante da leitura e da escrita como condição para ser um cidadão no sentido pleno da palavra letramento. Uma atividade de leitura pode ser motivo de interesse, de existência de um mundo motivador para o aluno se o conteúdo ou o objetivo estiver correspondendo com a tarefa a ser realizada com continuidade ao ato de aprender. Como diz FERREIRO, 2001, pag.42. "[...] uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler [...]."
O interesse pela leitura pode ser criado pelo aluno através do professor, possibilitando o aluno a exploração da leitura. Os textos apresentados ao aluno devem

ser de fácil interpretação, para não o desmotivar, pois textos de compreensão difícil faz com que o leitor perca a interesse ainda mais quando o leitor é iniciante.
A leitura traz informação e opinião, também aproxima o aluno das culturas, e faz com que o leitor sinta prazer em ler. Tanto a leitura quanto a escrita requerem instrução de um adulto, para evolução do processo de aprendizagem. Pois uma criança depende da orientação de um adulto para ser alfabetizada.
Segundo Solé (1998):

Em ambos os casos é necessária a presença de um adulto, de um meio social, que ajude a criança em um processo de aprendizagem que acorre na interação educativa [,,,] (SOLÉ, 1998, pag. 50).

A aprendizagem da leitura e escrita é feita nas series iniciais e não é fácil nem para quem ensina, nem para quem está aprendendo, pois aborda vários questionamentos, por não ser uma questão simples exige muito esforço e desafio. Mas é uma etapa que precisa ser tratada cuidadosamente e apresentada com métodos que são úteis e significativos para a criança. Fazendo assim a leitura se tornar prazerosa e construtiva. O mais importante além as crianças aprender a ler é compreender o que se lê.
O letramento digital impõe ao sujeito uma nova postura diante dos recursos informáticos disponíveis, seja ele o computador de uso pessoal, o caixa eletrônico de um banco ou uma urna de votação. Usufruir dessas ferramentas, designadas como ciberespaço exige conhecimento para que se possam acessar informações em fontes variadas, selecionando as que melhor irão atender as suas necessidades.
As vantagens trazidas para quem está inserido neste contexto são inquestionáveis, uma vez que potencializa a oportunidade de comunicação via redes colaborativas, permitindo publicar informações, tornando o indivíduo um produtor de conhecimentos.
No contexto do letramento digital, acrescentamos que ser letrado é poder interagir em ambientes digitais, isto é, realizando práticas de leitura e escrita que diferem das práticas tradicionais. É saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da Web, quer para sua vida pessoal ou profissional. E, no caso específico dos professores, seja para aula presencial, à distância ou uma hibridização entre essas duas possibilidades.
Buzato (2001, p.96) afirma que a especificidade do letramento eletrônico está em "ele incluir o conhecimento e habilidade necessários para fazer marcas numa era eletrônica com dispositivos eletrônicos". Para o autor, esse conhecimento ou habilidade não substitui o letramento tradicional. Contudo, destaca que, da mesma forma que codificar armazenar e recuperar informações, embora necessários, não sejam suficientes para o letramento tradicional, de igual maneira, o letramento eletrônico pede algo mais que essas habilidades, pressupondo o conhecimento ou a habilidade para responder às demandas sociais da era digital em que vivemos.
Para Buzato, uma pessoa letrada, no sentido tradicional, está mais apta a ser considerada semi-letrada do ponto de vista eletrônico, pois ela poderá atribuir algum sentido, ainda que errôneo ao que vê na tela, posto que esta apresente muitas das convenções associadas à página impressa.

Os semi-letrados eletrônicos, por operar na camada básica, ou seja, no sentido do letramento alfabético, conseguem identificar boa parte das teclas ou reconhecer elementos que estejam mais correlacionados com o texto impresso. Todavia, faltam a eles as convenções peculiares do meio eletrônico, sem as quais ele se torna incapaz de construir sentido efetivo a partir do que se apresenta na tela. Por fim, o letrado eletrônico "dispõe não só de conhecimento sobre propriedades do texto na tela que não se reproduzem no mundo natural como também sobre as regras e convenções que o habilitam no sentido de trazer o texto à tela" (BUZATO, 2001, p.100).

Da mesma maneira que não é possível que a criança se alfabetize plenamente apenas porque é exposta ao código es-

crito, sem a intervenção de um adulto, a mediação de um professor, uma pessoa não se tornará letrada eletrônica apenas utilizando intuitivamente os recursos de um computador. É necessário haver a presença do "par mais competente", na visão vigotskiniana para que a aquisição desse letramento também seja facilitada.

O letramento digital também implica em pensar sobre o direito ao acesso à rede de informações como uma condição para se tornar letrado digitalmente, uma vez que, "direito de acessar e compartilhar as redes de comunicação e informação, como condição básica do letramento digital, é fundamental para assegurar o uso cultural, social e cidadão, possibilitando assim a cidadania eletrônica". (BUZATO, 2001,p.100)

CONCLUSÃO

Conclui-se que a alfabetização e o letramento são processos indissociáveis e complementares, uma vez que a alfabetização constitui um dos componentes fundamentais do letramento. Dessa forma, ambos devem caminhar juntos no processo educativo, pois, na sociedade contemporânea, marcada pela constante circulação de informações e pelo uso intenso da linguagem escrita, não basta apenas saber ler e escrever ou decodificar letras e palavras. É necessário que o indivíduo compreenda, interprete e utilize a leitura e a escrita de maneira crítica, reflexiva e funcional em diferentes situações sociais, culturais e tecnológicas. Assim, o letramento possibilita ao sujeito participar de forma ativa e consciente da sociedade, exercendo plenamente sua cidadania.

Nesse contexto, torna-se essencial destacar o papel da escola e, principalmente, do professor no processo de ensino-aprendizagem. O aluno chega ao ambiente escolar trazendo conhecimentos prévios, experiências e diferentes formas de interação com a linguagem, cabendo ao educador desenvolver práticas pedagógicas capazes de ampliar essas experiências e favorecer a construção do conhecimento. Para isso, é indispensável que os profissionais da educação estejam preparados e em constante formação, buscando metodologias diversificadas, recursos didáticos e estratégias que despertem o interesse e a participação dos estudantes no processo de alfabetização e letramento.

Além disso, a prática pedagógica deve considerar a realidade social, cultural e linguística dos alunos, promovendo atividades significativas e contextualizadas que aproximem a leitura e a escrita do cotidiano da criança. O uso de histórias, jogos, tecnologias digitais, produções textuais e diferentes gêneros discursivos contribui para tornar a aprendizagem mais dinâmica, prazerosa e eficiente. Dessa maneira, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, incentivando o desenvolvimento das competências linguísticas, cognitivas e sociais dos estudantes.

Por fim, compreende-se que investir em alfabetização e letramento de qualidade é contribuir para a formação integral do indivíduo e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e participativa. Portanto, é fundamental que as instituições escolares, os educadores e as políticas públicas estejam comprometidos com práticas educativas que garantam aos alunos não apenas o acesso à leitura e à escrita, mas também a capacidade de utilizar essas habilidades de forma crítica, autônoma e transformadora em sua vida pessoal e social.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC; Belo Horizonte: UFMG, CEALE, 2006. Fascículo do tutor, p. 13.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores. Dissertação de mestrado, EL, Unicamp, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. 10ª edição. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard (Org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P.15-31.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre Alfabetização. 24ª Edição, São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emilia. Cultura escrita e educação. Porto Alegre, Artes medicas, 2001.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler São Paulo. 41ª ed. Cortez. 2001.
FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. 2.ª ed., São Paulo, Cortez, 1998. GAUTHIER, C. Formar o Professor, profissionalizar o ensino: Perspectiva e desafios. Ijuí – RS: Editora Inijui, 2006.

GAUTHIER, C. Por uma Teoria Pedagógica. Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber docente. Ijuí – RS: Editora Inijui, 2006.

GONTIJO, Cláudia Maria Mede. O Processo de Alfabetização: Novas Contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

IBGE, Censo Demográfico, Mapa do Analfabetismo no Brasil, Brasileira, MEC/INEP, 2003.

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

KLEIMAM, A. B, (org.). Os significados o letramento. Uma nova perspectiva sobre a pratica social da escrita. Campinas, SP. Mercado de Letras, 1995.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E DULTOS: ABORDAGENS EFICAZES PARA A EDUCAÇÃO CONTINUADA

RITA DE CÁSSIA BOMFIM

RESUMO
O artigo enfatiza a importância da alfabetização contínua para jovens e adultos, destacando como a falta de habilidades de leitura e escrita pode afetar seu acesso à informação, oportunidades de emprego e participação plena na sociedade. Aborda obstáculos como a falta de tempo devido a compromissos profissionais e familiares, a falta de confiança e a sensação de vergonha associada ao retorno à sala de aula. Dentro desse contexto, o artigo explora abordagens eficazes para a educação continuada. Isso inclui a utilização de métodos de ensino adaptados às necessidades dos alunos, como o uso de materiais de leitura relevantes e práticos. Também discute o potencial das tecnologias educacionais para tornar o aprendizado mais acessível e flexível. O artigo destaca a importância de um ambiente de aprendizado inclusivo, no qual os alunos se sintam valorizados e apoiados. Além disso, enfatiza a necessidade de programas de alfabetização que sejam culturalmente sensíveis e relevantes para a realidade dos alunos. O artigo oferece exemplos de programas de alfabetização bem-sucedidos que implementaram essas estratégias. Esses exemplos ilustram como a educação continuada pode ter um impacto significativo na vida dos jovens e adultos, capacitando-os para melhorar suas habilidades e participar plenamente da sociedade. Em resumo, o artigo aborda os desafios específicos enfrentados por jovens e adultos na busca pela alfabetização e destaca abordagens educacionais eficazes para atender a essas necessidades. Ele enfatiza a importância de programas inclusivos, flexíveis e culturalmente relevantes para a educação continuada desse grupo demográfico, e fornece insights valiosos para educadores, formuladores de políticas e outros envolvidos na promoção da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização de jovens e adultos; educação continuada; inclusão educacional.

ABSTRACT
The article emphasizes the importance of continuous literacy for youth and adults, highlighting how the lack of reading and writing skills directly affects access to information, employment opportunities, and full participation in society. It discusses recurring challenges, such as limited time due to work and family responsibilities, as well as emotional aspects like insecurity and embarrassment associated with returning to school. In this context, the study presents strategies aimed at continuing education, considering the need for teaching methods adapted to the specificities of this audience. Among these approaches, the use of contextualized materials is highlighted, as they relate to the students' realities and make the learning process more meaningful. The text also explores the potential of educational technologies, which expand access to learning and provide greater flexibility. Additionally, it emphasizes the importance of inclusive and supportive learning environments that value students' experiences and promote a sense of belonging. Another key point involves the relevance of culturally responsive teaching practices. Finally, successful literacy programs are presented, demonstrating the positive impact of education on participants' lives. Thus, the article contributes to reflections on more inclusive and effective educational practices in youth and adult education.

KEYWORDS: youth and adult literacy; continuing education; educational inclusion.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um marco fundamental no desenvolvimento humano, proporcionando o acesso a informações, oportunidades e a capacidade de participar plenamente da sociedade. No entanto, a jornada da alfabetização não é homogênea, e os desafios enfrentados por jovens e adultos que buscam essa habilidade são distintos. Esta pesquisa aborda os desafios singulares enfrentados por esse grupo demográfico na busca pela alfabetização, e explora abordagens educacionais eficazes para a promoção da educação continuada

A alfabetização de jovens e adultos é uma questão multifacetada, influenciada por uma série de fatores que vão desde compromissos profissionais e familiares até barreiras emocionais e psicológicas. Muitos adultos enfrentam a necessidade de equilibrar a busca pela alfabetização com suas responsabilidades cotidianas, o que pode impactar sua disponibilidade de tempo e energia para o aprendizado. Além disso, a vergonha associada a não ter adquirido a habilidade de leitura e escrita pode se tornar um obstáculo significativo.
No entanto, a alfabetização continua a ser uma busca valiosa, com implicações positivas para o crescimento pessoal, o desenvolvimento de carreira e a inclusão social. Nesse sentido, abordagens educacionais eficazes desempenham um papel crucial em atender às necessidades específicas desse grupo demográfico. A personalização do ensino, a adaptação dos materiais de leitura e o uso de tecnologias educacionais podem desempenhar um papel significativo na superação dos desafios.
Este estudo também examina a importância de criar um ambiente de aprendizado inclusivo, que não apenas proporcione o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também promova a confiança e a autoestima dos alunos. A cultura e o contexto local desempenham um papel importante na eficácia das estratégias de alfabetização, e programas sensíveis a esses aspectos têm maior probabilidade de sucesso.
Ao explorar desafios e estratégias na alfabetização de jovens e adultos, esta pesquisa visa contribuir para uma compreensão mais profunda das complexidades envolvidas nesse processo. Ao compreender os obstáculos enfrentados e as abordagens eficazes que podem ser adotadas, educadores, formuladores de políticas e defensores da educação estarão melhor preparados para promover uma educação continuada inclusiva e acessível para todos os membros da sociedade.

O PROBLEMA DO ANALFABETISMO DE ADULTOS NO BRASIL

O analfabetismo entre adultos no Brasil persiste como um problema complexo e multifacetado, representando um desafio significativo para a educação e o desenvolvimento social do país. Apesar dos avanços nas últimas décadas, a taxa de analfabetismo entre adultos continua preocupantemente alta e afeta diversos aspectos da vida dessas pessoas e da sociedade como um todo.
Um dos principais problemas do analfabetismo entre adultos no Brasil é a barreira que ele impõe ao pleno exercício da cidadania. A incapacidade de ler e escrever limita a participação desses indivíduos em atividades cotidianas, como preencher formulários, entender direitos básicos e se informar sobre questões sociais e políticas. Isso cria uma desigualdade substancial, já que essas pessoas são excluídas do acesso a informações e oportunidades, perpetuando um ciclo de marginalização.

A aquisição da leitura e da escrita implica, portanto, uma questão de cidadania, ao tempo que se revela como uma forma de inclusão social, ao possibilitar-nos a capacidade criadora e o posicionamento crítico do mundo no qual estamos inseridos. Desse modo, o domínio da língua oral e escrita amplia nossos horizontes, proporcionando-nos, sobretudo o acesso à informação e à produção do conhecimento. (Morais e Brito 2010, p. 1).

Além disso, o analfabetismo adulto está intrinsecamente ligado a problemas econômicos. A falta de habilidades de leitura e escrita limita as oportunidades de emprego, restringindo as opções de carreira e a capacidade de competir em um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Isso pode resultar em salários mais baixos e em uma menor qualidade de vida para os adultos analfabetos e suas famílias.

Até 1940, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que declaravam saber ler e escrever e que assinavam seu nome para comprová-lo. A partir de 1950 e até o último censo, realizado no ano de 2000, os instrumentos de avaliação foram alterados e passaram a considerar alfabetizados os que se declaravam serem capazes de ler e escrever um texto simples. (SCHWARTZ 2012, p.23).

Outra questão é o impacto social e emocional do analfabetismo. Muitos adultos que enfrentam essa situação vivenciam

sentimentos de vergonha, inadequação e frustração. Esses sentimentos podem afetar sua autoestima e autoconfiança, limitando ainda mais suas aspirações e oportunidades de crescimento pessoal.
A superação do analfabetismo adulto requer abordagens abrangentes que incluam políticas públicas eficazes, investimento em programas de alfabetização e educação continuada, e a promoção de um ambiente de aprendizado inclusivo e acessível. Além disso, a conscientização e o engajamento da sociedade são essenciais para combater o estigma associado ao analfabetismo e para garantir que os adultos tenham acesso a oportunidades de aprendizado.
Em resumo, o problema do analfabetismo entre adultos no Brasil é uma questão complexa que afeta múltiplos aspectos da vida dessas pessoas e da sociedade em geral. Superar esse desafio exige um compromisso contínuo com a educação, a promoção da igualdade de oportunidades e a valorização do direito fundamental à alfabetização.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma vertente crucial do sistema educacional, destinada a atender aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos durante a idade convencional. A EJA desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade de acesso à educação e na busca por uma sociedade mais inclusiva e informada.
Apesar dos avanços nas políticas educacionais, a EJA enfrenta desafios significativos no Brasil. Um dos principais obstáculos é o analfabetismo funcional, que limita a capacidade dos jovens e adultos de participar plenamente na sociedade. A falta de habilidades de leitura e escrita compromete a autonomia desses indivíduos em questões cotidianas, como entender contratos, acessar informações ou tomar decisões informadas.
A flexibilidade é uma característica essencial da EJA no Brasil, reconhecendo que muitos alunos adultos têm compromissos de trabalho e familiares. No entanto, a oferta irregular de cursos, a falta de recursos educacionais e a carência de professores capacitados são desafios que afetam a eficácia da EJA. Isso pode levar a altas taxas de evasão e a dificuldades na aprendizagem.
Outro aspecto crucial é a valorização da EJA e de seus alunos na sociedade. O estigma associado ao atraso escolar na idade adulta pode desmotivar os indivíduos a ingressar na EJA. Portanto, a conscientização pública sobre a importância da educação contínua e a criação de um ambiente de aprendizado respeitoso são essenciais para estimular a participação dos jovens e adultos.
Para melhorar a EJA no Brasil, é necessário um compromisso contínuo de investimento em políticas e recursos educacionais. Isso inclui a formação de professores especializados em lidar com as necessidades específicas dos alunos adultos, a criação de materiais de ensino adaptados e a implementação de tecnologias educacionais para tornar o aprendizado mais flexível e acessível.
A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel crucial na promoção da igualdade educacional e na capacitação das pessoas para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução. No Brasil, a EJA enfrenta desafios relacionados ao analfabetismo funcional, flexibilidade no ensino e conscientização pública. Superar esses desafios requer um compromisso coletivo em valorizar a educação ao longo da vida, fornecer recursos adequados e promover uma cultura de aprendizado inclusivo.
A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) remonta a séculos atrás e está intimamente ligada à evolução da educação ao longo do tempo. A necessidade de educar pessoas de diferentes idades e contextos sempre foi uma preocupação para as sociedades, mas a formalização da EJA como uma disciplina específica é um desenvolvimento mais recente.
Antiguidade e Idade Média: Na antiguidade, as civilizações já reconheciam a importância da educação para adultos, principalmente nas esferas religiosa, filosófica e técnica. As escolas de filosofia na Grécia e as instituições de ensino nas civilizações chinesa e indiana permitiam que adultos continuassem a aprender ao longo da vida. Durante a Idade Média, os mosteiros e as guildas também forneciam formas de educação para adultos.
Renascimento e Reforma: Com o Renascimento, houve um aumento no interesse pelo conhecimento em várias áreas, incluindo artes, ciências e humanidades.

Durante a Reforma Protestante, Martinho Lutero enfatizou a importância da educação religiosa para todas as idades, o que influenciou a criação de escolas para adultos.
Durante a Revolução Industrial, a necessidade de habilidades técnicas levou à criação de escolas noturnas e escolas profissionais para adultos que trabalhavam durante o dia. No entanto, a educação para adultos ainda era limitada e muitos não tinham acesso a ela.
No início do século XX, o movimento da Educação de Adultos começou a ganhar força, especialmente após a Primeira Guerra Mundial. A necessidade de reabilitação e treinamento para veteranos e desempregados impulsionou a expansão da educação para adultos. A Declaração de Hamburgo de 1997 marcou um marco importante ao reconhecer a importância da educação ao longo da vida e a EJA como parte integral dela.
Atualidade: A EJA evoluiu para se tornar uma disciplina formal em muitos sistemas educacionais. Ela abrange desde a alfabetização de adultos até programas de educação continuada e treinamento profissional. A flexibilidade, o uso de tecnologia e o foco na inclusão social são características marcantes da EJA moderna.
Ao longo da história, a EJA enfrentou desafios, como a falta de acesso, estigma social e falta de recursos. No entanto, a crescente conscientização sobre a importância da educação ao longo da vida tem levado a investimentos e esforços para tornar a EJA mais acessível e eficaz. A história da EJA reflete a busca constante por uma educação inclusiva e abrangente que atenda às necessidades de aprendizado de indivíduos de todas as idades e origens.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades, na inclusão social e no desenvolvimento humano. Sua importância transcende as barreiras da idade, abrindo portas para o aprendizado contínuo e para a capacitação de pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso à educação convencional durante a infância e adolescência. Aqui estão algumas das razões pelas quais a EJA é tão importante:
Igualdade de Oportunidades: A EJA oferece a chance de educação e crescimento pessoal a todos, independentemente da idade. Isso é especialmente relevante para aqueles que não tiveram acesso à educação formal em sua juventude devido a circunstâncias socioeconômicas, culturais ou outras.
Empoderamento: Através da EJA, os adultos têm a oportunidade de adquirir habilidades e conhecimentos que melhoram sua qualidade de vida e abrem portas para melhores oportunidades de emprego e participação social. Isso contribui para um maior senso de independência e autoconfiança.
Inclusão Social: A educação é um meio poderoso de inclusão social. A EJA ajuda a combater o isolamento e a marginalização que frequentemente acompanham a falta de educação formal, permitindo que os adultos se tornem membros ativos e informados da sociedade.
Desenvolvimento Profissional: A EJA fornece às pessoas as habilidades necessárias para progredir em suas carreiras. Isso é vital em um mundo em constante mudança, onde as habilidades atualizadas são cruciais para a empregabilidade e a adaptação às novas demandas do mercado de trabalho.
Promoção da Alfabetização: A EJA desempenha um papel vital na redução do analfabetismo, garantindo que os adultos possam ler, escrever e se comunicar de forma eficaz. Isso tem um impacto significativo em suas vidas cotidianas, permitindo-lhes participar plenamente da sociedade e tomar decisões informadas.
Aprendizado ao Longo da Vida: A EJA incentiva a mentalidade de aprendizado contínuo, demonstrando que nunca é tarde demais para adquirir novos conhecimentos e habilidades. Isso contribui para a construção de sociedades mais educadas e dinâmicas. Enriquecimento Cultural: A EJA também oferece oportunidades para a exploração de interesses culturais e intelectuais. Isso não apenas enriquece a vida dos adultos, mas também contribui para a diversidade cultural e a troca de ideias na sociedade.
Prevenção do Ciclo de Pobreza: Através da EJA, adultos podem romper o ciclo de pobreza ao melhorar sua empregabilidade e qualidade de vida. Isso também tem efeitos positivos nas gerações futuras, pois pais educados tendem a valorizar

a educação de seus filhos. Em resumo, a Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental na criação de sociedades mais justas, inclusivas e informadas. Ela possibilita que pessoas de todas as idades alcancem seu pleno potencial, enriqueçam suas vidas e contribuam para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades e nações.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

A alfabetização de adultos é um processo educacional que visa ensinar habilidades de leitura, escrita e comunicação básica para pessoas que não tiveram a oportunidade de adquirir essas habilidades durante sua infância e adolescência. É um esforço contínuo para capacitar indivíduos a participar plenamente da sociedade, melhorar sua qualidade de vida e abrir portas para oportunidades educacionais e profissionais.

O conceito de alfabetização se refere à habilidade de ler e escrever. Ler é ser capaz de se descentrar de suas ideias e pensamentos para acompanhar, compreender, analisar, julgar o pensamento do outro, buscar o significado por trás as palavras, ler também as entrelinhas. (MOREIRA 1993, apud SCHWARTZ, 2012, p. 24)

O conceito de alfabetização de adultos vai além do ensino das habilidades básicas de leitura e escrita. Ele abrange a aquisição de competências que permitem aos adultos compreenderem e se comunicar de maneira eficaz em uma variedade de contextos. Isso inclui a capacidade de ler instruções, preencher formulários, entender documentos legais, participar em atividades cívicas e tomar decisões informadas.
A alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam quer para empower, quer para disempower as pessoas. No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme sirva ela para reproduzir s formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática e emancipadora. (MACEDO, 2006, p. 89)

A alfabetização de adultos também aborda a necessidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise. Isso permite que os adultos avaliem informações, tomem decisões fundamentadas e se envolvam de maneira mais significativa em questões sociais, econômicas e políticas. Além disso, a alfabetização de adultos é um processo de empoderamento. Ela ajuda os adultos a superarem o estigma associado à falta de educação, promovendo sua autoconfiança e autoestima. Ao adquirir novas habilidades, os adultos podem melhorar suas perspectivas de emprego, participar de programas de desenvolvimento profissional e buscar oportunidades educacionais adicionais. A educação de adultos também pode incluir uma dimensão de educação para a vida, abordando tópicos como saúde, finanças pessoais, cidadania e habilidades práticas do dia a dia. Isso capacita os adultos a lidarem com os desafios da vida cotidiana de maneira mais eficaz e informada.

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES 2004 p.96)

Em suma, a alfabetização de adultos não se limita apenas ao ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, mas engloba a capacitação abrangente dos indivíduos para se tornarem cidadãos informados, participativos e autônomos. É um processo que contribui para a inclusão social, o desenvolvimento pessoal e a melhoria das oportunidades de vida dos adultos que buscam adquirir essas habilidades fundamentais.

O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é diversificado e abrange um grupo de pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir sua educação formal durante a infância e adolescência. Esse público é composto por indivíduos

de diferentes idades, origens socioeconômicas e contextos de vida. Aqui estão algumas características do público da EJA:
Faixa Etária Variada: O público da EJA inclui jovens e adultos de diversas faixas etárias. Isso pode variar desde jovens que abandonaram a escola cedo até adultos mais velhos que nunca tiveram a chance de frequentar a escola. A idade dos alunos da EJA pode variar de 15 anos a pessoas na terceira idade.
Motivações Diversas: As razões pelas quais as pessoas buscam a EJA são variadas. Alguns podem estar buscando melhorar suas perspectivas de emprego, outros podem querer adquirir habilidades para auxiliar em suas vidas cotidianas, e ainda outros podem buscar a satisfação pessoal de adquirir educação formal.
Experiências de Vida Diferentes: O público da EJA traz consigo uma variedade de experiências de vida. Alguns podem ter trabalhado em diferentes setores da economia, enquanto outros podem ter desafios familiares ou pessoais que influenciaram sua educação. Essas experiências moldam suas necessidades e motivações na busca pela educação.
Diferenças Socioeconômicas: O público da EJA também é diversificado em termos de status socioeconômico. Alguns podem ter acesso limitado a recursos financeiros, enquanto outros podem estar mais bem posicionados economicamente. Essas diferenças podem afetar suas necessidades e a maneira como abordam a educação.
Diversidade Cultural: A EJA pode ser frequentada por indivíduos de diversas origens culturais e étnicas. Isso enriquece a experiência educacional, pois permite que os alunos aprendam com suas diferenças e compartilhem suas perspectivas.
Variação de Níveis de Habilidade: Dentro da mesma turma da EJA, pode haver variação nos níveis de habilidade em leitura, escrita e outras áreas. Alguns alunos podem estar apenas começando a aprender as habilidades básicas, enquanto outros podem estar buscando aprimorar suas habilidades já existentes.
Fatores Motivacionais: O público da EJA é motivado por uma variedade de fatores, como a busca por emprego, a melhoria de habilidades, a realização pessoal, a capacitação para melhorar a qualidade de vida e o desejo de ser um modelo para seus próprios filhos e familiares.

Assim, é possível afirmar que o público da Educação de Jovens e Adultos é altamente diversificado em termos de idade, experiências de vida, motivações e níveis de habilidade. A EJA é projetada para atender às necessidades específicas desse grupo demográfico variado, oferecendo oportunidades educacionais para aqueles que buscam melhorar suas vidas e participar plenamente da sociedade.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA ADULTOS

A alfabetização e o letramento de adultos são conceitos interligados, mas distintos, que desempenham papéis essenciais na educação e capacitação de pessoas que não tiveram acesso à educação formal em sua juventude. Vamos explorar cada um desses conceitos:
Alfabetização: A alfabetização refere-se à aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. Envolve aprender a reconhecer letras, formar palavras, compreender o significado de palavras e frases escritas e, eventualmente, construir a capacidade de ler e escrever textos mais complexos. A alfabetização é o primeiro passo para que os adultos possam entender e comunicar informações por meio da escrita.

Os Analfabetos Funcionais – equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros – têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandezas superior às centenas. (IBGE 2018, p. 8)

Letramento: O letramento vai além da alfabetização e se refere à capacidade de usar efetivamente as habilidades de leitura e escrita em situações da vida cotidiana. O letramento inclui a compreensão e interpretação de diferentes tipos de textos, como notícias, instruções, contratos, formulários, entre outros. Também abrange a habilidade de escrever de maneira coerente e eficaz para diferentes propósitos, como redigir um e-mail, preencher um formulário ou produzir um texto informativo.

Vivendo numa sociedade letrada, sobretudo nos espaços urbanos, caracterizada por um denso universo escrito e por

possibilidades e necessidades de leituras variadas, pode-se dizer que analfabetos, no sentido do efeito discursivo e da acepção estrita dessa concepção, não existem. O que encontramos são sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processo de alfabetização. (MOLL, 2011, p. 9)

No contexto da alfabetização e do letramento de adultos, é fundamental combinar esses dois aspectos. A alfabetização proporciona a base para o letramento, pois as pessoas precisam ser capazes de reconhecer as letras e compreender palavras antes de poderem interpretar e usar textos em diferentes situações. Por outro lado, o letramento aprimora as habilidades de alfabetização, uma vez que a prática de ler e escrever em contextos reais reforça as habilidades básicas e as torna mais relevantes para a vida cotidiana.

Todos esses dados transportados para as condições gerais dessa população se expressam numa baixa qualidade de vida, pois ser analfabeto e/ou excluído da escolaridade básica gera uma série de privações concretas e simbólicas que se evidenciam desde as exigências do trabalho até as práticas cotidianas. (SCHWARTZ, 2012, p. 31)

Programas de alfabetização e letramento para adultos geralmente buscam abordar tanto a aquisição das habilidades de leitura e escrita quanto a aplicação prática dessas habilidades em diferentes contextos, como trabalho, família, cidadania e comunicação. Isso ajuda os adultos a se tornarem participantes ativos e informados na sociedade, capacitando-os a tomar decisões informadas, acessar informações e se comunicar de maneira eficaz.

AS CONSEPÇOES DOS PROFESORES DA EJA

A visão dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre alfabetização e letramento é fundamental para entender como esses conceitos são abordados e aplicados na prática educacional. Geralmente, os professores da EJA reconhecem a importância de equilibrar a aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita (alfabetização) com a capacidade de aplicar essas habilidades em contextos do dia a dia (letramento). Aqui estão algumas perspectivas comuns dos professores da EJA:

Integração de Alfabetização e Letramento: Professores da EJA reconhecem a necessidade de integrar a alfabetização e o letramento em seus métodos de ensino. Eles compreendem que ensinar os alunos a lerem e escrever é apenas o primeiro passo, e que é igualmente importante capacitar os alunos a usar essas habilidades para se envolver em atividades práticas, como entender manuais, preencher formulários e participar de discussões.

Contextualização: Muitos professores da EJA veem a contextualização como uma abordagem eficaz. Isso significa conectar o ensino de alfabetização e letramento às experiências e necessidades dos alunos. Por exemplo, usar textos e situações do cotidiano dos alunos para ensinar habilidades de leitura e escrita torna o aprendizado mais relevante e significativo.

Foco nas Necessidades dos Alunos: Professores da EJA reconhecem que seus alunos têm uma ampla variedade de experiências de vida, habilidades e metas educacionais. Portanto, eles tendem a adotar uma abordagem diferenciada, adaptando seu ensino para atender às necessidades individuais dos alunos. Isso pode incluir identificar os interesses e objetivos dos alunos para tornar o aprendizado mais envolvente.

Valorização da Autonomia: Professores da EJA frequentemente valorizam a autonomia dos alunos na aprendizagem. Eles acreditam que os adultos têm experiências de vida que podem ser integradas ao processo educacional. Isso pode envolver a criação de oportunidades para os alunos compartilharem suas histórias, opiniões e conhecimentos.

Aprendizado ao Longo da Vida: Professores da EJA veem a alfabetização e o letramento como partes integrantes do aprendizado ao longo da vida. Eles acreditam que a educação não tem idade limite e que os adultos podem continuar a desenvolver suas habilidades de leitura, escrita e comunicação para toda a vida.

Empoderamento: Muitos professores da EJA percebem que a alfabetização e

o letramento capacitam os alunos, não apenas educacionalmente, mas também social e emocionalmente. Eles acreditam que ao adquirir essas habilidades, os alunos ganham confiança, independência e uma maior sensação de pertencimento na sociedade.
Em resumo, os professores da EJA reconhecem a importância de uma abordagem integrada de alfabetização e letramento, focada nas necessidades e experiências individuais dos alunos. Eles entendem que esses conceitos não são apenas sobre aprender a ler e escrever, mas também sobre capacitar os alunos a se tornarem cidadãos informados, participativos e autônomos em suas vidas e comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das pesquisas realizadas durante a realização desse artigo conclui-se que, a EJA emerge como um campo crucial e transformador no cenário educacional contemporâneo. Ao longo deste artigo, exploramos a importância, desafios, estratégias e impacto social da EJA, reconhecendo-a como uma ferramenta poderosa para a promoção da igualdade de oportunidades, inclusão social e desenvolvimento humano. Nossa análise abrangeu tanto as perspectivas teóricas quanto as práticas, destacando a visão dos educadores, a diversidade do público-alvo e a interconexão entre alfabetização e letramento.
A EJA, como disciplina, é um catalisador para a mudança social. Ela transcende a mera transmissão de conhecimento, evoluindo para um meio de capacitar indivíduos a moldar seu próprio destino e contribuir para uma sociedade mais justa e informada. As evidências acumuladas revelam que a EJA desempenha um papel vital na promoção da inclusão social, na redução do analfabetismo, no empoderamento de adultos e na valorização da aprendizagem ao longo da vida.
Entretanto, os desafios não podem ser subestimados. Desde a falta de recursos até a luta contra estigmas sociais associados à educação tardia, os educadores da EJA se deparam com uma série de obstáculos complexos. Ainda assim, a resiliência dos alunos adultos e o compromisso dedicado dos educadores provam que tais desafios podem ser superados com abordagens inovadoras e uma mentalidade de aprendizado contínuo.
As estratégias discutidas neste artigo delineiam uma visão para um futuro mais inclusivo e educacionalmente rico. Da flexibilidade curricular à contextualização do ensino, as abordagens da EJA evoluem para atender às necessidades variadas do público-alvo. A tecnologia emergente também desempenha um papel crescente, ampliando as oportunidades de aprendizado e capacitação.
O impacto social da EJA é profundo e duradouro. Quando um adulto aprende a ler, escrever e aplicar essas habilidades em sua vida cotidiana, ocorre uma transformação pessoal e social. A independência cresce, o empoderamento se estabelece e a participação na sociedade se amplia. A EJA não apenas abre portas para empregos e oportunidades, mas também promove a autoestima, a tomada de decisões informadas e o engajamento cívico.
Portanto, a conclusão que podemos extrair desse exame da Educação de Jovens e Adultos é clara: a EJA é uma ponte para a equidade e o progresso social. O compromisso de educadores, legisladores e sociedade em geral é essencial para impulsionar esse campo e construir um futuro em que a aprendizagem nunca é limitada pela idade, onde a inclusão é uma prioridade e onde cada indivíduo é capacitado a contribuir para o bem-estar coletivo. A EJA não apenas educa indivíduos, ela capacita comunidades inteiras a prosperar em um mundo em constante evolução.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outras escritas. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Formato: ePub. ISBN 978-85-7753-226-1.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE Cidades: Caldas Brandão. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/caldas-brandao/panora-

ma. Acesso em: 15 mar. 2026.
MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Educação de jovens e adultos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 7-16.

MORAIS, Georgyana Andréa Silva; BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: questões de letramento. Disponível em: http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/5_Georgyanna%20Andr%C3%A9a%20Silva%20Morais%20e%20Antonia%20Edna%20Brito.pdf. Acesso em: 02 abr. 2026.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 6-11, fev./abr. 2004.

SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, ano VIII, n. 29, p. 6-11, fev./abr. 2004.

A LEITURA INFANTIL INCLUSIVA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INCLUSIVA NA FORMAÇÃO SOCIAL, EMOCIONAL E EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS

ROSELI TEIXEIRA ALVES

RESUMO
O presente artigo analisa a importância da leitura infantil inclusiva como ferramenta de desenvolvimento e inclusão escolar na educação infantil. A pesquisa discute de que maneira a literatura inclusiva pode contribuir para a construção de práticas educacionais mais acessíveis e participativas, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais do desenvolvimento infantil. O estudo aborda a relevância de histórias que contemplam diferentes experiências humanas e promovem o respeito às diferenças, destacando o papel da escola e dos educadores na formação de ambientes acolhedores e comprometidos com a inclusão. Também são apresentadas estratégias voltadas ao incentivo da leitura inclusiva no contexto escolar, incluindo adaptação de materiais, utilização de recursos acessíveis, mediação docente e participação das famílias no processo de formação leitora. Além disso, discutem-se desafios relacionados à acessibilidade, à formação continuada dos profissionais da educação, à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados e às desigualdades sociais que impactam o acesso à literatura infantil. A pesquisa evidencia ainda a contribuição das experiências leitoras para o desenvolvimento da empatia, do pertencimento, da convivência respeitosa e da formação cidadã desde a infância. A metodologia adotada consiste em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos educacionais relacionados à educação infantil, à inclusão escolar e à literatura infantil. Conclui-se que a leitura infantil inclusiva constitui importante recurso pedagógico para ampliar oportunidades de aprendizagem, participação e valorização da diversidade no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: leitura infantil inclusiva; educação infantil; inclusão escolar; literatura infantil; desenvolvimento infantil.

ABSTRACT
This article analyzes the importance of inclusive children's reading as a tool for development and school inclusion in early childhood education. It discusses how inclusive literature contributes to cognitive, emotional, social, and cultural development while promoting respect for differences and educational accessibility. The study highlights the role of schools, educators, and inclusive pedagogical practices in encouraging reading and participation. It also addresses challenges related to accessibility, teacher training, and access to literary resources. The methodology consists of qualitative, exploratory, and descriptive bibliographic research. The findings indicate that inclusive reading supports children's development and educational inclusion in contemporary educational contexts today.

KEYWORDS: inclusive children's reading; early childhood education; school inclusion; children's literature; child development.

INTRODUÇÃO

A educação infantil representa uma das etapas mais importantes da formação humana, pois é nesse período que a criança inicia a construção de suas relações sociais, emocionais, cognitivas e culturais. Nesse contexto, torna-se fundamental promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, o respeito às diferenças e a inclusão de todas as crianças no ambiente escolar.
Entre essas práticas, a leitura infantil inclusiva destaca-se como importante instrumento de aprendizagem, socialização e formação cidadã. A literatura infantil possui potencial para estimular a imaginação, a criatividade, a linguagem e o pensamento crítico, além de favorecer a construção de valores éticos e sociais desde os primeiros anos de vida.
Segundo Coelho (2000), a literatura infantil contribui significativamente para a formação da criança, pois permite experiências simbólicas capazes de ampliar sua percepção sobre o mundo e sobre as relações humanas. Sob essa perspectiva, a literatura deixa de assumir apenas função recreativa e passa a ocupar papel

formativo, cultural e social no desenvolvimento infantil. Da mesma forma, Abramovich (2009, p. 17) afirma que "ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores". Consequentemente, a leitura compartilhada favorece vínculos afetivos e amplia o interesse das crianças pelas experiências literárias.
A leitura inclusiva envolve histórias, personagens e narrativas que representam diferentes culturas, identidades, deficiências, realidades sociais e formas de existência humana. Dessa maneira, pode favorecer o desenvolvimento da empatia, do respeito e da compreensão acerca da diversidade presente na sociedade.
Além disso, a literatura inclusiva exerce papel relevante no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas. O acesso a materiais adaptados e representativos favorece experiências de aprendizagem mais acessíveis e significativas.
De acordo com Mantoan (2003, p. 16), "a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais". Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam participação, pertencimento e igualdade no ambiente escolar.
Diante dos desafios enfrentados pelas instituições educacionais para consolidar práticas inclusivas efetivas, surge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a leitura infantil inclusiva pode contribuir para o desenvolvimento integral e para a inclusão escolar das crianças na educação infantil?
A pesquisa justifica-se pela relevância social e educacional da temática, considerando a necessidade de ampliar reflexões sobre práticas pedagógicas que promovam acessibilidade, equidade e valorização das diferenças desde a infância. Parte-se da hipótese de que a leitura infantil inclusiva favorece o desenvolvimento integral das crianças e contribui para a construção de ambientes escolares mais democráticos, acessíveis e humanizados.
O objetivo geral deste estudo consiste em analisar a leitura infantil inclusiva como ferramenta de desenvolvimento e inclusão escolar. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância da literatura inclusiva na formação emocional e social das crianças, identificar estratégias pedagógicas inclusivas relacionadas à leitura e discutir os desafios enfrentados pelas instituições escolares na promoção da inclusão.
Diante desse contexto, o estudo propõe uma reflexão sobre as contribuições da leitura infantil inclusiva para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas educacionais mais acessíveis, participativas e comprometidas com a valorização das diferenças.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e descritiva.
O estudo foi desenvolvido por meio da análise de livros, artigos científicos, legislações e documentos educacionais relacionados à educação infantil, à inclusão escolar e à literatura infantil.
A seleção das fontes considerou produções relevantes para a compreensão da leitura infantil inclusiva e suas contribuições para o desenvolvimento infantil e para a inclusão escolar, contemplando tanto obras clássicas quanto publicações recentes sobre a temática. As buscas foram realizadas em bases e repositórios acadêmicos, como SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico.
A análise do material coletado possibilitou a identificação de contribuições teóricas relacionadas ao papel da literatura infantil inclusiva na promoção da aprendizagem, do desenvolvimento socioemocional e da valorização das diferenças no contexto educacional. Além disso, permitiu discutir estratégias pedagógicas, desafios e possibilidades para a consolidação de práticas leitoras inclusivas na educação infantil.

FUNDAMENTOS E CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA INFANTIL INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A LEITURA INFANTIL INCLUSIVA E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura infantil inclusiva consiste na utilização de livros, histórias e narrativas que valorizam a diversidade humana e promovem o respeito às diferenças no ambiente escolar. Essas obras apresentam personagens, culturas, experiências

e realidades variadas, permitindo que todas as crianças se sintam representadas e acolhidas.
Na educação infantil, a literatura inclusiva possui grande relevância para o desenvolvimento da empatia, da convivência social e da compreensão sobre diversidade. Durante a infância, as crianças encontram-se em processo de construção de identidade, valores e formas de interação social, tornando essencial o contato com experiências que estimulem respeito e valorização das diferenças.
Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e culturais vivenciadas pela criança. Nesse contexto, a literatura inclusiva atua como importante instrumento de mediação cultural, permitindo que as crianças construam conhecimentos, desenvolvam consciência social sobre diversidade e ampliem sua compreensão acerca das relações humanas e do convívio coletivo.
De acordo com Zilberman (2003), a literatura infantil ultrapassa a função de entretenimento, tornando-se ferramenta pedagógica capaz de ampliar o repertório cultural e social das crianças. A autora destaca que o contato com diferentes narrativas favorece reflexões sobre convivência, diversidade e cidadania.
Além disso, a leitura inclusiva contribui para o combate a preconceitos e estereótipos desde os primeiros anos de vida. A ausência de representatividade na literatura infantil pode reforçar processos de exclusão simbólica, dificultando a construção da autoestima e do sentimento de pertencimento de muitas crianças. Histórias que abordam deficiência, inclusão social, diversidade cultural e diferentes configurações familiares ajudam as crianças a compreender que as diferenças fazem parte da sociedade.
Freire (1996, p. 25) afirma que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Dessa maneira, a literatura inclusiva possibilita experiências educativas capazes de estimular reflexão crítica, sensibilidade e formação humana.
Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do sentimento de pertencimento. Crianças pertencentes a grupos historicamente excluídos ou que possuem deficiência sentem-se valorizadas quando encontram representatividade nas histórias trabalhadas em sala de aula.
Diversos estudos e discussões presentes no campo da educação inclusiva indicam que práticas leitoras pautadas na representatividade e na valorização da diversidade podem favorecer o desenvolvimento emocional e a construção da autoestima infantil. Nesse contexto, a presença de diferentes experiências e identidades na literatura contribui para ampliar o reconhecimento das diferenças como aspecto constitutivo da convivência social.
Dessa forma, a leitura infantil inclusiva consolida-se como importante recurso pedagógico na educação infantil, contribuindo para ampliar experiências de aprendizagem, fortalecer relações de respeito mútuo e favorecer a formação de crianças mais conscientes da pluralidade presente na sociedade.

O PAPEL DA LEITURA INCLUSIVA NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS

A leitura infantil inclusiva exerce papel significativo no desenvolvimento emocional e social das crianças. As histórias permitem que elas compreendam sentimentos, desenvolvam empatia e aprendam a conviver com diferentes realidades humanas.
Durante a infância, as crianças estão construindo sua percepção sobre o mundo e sobre as relações sociais. Nesse processo, as narrativas literárias contribuem para ampliar a compreensão sobre diversidade, inclusão e respeito.
Segundo Piaget (1978), a criança desenvolve estruturas cognitivas e emocionais por meio das experiências vivenciadas no ambiente social. Sob essa perspectiva, as experiências literárias inclusivas favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da empatia, da autonomia, das relações interpessoais e da compreensão das diferenças presentes na convivência coletiva.
As histórias inclusivas podem auxiliar as crianças no reconhecimento de emoções e no desenvolvimento da sensibilidade diante das experiências vividas pelos personagens. Nesse sentido, constituem recurso capaz de favorecer atitudes mais acolhedoras, respeitosas e solidárias nas relações interpessoais.
Busatto (2013, p. 42) afirma que "a narra-

tiva desperta emoções, estimula a imaginação e amplia as possibilidades de compreensão da realidade". Nesse sentido, a literatura infantil contribui diretamente para o desenvolvimento socioemocional.
Ademais, a leitura inclusiva pode contribuir para o fortalecimento da identidade infantil. Crianças que se identificam com personagens representativos tendem a perceber suas características e experiências de maneira mais positiva, favorecendo sentimentos de valorização e pertencimento.
Outro benefício refere-se à redução de comportamentos discriminatórios e preconceituosos. Quando a diversidade é trabalhada de maneira natural e positiva desde a infância, as crianças desenvolvem maior respeito pelas diferenças. Práticas pedagógicas fundamentadas em literatura inclusiva favorecem relações mais empáticas entre as crianças e contribuem para a construção de ambientes escolares mais acolhedores.
A literatura inclusiva também fortalece a convivência coletiva no ambiente escolar. Quando desenvolvidas de forma compartilhada, as experiências de leitura estimulam o diálogo, a escuta e a troca de experiências entre as crianças, favorecendo interações mais respeitosas e participativas.
Desse modo, a leitura inclusiva amplia as possibilidades de desenvolvimento socioemocional na infância, favorecendo experiências que estimulam empatia, reconhecimento das diferenças e construção de relações mais respeitosas no contexto escolar.

A INCLUSÃO ESCOLAR E O ACESSO À LITERATURA INFANTIL ADAPTADA

A inclusão escolar busca garantir acesso, participação e aprendizagem de todas as crianças no ambiente educacional, respeitando suas necessidades e particularidades. Nesse contexto, o acesso à literatura infantil adaptada torna-se fundamental para promover igualdade de oportunidades.
Crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou outras necessidades educacionais específicas necessitam de recursos pedagógicos acessíveis que possibilitem participação efetiva nas experiências leitoras.
Entre os materiais adaptados utilizados na leitura inclusiva destacam-se livros em braile, audiolivros, livros sensoriais, materiais ampliados, histórias com linguagem simplificada e recursos visuais acessíveis.
De acordo com Sassaki (1997), a inclusão pressupõe a construção de uma sociedade capaz de acolher todas as pessoas em suas diferenças e necessidades específicas. Dessa forma, o acesso à literatura adaptada representa condição essencial para garantir participação efetiva das crianças no processo educativo. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforça essa obrigatoriedade ao estabelecer, em seu capítulo sobre o direito à educação, a necessidade de adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, bem como a oferta de livros didáticos e pedagógicos em formatos acessíveis."
Adicionalmente, o uso da tecnologia assistiva contribui significativamente para ampliar o acesso das crianças à literatura infantil. Recursos digitais, aplicativos educacionais, leitores de tela e ferramentas de acessibilidade favorecem experiências leitoras mais inclusivas e interativas, possibilitando que diferentes perfis de estudantes participem das atividades de leitura com maior autonomia e envolvimento.
A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também destaca a importância de práticas pedagógicas voltadas à valorização da diversidade e à promoção da inclusão na educação infantil. Dados do Censo Escolar da Educação Básica evidenciam a ampliação da inclusão de estudantes da educação especial em classes comuns do ensino regular. Conforme o Inep (2024), o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns passou de 92,7% em 2019 para 95% em 2023. No mesmo período, o percentual de estudantes incluídos em classes comuns com acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) aumentou de 40,6% para 42%, indicando ampliação do acesso desses estudantes a contextos educacionais inclusivos. Esse avanço dialoga diretamente com as garantias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades."
Outro aspecto importante refere-se à

atuação do professor como mediador da inclusão. O educador necessita adaptar estratégias pedagógicas, respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças e promover atividades que favoreçam participação coletiva.
Segundo Mantoan (2003, p. 32), "incluir é reconhecer o direito à diferença como condição humana". Dessa forma, a prática pedagógica inclusiva deve garantir oportunidades de aprendizagem acessíveis para todos.
Entretanto, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades relacionadas à ausência de materiais acessíveis, formação docente insuficiente e falta de investimentos em acessibilidade.
Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar políticas públicas voltadas à inclusão educacional, fortalecer investimentos em literatura adaptada e garantir condições adequadas para a formação continuada dos profissionais da educação, de modo a assegurar experiências leitoras acessíveis a todas as crianças.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS DA LEITURA INCLUSIVA

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA INCENTIVAR A LEITURA INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

O incentivo à leitura inclusiva exige práticas pedagógicas planejadas e acessíveis capazes de garantir a participação de todas as crianças nas experiências literárias.
Uma das principais estratégias consiste na seleção de obras que contemplem diferentes experiências humanas, promovam representatividade e favoreçam o respeito às singularidades presentes no contexto social. Histórias com personagens diversos ajudam as crianças a compreender diferentes formas de existência humana e convivência social.
A contação de histórias adaptada também representa importante recurso pedagógico. O uso de expressão corporal, linguagem simples, dramatizações, recursos sonoros e materiais visuais favorece maior compreensão e participação das crianças.
Segundo Abramovich (2009), o momento da leitura deve proporcionar encantamento, interação e construção de vínculos afetivos entre as crianças e a literatura.
Outra estratégia relevante refere-se à criação de ambientes leitores acessíveis. Espaços organizados com livros adaptados, materiais sensoriais e recursos tecnológicos ampliam as possibilidades de participação das crianças, tornando a experiência literária mais significativa e acessível aos diferentes perfis.
As atividades coletivas após a leitura também fortalecem a inclusão. Além de favorecer o desenvolvimento da oralidade e da socialização, essas práticas possibilitam que os estudantes expressem sentimentos, percepções e experiências relacionadas às narrativas trabalhadas em sala de aula. Sob essa perspectiva, a leitura compartilhada deixa de assumir caráter exclusivamente pedagógico e passa a contribuir para a construção de vínculos afetivos, pertencimento e participação coletiva no ambiente escolar.
Rodas de conversa, dramatizações, desenhos e atividades em grupo estimulam interação, a escuta e a troca de experiências.
Além disso, a parceria entre escola e família é fundamental para fortalecer práticas inclusivas relacionadas à leitura. O incentivo à literatura no ambiente familiar amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Quando as famílias participam das experiências leitoras propostas pela escola, ampliam-se as oportunidades de contato das crianças com a literatura, fortalecendo vínculos afetivos e contribuindo para maior envolvimento com o processo educativo.
A formação continuada dos professores também possui grande relevância. Educadores preparados para trabalhar inclusão e literatura infantil conseguem desenvolver práticas pedagógicas mais acessíveis, participativas e humanizadas.
Portanto, a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas contribui para transformar a leitura em uma experiência mais participativa, significativa e acessível, favorecendo o desenvolvimento infantil e fortalecendo a construção de ambientes educacionais comprometidos com a inclusão.

OS DESAFIOS DA LEITURA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar dos avanços relacionados à inclusão escolar, ainda existem desafios significativos para a efetivação da leitura infantil inclusiva na educação infantil.

Um dos principais obstáculos refere-se à falta de materiais acessíveis e literatura adaptada em muitas instituições escolares. A ausência de livros em braile, audiolivros e recursos sensoriais limita a participação de algumas crianças nas atividades leitoras.
Outro desafio relaciona-se à formação docente. Muitos profissionais da educação ainda encontram dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas em razão das limitações existentes nos processos de formação inicial e continuada relacionados à acessibilidade, à literatura adaptada e à educação inclusiva.
Segundo Mantoan (2003), a construção de uma escola inclusiva exige transformação das práticas pedagógicas e mudança na forma como a diversidade é compreendida no ambiente educacional.
A escassez de investimentos em acessibilidade também interfere na construção de ambientes leitores inclusivos. Algumas escolas enfrentam dificuldades estruturais e ausência de recursos para adaptação de materiais e espaços.
Além disso, preconceitos e falta de conscientização social ainda representam barreiras para a inclusão efetiva no contexto escolar.
A influência das desigualdades sociais também impacta o acesso das crianças à literatura infantil. Em diversos contextos, limitações econômicas e restrições no acesso a bens culturais reduzem as oportunidades de contato com livros e experiências leitoras fora do ambiente escolar.
A desigualdade nas práticas leitoras contribui para ampliar assimetrias educacionais e sociais desde a infância, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade socioeconômica e limitações no acesso a recursos culturais e educacionais. Dados do UNICEF (2023) apontam que cerca de 32 milhões de crianças e adolescentes brasileiros vivem em situação de pobreza, condição que pode restringir o acesso à educação, à leitura e a diferentes oportunidades de desenvolvimento cultural e social.
Entretanto, mesmo diante desses desafios, torna-se possível construir práticas leitoras inclusivas por meio do compromisso pedagógico, da criatividade e da valorização da diversidade.
Nesse cenário, investir na formação docente, ampliar o acesso à literatura adaptada e fortalecer políticas públicas voltadas à inclusão representam ações essenciais para ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem de todas as crianças.

A LEITURA INCLUSIVA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A leitura infantil inclusiva não contribui apenas para o desenvolvimento escolar das crianças, mas também atua como importante instrumento de transformação social.
As histórias podem contribuir para a formação de percepções, valores e modos de compreender a realidade. Quando a literatura infantil contempla diferentes experiências humanas e formas de representação, amplia oportunidades de reflexão sobre respeito, convivência e diversidade.
Freire (1996, p. 67) afirma que "a educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo". Sob essa perspectiva, a literatura inclusiva contribui para a formação crítica das crianças, favorecendo reflexões sobre cidadania, igualdade, direitos humanos e convivência democrática.
A inclusão trabalhada desde a infância contribui para a formação de indivíduos mais preparados para conviver com diferenças culturais, sociais e humanas.
Ademais, a literatura inclusiva auxilia no rompimento de estigmas e preconceitos historicamente presentes na sociedade.
A ausência de representatividade nas práticas leitoras escolares pode reforçar processos históricos de exclusão social e invisibilização cultural, dificultando a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. A vivência em ambientes educativos comprometidos com a inclusão pode favorecer o desenvolvimento de atitudes mais respeitosas diante das diferenças e ampliar a compreensão das crianças acerca da diversidade presente na sociedade.
Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento da cidadania. As histórias possibilitam reflexões sobre acessibilidade, igualdade de direitos e convivência coletiva.
Segundo Colomer (2017), a literatura infantil possui função social importante, pois contribui para a construção da identidade e para o desenvolvimento da consciência crítica das crianças.

A leitura inclusiva também fortalece a construção de ambientes escolares mais acolhedores e participativos, favorecendo experiências educativas mais democráticas. Nesse contexto, percebe-se que práticas leitoras inclusivas contribuem não apenas para o desempenho educacional das crianças, mas também para formação ética e social dos sujeitos.
Quando a escola valoriza diversidade, representatividade e acessibilidade nas experiências literárias, amplia-se a possibilidade de construção de relações mais empáticas, críticas e humanizadas dentro e fora do espaço escolar.
Portanto, a literatura infantil inclusiva apresenta potencial para contribuir não apenas com o desenvolvimento individual das crianças, mas também com a formação de valores relacionados ao respeito, à participação social e à convivência democrática. Ao favorecer experiências leitoras acessíveis e representativas, amplia-se a possibilidade de construção de ambientes educacionais mais acolhedores e comprometidos com a valorização das diferentes trajetórias humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu analisar a importância da leitura infantil inclusiva como ferramenta de desenvolvimento e inclusão escolar na educação infantil, evidenciando sua contribuição para a formação integral das crianças.
Ao longo da pesquisa, observou-se que a literatura inclusiva amplia as possibilidades de aprendizagem e participação das crianças, contribuindo para aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais relevantes ao processo de desenvolvimento infantil.
As histórias que valorizam diversidade, respeito e inclusão demonstram grande potencial para fortalecer empatia, combater preconceitos e promover convivência mais acolhedora no ambiente escolar.
O estudo também evidenciou a importância da acessibilidade literária para garantir participação efetiva de crianças com deficiência e outras necessidades educacionais específicas nas práticas leitoras.
As estratégias pedagógicas discutidas ao longo do estudo, como adaptação de materiais, contação de histórias acessível e utilização de recursos tecnológicos, demonstram potencial para ampliar o acesso à leitura e favorecer experiências mais significativas para diferentes perfis de estudantes.
Entretanto, ainda existem desafios relacionados à ausência de materiais adaptados, formação docente insuficiente e investimentos limitados em acessibilidade no contexto educacional.
Diante disso, torna-se fundamental fortalecer políticas educacionais inclusivas, ampliar o acesso à literatura infantil adaptada e investir na formação continuada dos profissionais da educação.
Conclui-se, portanto, que a leitura infantil inclusiva constitui importante recurso para a promoção de experiências educacionais mais acessíveis e participativas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e para a valorização da pluralidade presente no ambiente escolar. Nesse sentido, incentivar práticas leitoras inclusivas representa não apenas ampliar o acesso à literatura, mas também fortalecer processos educativos comprometidos com a equidade, a participação e o reconhecimento das diferentes formas de vivenciar a infância.
Além disso, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem investigações relacionadas ao impacto da literatura inclusiva no desenvolvimento socioemocional infantil e na construção de práticas pedagógicas acessíveis no contexto escolar contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: MEC/Inep, 2023.

BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação

Inclusiva: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2013.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2017.

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

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Há 32 milhões de crianças e adolescentes na pobreza no Brasil, alerta UNICEF. Brasília: UNICEF, 2023. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/ha-32-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-na-pobreza-no-brasil-alerta-unicef. Acesso em: 18 de maio de 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 16 de maio de 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

SAÚDE MENTAL DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPACTOS EMOCIONAIS E DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO ATENDIMENTO À DIVERSIDADE

ROSINEI DOS SANTOS MEDEIROS

RESUMO
A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um importante avanço no campo das políticas públicas educacionais, reafirmando o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular. Esse movimento representa uma transformação significativa na organização da escola contemporânea, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e institucionais voltadas ao reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo do processo educativo. No entanto, embora a ampliação do acesso de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas represente uma conquista social e democrática, sua implementação no cotidiano escolar tem evidenciado desafios complexos, especialmente no que se refere às condições de trabalho e à saúde mental dos professores da rede pública. Nesse contexto, o presente artigo teve como objetivo analisar os impactos da educação inclusiva na saúde mental docente, considerando os desafios pedagógicos, emocionais e institucionais vivenciados por professores no contexto escolar inclusivo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e observacional, com apoio descritivo na análise de elementos quantitativos do contexto investigado. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em livros, artigos científicos, dissertações, legislações educacionais e documentos normativos relacionados à educação inclusiva, saúde mental docente e intensificação do trabalho pedagógico. A pesquisa observacional foi desenvolvida em uma unidade escolar da rede pública estadual localizada no município de Mauá, no estado de São Paulo, durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2026, por meio da observação sistemática das práticas pedagógicas, análise do fluxo de demandas inclusivas, registros institucionais e observação das condições concretas de trabalho docente. A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em categorias temáticas relacionadas à sobrecarga emocional, suporte institucional, desafios pedagógicos e processos de adoecimento profissional. Os resultados evidenciaram que a ampliação das exigências relacionadas à inclusão escolar intensifica significativamente o trabalho docente, favorecendo processos de desgaste psicológico, ansiedade ocupacional, sobrecarga emocional e esgotamento profissional. Observou-se que demandas como adaptação curricular, manejo comportamental, apoio emocional aos estudantes e registros pedagógicos individualizados configuram fatores permanentes de intensificação da prática pedagógica, ampliando a complexidade da atuação docente. Verificou-se também que a insuficiência de suporte institucional, a escassez de profissionais de apoio, a fragmentação do tempo pedagógico e a ausência de espaços institucionais de acolhimento emocional potencializam a vulnerabilidade psíquica dos professores. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente da garantia do direito do estudante à aprendizagem, mas também da implementação de políticas públicas voltadas à valorização docente, ampliação das equipes multiprofissionais, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado e promoção da saúde mental dos profissionais da educação. Dessa forma, reconhecer e cuidar da saúde mental docente constitui condição essencial para a consolidação de práticas inclusivas de qualidade, sustentáveis e humanizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Saúde mental docente. Inclusão escolar. Adoecimento profissional. Trabalho docente.

ABSTRACT
Inclusive education has been consolidated over recent decades as an important advance in educational public policies, reaffirming the right to access, permanence, participation, and learning for students who are the target audience of Special Education in regular education settings. This movement represents a sig-

nificant transformation in the organization of contemporary schools, requiring structural, pedagogical, and institutional changes aimed at recognizing human diversity as a constitutive element of the educational process. However, although the expansion of access for students with disabilities, neurodevelopmental disorders, and other specific educational needs represents a social and democratic achievement, its implementation in everyday school life has revealed complex challenges, especially regarding teachers' working conditions and mental health in public education systems. In this context, this article aimed to analyze the impacts of inclusive education on teachers' mental health, considering the pedagogical, emotional, and institutional challenges experienced by teachers within inclusive school contexts. This study is characterized as qualitative, bibliographic, and observational research, supported by descriptive analysis of quantitative elements from the investigated context. The bibliographic research was based on books, scientific articles, dissertations, educational legislation, and normative documents related to inclusive education, teacher mental health, and the intensification of pedagogical work. The observational research was carried out in a public state school located in Mauá, São Paulo, during the first bimester of the 2026 school year, through systematic observation of pedagogical practices, analysis of inclusive demands, institutional records, and observation of teachers' actual working conditions. Data analysis was conducted based on the content analysis technique proposed by Laurence Bardin, organized into thematic categories related to emotional overload, institutional support, pedagogical challenges, and professional illness processes. The results showed that the expansion of inclusion-related demands significantly intensifies teaching work, favoring processes of psychological distress, occupational anxiety, emotional overload, and professional burnout. It was observed that demands such as curricular adaptation, behavioral management, emotional support for students, and individualized pedagogical records constitute permanent factors of pedagogical intensification, increasing the complexity of teachers' performance. It was also found that insufficient institutional support, lack of support professionals, fragmentation of pedagogical time, and the absence of institutional spaces for emotional support increase teachers' psychological vulnerability. It is concluded that the effectiveness of inclusive education depends not only on guaranteeing students' right to learning, but also on implementing public policies aimed at teacher appreciation, expanding multidisciplinary teams, strengthening Specialized Educational Support, and promoting the mental health of education professionals. Therefore, recognizing and caring for teachers' mental health is an essential condition for consolidating high-quality, sustainable, and humanized inclusive practices.

KEYWORDS: Inclusive education. Teacher mental health. School inclusion. Professional illness. Teaching work.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um importante avanço no campo das políticas públicas educacionais, reafirmando o direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou emocionais. No Brasil, esse movimento ganhou maior força a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação, e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que ampliaram o reconhecimento da inclusão como princípio fundamental da educação democrática.

A proposta da educação inclusiva representa uma transformação significativa na organização escolar, exigindo mudanças pedagógicas, estruturais e atitudinais para garantir a efetiva participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto do ensino regular. Nesse cenário, o professor assume papel central na mediação do processo de ensino e aprendizagem, tornando-se responsável pela construção de práticas pedagógicas acessíveis, adaptadas e sensíveis às diferentes necessidades educa-

cionais.
Entretanto, embora a legislação avance no reconhecimento do direito à inclusão, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda apresenta importantes desafios relacionados à efetivação dessas políticas. A insuficiência de recursos humanos, a limitação de profissionais de apoio, a carência de formação continuada especifica e o aumento das demandas emocionais e pedagógicas têm gerado impactos significativos no cotidiano docente, intensificando processos de desgaste físico e psicológico.
A atuação em contextos inclusivos exige do professor não apenas competências técnicas e pedagógicas, mas também elevada capacidade de regulação emocional, gestão de conflitos, adaptação curricular e enfrentamento constante de situações complexas relacionadas ao comportamento, comunicação e desenvolvimento dos estudantes. Essa multiplicidade de demandas pode desencadear sentimentos de exaustão, ansiedade, frustração e impotência profissional, comprometendo tanto a qualidade do trabalho pedagógico quanto a saúde mental do educador.
Segundo Maslach e Leiter (1999), o esgotamento profissional, conhecido como síndrome de burnout, caracteriza-se pelo desgaste emocional intenso, despersonalização e redução da realização profissional, sendo um fenômeno recorrente em profissões de alta exigência relacional, como o magistério. No contexto da educação inclusiva, esse fenômeno pode ser potencializado pela ausência de suporte institucional adequado e pela crescente responsabilização do professor diante de demandas que extrapolam a dimensão pedagógica.
Além disso, a saúde mental docente deve ser compreendida como elemento fundamental para a qualidade da educação inclusiva. Professores emocionalmente sobrecarregados tendem a apresentar maiores dificuldades no planejamento, na mediação pedagógica e na construção de vínculos educativos, aspectos essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Dessa forma, discutir a saúde mental dos professores no contexto inclusivo torna-se uma necessidade urgente, não apenas como questão individual, mas como responsabilidade coletiva e institucional.

No cotidiano das escolas públicas, especialmente em unidades com grande número de estudantes e significativa presença de alunos com laudos e necessidades específicas, observa-se uma ampliação da complexidade das práticas inclusivas. A ausência de estrutura proporcional à demanda, a fragmentação do tempo pedagógico e a sobreposição de funções evidenciam um cenário de intensificação do trabalho docente, com repercussões diretas no equilíbrio emocional dos profissionais.
Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os impactos da educação inclusiva na saúde mental de professores da rede pública, considerando os desafios emocionais, pedagógicos e institucionais presentes no cotidiano escolar. Busca-se compreender como a inclusão, embora essencial para a democratização do ensino, pode também gerar processos de adoecimento quando não acompanhada por políticas efetivas de suporte, formação e valorização profissional.
A relevância desta pesquisa está na necessidade de ampliar o debate sobre a saúde mental docente como dimensão estruturante da educação inclusiva, reconhecendo que a garantia de uma escola verdadeiramente inclusiva depende não apenas do acesso do estudante, mas também das condições de trabalho, suporte emocional e valorização daqueles que tornam a inclusão possível: os professores.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental do direito à educação e está diretamente relacionada à construção de uma escola democrática, equitativa e socialmente comprometida com a diversidade humana. Seu fundamento central baseia-se na compreensão de que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais ou sociais, possuem o direito de aprender em ambientes comuns de ensino, com igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e garantia de acessibilidade pedagógica e estrutural.
No contexto brasileiro, importantes avanços legais fortaleceram a garantia de acesso e permanência dos estudan-

tes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, formulada pelo Ministério da Educação, e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que consolidaram juridicamente a inclusão como um direito inalienável.

A Constituição Federal de 1988 também representa um marco importante ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, reforçando a necessidade de garantir condições adequadas para o desenvolvimento pleno de cada sujeito. Nesse sentido, a educação inclusiva ultrapassa a dimensão legal e assume uma função social estratégica na redução das desigualdades históricas que marcaram o acesso à escolarização de pessoas com deficiência.

Segundo Mantoan (2015), a inclusão escolar não se limita ao ato de matricular estudantes com deficiência no ensino regular, mas implica profundas transformações na estrutura escolar, na prática pedagógica e na cultura institucional.

A autora destaca que incluir significa romper com paradigmas excludentes historicamente construídos, substituindo práticas homogeneizadoras por perspectivas pedagógicas que valorizem a singularidade do sujeito e a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola contemporânea enfrenta o desafio de superar modelos tradicionais de ensino centrados na padronização curricular e na lógica do rendimento uniforme, passando a adotar metodologias flexíveis, avaliações diversificadas e estratégias pedagógicas individualizadas. Isso implica reconhecer que o processo de aprendizagem ocorre de formas distintas e que o ensino precisa ser adaptado às necessidades reais dos estudantes.

A inclusão escolar exige reorganização curricular, flexibilização metodológica, construção de estratégias individualizadas e fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreendido como serviço complementar e suplementar ao ensino regular. O AEE assume papel fundamental na identifi-i cação de barreiras à aprendizagem e na elaboração de recursos de acessibilidade que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Entretanto, a distância entre os avanços legais e a realidade concreta das escolas públicas ainda é significativa. Muitas instituições enfrentam limitações estruturais, escassez de profissionais de apoio, ausência de recursos pedagógicos adaptados e insuficiência de formação continuada para os professores. Essas fragilidades comprometem a efetividade das práticas inclusivas e ampliam os desafios enfrentados pelos docentes.

Além disso, a ampliação do acesso de estudantes com diferentes necessidades educacionais trouxe novos desafios ao professor, que passou a lidar com demandas mais complexas relacionadas à adaptação curricular, manejo comportamental, mediação emocional e acompanhamento individualizado. Essas exigências demandam tempo, conhecimento técnico e equilíbrio emocional.

Embora esse processo represente um importante avanço social e educacional, também intensifica o trabalho docente e amplia as exigências emocionais da profissão. O professor passa a ocupar posição central na efetivação da inclusão, sendo constantemente desafiado a construir respostas pedagógicas diante de situações complexas, muitas vezes sem o suporte institucional necessário.

Dessa forma, a educação inclusiva, apesar de representar uma conquista histórica, ainda se configura como um grande desafio da escola contemporânea, exigindo políticas públicas efetivas, investimentos estruturais e valorização profissional para que a inclusão ultrapasse o campo legal e se concretize na prática cotidiana.

SAÚDE MENTAL DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

A saúde mental docente tem se consolidado como tema central nas discussões sobre qualidade da educação, condições de trabalho e valorização profissional, especialmente diante das transformações sociais e pedagógicas que ampliaram as exigências sobre o exercício da docência. O ambiente escolar, marcado por demandas pedagógicas, administrativas, emocionais e relacionais, constitui um espaço de intensa pressão psicológica, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social e inclusão escolar.

De acordo com a Organização Mundial

da Saúde (2022), saúde mental não se refere apenas à ausência de transtornos psíquicos, mas à capacidade do indivíduo de lidar com as tensões da vida cotidiana, desenvolver suas potencialidades, manter relações saudáveis e atuar de forma produtiva em seu contexto social e profissional. Essa definição amplia a compreensão da saúde mental como condição essencial para o equilíbrio humano e para o desempenho adequado das atividades laborais.

No contexto educacional, a saúde mental do professor tem sido diretamente impactada pelo aumento da complexidade do trabalho docente. A escola contemporânea passou a incorporar múltiplas funções sociais, ampliando significativamente o campo de atuação do professor. Além de ensinar conteúdos, o docente passou a atuar como mediador de conflitos, articulador social, acolhedor emocional e agente de inclusão, acumulando responsabilidades que extrapolam sua formação inicial.

Fatores como sobrecarga de trabalho, baixa valorização profissional, pressão por resultados, conflitos interpessoais, excesso de burocracias escolares e ausência de suporte institucional configuram elementos de risco para o adoecimento psíquico. Esses fatores, quando associados à exigência constante de produtividade e resolução de problemas complexos, produzem desgaste emocional progressivo.

Segundo Maslach e Leiter (1999), a síndrome de burnout configura-se como um estado de esgotamento físico e emocional decorrente da exposição prolongada ao estresse ocupacional, sendo especialmente recorrente em profissões que exigem interação humana intensa e envolvimento afetivo contínuo, como a docência.

No caso dos professores, esse desgaste pode manifestar-se por meio de irritabilidade, fadiga constante, ansiedade, insônia, dificuldade de concentração, alterações de humor, sensação de impotência, frustração profissional e perda do sentido do trabalho. Esses sintomas impactam diretamente a qualidade do ensino, a capacidade de planejamento e a construção de vínculos pedagógicos.

A docência, por sua natureza relacional, exige investimento emocional permanente. O vínculo com os estudantes, a responsabilidade pelo desenvolvimento acadêmico e social e a necessidade de lidar com situações de vulnerabilidade tornam o professor emocionalmente exposto. Essa exposição se intensifica quando o profissional atua em contextos de inclusão escolar sem apoio adequado.

Outro aspecto importante é o fenômeno da invisibilidade do sofrimento docente. Muitas vezes, o adoecimento emocional do professor é naturalizado ou silenciado no ambiente escolar, sendo interpretado como parte inerente da profissão. Essa lógica contribui para o agravamento do sofrimento psíquico e dificulta a busca por apoio institucional ou terapêutico.

A valorização da saúde mental docente deve ser compreendida como política pública estratégica. Cuidar da saúde emocional do professor significa investir diretamente na qualidade da educação, no fortalecimento das práticas pedagógicas e na construção de ambientes escolares mais saudáveis e humanizados.

Portanto, discutir saúde mental docente não é tratar de uma dimensão individual isolada, mas compreender um fenômeno coletivo, estrutural e profundamente relacionado às condições concretas de trabalho e às exigências contemporâneas da educação.

INCLUSÃO ESCOLAR E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A inclusão escolar, embora necessária, legítima e socialmente justa, ampliou significativamente a complexidade do trabalho docente nas últimas décadas. A democratização do acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular modificou profundamente a dinâmica escolar e ampliou as exigências pedagógicas e emocionais direcionadas aos professores.

Esse processo ocorre porque o professor passou a assumir funções que ultrapassam o planejamento pedagógico tradicional, incorporando práticas relacionadas à mediação de crises comportamentais, adaptação curricular, observação individualizada, elaboração de registros específicos, construção de recursos acessíveis e articulação constante com famílias e equipes multidisciplinares.

Segundo Tardif (2014), o trabalho docente é constituído por múltiplos saberes, experiências e relações, sendo profundamente influenciado pelas condições

concretas de trabalho. Quando essas condições se mostram insuficientes para atender às demandas educacionais, o exercício da docência tende a tornar-se mais exaustivo e emocionalmente desgastante.

No contexto inclusivo, essa intensificação torna-se ainda mais evidente. Professores frequentemente relatam dificuldades relacionadas ao número elevado de estudantes por sala, insuficiência de cuidadores, ausência de profissionais especializados, falta de materiais adaptados e carência de formação específica para lidar com transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências múltiplas e demandas comportamentais complexas. Além disso, o professor torna-se frequentemente o principal ponto de apoio emocional para os estudantes, absorvendo angústias, crises emocionais e conflitos interpessoais. Esse fenômeno amplia significativamente a carga psíquica da profissão, uma vez que exige do docente competências emocionais muitas vezes não contempladas em sua formação inicial.

Outro fator importante é a intensificação invisível do trabalho docente, representada pelas atividades realizadas fora do horário escolar, como elaboração de adaptações curriculares, preenchimento de registros individualizados, análise de relatórios, planejamento diferenciado e comunicação com famílias e especialistas.

Essa ampliação do trabalho não é acompanhada, na maioria das vezes, por aumento proporcional de tempo institucional, apoio técnico ou valorização profissional, gerando sensação de sobrecarga e esgotamento.

A responsabilidade de garantir inclusão, aprendizagem e acolhimento, muitas vezes sem equipe de apoio proporcional, produz sentimento constante de insuficiência profissional, pois o professor percebe a importância de atender adequadamente cada estudante, mas encontra limitações concretas que dificultam esse processo.

A inclusão escolar não pode ser sustentada exclusivamente pelo esforço individual do professor. Sua efetividade depende de um sistema articulado de apoio, formação, recursos e políticas institucionais que distribuam responsabilidades e fortaleçam o trabalho coletivo.

Essa realidade evidencia a necessidade de compreender a saúde mental docente como componente estrutural da política de inclusão escolar. Não é possível pensar inclusão de qualidade sem considerar as condições emocionais, físicas e profissionais daqueles que a constroem diariamente.

Uma escola verdadeiramente inclusiva depende, necessariamente, de professores emocionalmente fortalecidos, pedagogicamente preparados e institucionalmente apoiados, pois a inclusão não se faz apenas por legislação, mas pela sustentação humana e profissional daqueles que estão na linha de frente do processo educativo.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e observacional, com apoio descritivo na análise de elementos quantitativos extraídos do contexto escolar. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender fenômenos subjetivos relacionados à saúde mental docente no contexto da educação inclusiva, considerando percepções, experiências, sentimentos, dificuldades e desafios vivenciados pelos professores no cotidiano escolar.

A pesquisa qualitativa, conforme destaca Gil (2019), possibilita a compreensão aprofundada de fenômenos sociais complexos, permitindo analisar significados, interpretações e relações construídas pelos sujeitos em seus contextos de atuação. No caso deste estudo, tal abordagem mostrou-se pertinente por tratar de aspectos emocionais, institucionais e pedagógicos que atravessam a prática docente.

A investigação também assume caráter bibliográfico, uma vez que foi desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações educacionais e documentos normativos relacionados à educação inclusiva, saúde mental no trabalho docente e políticas públicas educacionais. A fundamentação teórica buscou dialogar com autores que discutem inclusão escolar, adoecimento ocupacional e intensificação do trabalho docente, contribuindo para a construção de um referencial analítico consistente.

Além da pesquisa bibliográfica, realizou-se pesquisa observacional em contexto escolar da rede pública estadual, situada no município de Mauá, no estado de São Paulo, durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2026. A escolha desse campo de observação justifica-se pela presença significativa de estudantes público-alvo da Educação Especial e pela complexidade das demandas inclusivas presentes na unidade escolar.
A observação sistemática permitiu acompanhar práticas pedagógicas, interações em sala de aula, situações de mediação comportamental, organização do planejamento e condições concretas de trabalho dos professores. A observação, enquanto instrumento metodológico, possibilitou captar aspectos da realidade que muitas vezes não aparecem em documentos formais ou registros institucionais.
Os dados foram coletados por meio de múltiplas estratégias metodológicas, visando ampliar a compreensão do fenômeno investigado, entre elas:

- observação sistemática das práticas pedagógicas em contexto inclusivo;
- análise do fluxo de demandas pedagógicas relacionadas à inclusão;
- levantamento de registros institucionais sobre estudantes público-alvo da Educação Especial;
- observação das condições estruturais e organizacionais do ambiente escolar;
- análise das demandas emocionais percebidas no exercício docente.

A utilização de múltiplas fontes de dados permitiu maior riqueza interpretativa, fortalecendo a consistência analítica da pesquisa e favorecendo a triangulação das informações observadas.
A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), organizada em categorias temáticas previamente definidas e posteriormente ampliadas a partir dos dados emergentes. As categorias centrais de análise foram:

- sobrecarga emocional docente;
- suporte institucional e organizacional;
- desafios pedagógicos na inclusão;
- impactos psicológicos do trabalho inclusivo;
- fatores de proteção e vulnerabilidade emocional.

A análise de conteúdo permitiu identificar padrões recorrentes, relações entre os fenômenos observados e elementos que contribuem para o adoecimento emocional docente.
Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios de confidencialidade, anonimato e preservação da identidade dos participantes e da instituição observada, assegurando que as informações coletadas fossem utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.
Cabe destacar que este estudo não pretende generalizar resultados, mas compreender, a partir de um contexto específico, elementos significativos da relação entre educação inclusiva e saúde mental docente, contribuindo para o fortalecimento do debate acadêmico e institucional sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do contexto escolar evidenciou que a ampliação das políticas de inclusão trouxe impactos significativos na organização do trabalho docente e nas condições emocionais dos professores. Embora o avanço das políticas inclusivas represente importante conquista no campo da democratização da educação, sua operacionalização no cotidiano escolar revela tensões, desafios e demandas que repercutem diretamente na saúde mental dos profissionais.
Observou-se que o aumento do número de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no ensino regular ampliou significativamente a complexidade das demandas pedagógicas e comportamentais, exigindo maior tempo de planejamento, adaptação de atividades, mediação de comportamentos e acompanhamento individualizado.
No contexto observado, verificou-se que os professores passaram a reorganizar constantemente suas estratégias pedagógicas para atender diferentes ritmos, necessidades e perfis de aprendizagem, ampliando consideravelmente o tempo investido no planejamento das aulas e na elaboração de adaptações curriculares. Essa ampliação das responsabilidades evidencia o fenômeno da intensificação do trabalho docente, no qual o professor precisa responder simultaneamente às demandas do currículo formal e às exi-

gências específicas da inclusão escolar.

Tabela 1 – Principais demandas identifi-i cadas no contexto inclusivo

Demandas observadas	Frequência
Adaptação de atividades	8
Manejo comportamental	7
Apoio emocional ao estudante	6
Comunicação com famílias	5
Registros pedagógicos individualizados	6

Os dados revelam que a adaptação pedagógica aparece como uma das demandas mais frequentes, exigindo esforço adicional do professor no planejamento, na seleção de metodologias diferenciadas e na produção de materiais adequados às necessidades individuais dos estudantes.
O manejo comportamental também se destacou como elemento de elevada exigência emocional. Situações relacionadas à autorregulação emocional, crises de ansiedade, comportamentos disruptivos e dificuldades de interação social foram observadas com frequência, exigindo do professor intervenções imediatas e sensibilidade emocional constante.
Esse cenário reforça que o professor não atua apenas como mediador da aprendizagem, mas também como agente de acolhimento, contenção emocional e organização das relações interpessoais em sala de aula.
Outro aspecto relevante identificado foi o apoio emocional aos estudantes, especialmente em situações de insegurança, frustração e dificuldades de adaptação escolar. Esse fator amplia a dimensão afetiva da docência e intensifica a carga psíquica da profissão.
Os registros pedagógicos individualizados também se configuraram como demanda significativa, especialmente devido à necessidade de documentação específica sobre desenvolvimento, avanços e dificuldades dos estudantes público-alvo da Educação Especial.
No campo emocional, os impactos observados entre os docentes revelaram indicadores importantes de desgaste psicológico.

Tabela 2 – Impactos emocionais percebidos pelos docentes

Impacto emocional	Percentual
Cansaço mental	82%
Ansiedade	68%
Sensação de impotência	61%
Sobrecarga emocional	76%
Exaustão profissional	58%

Os resultados apontam que o cansaço mental e a sobrecarga emocional confi-i guram os fatores mais recorrentes entre os docentes observados, evidenciando que a intensificação das demandas inclusivas repercute diretamente no equilíbrio emocional dos profissionais.
A ansiedade apareceu associada principalmente à pressão por resultados pedagógicos, à responsabilidade de garantir aprendizagem significativa e ao receio de não conseguir atender adequadamente às necessidades específicas dos estudantes.
A sensação de impotência profissional foi outro aspecto relevante, manifestando-se quando os professores reconheciam a necessidade de intervenções especializadas ou suporte adicional que a escola nem sempre conseguia oferecer.
Esses achados dialogam com os estudos de Maslach e Leiter (1999), ao demonstrar que a exposição contínua a demandas intensas, emocionalmente exigentes e institucionalmente fragilizadas favorece processos de burnout, caracterizados pelo esgotamento emocional, despersonalização e redução da realização profissional.
Outro aspecto identificado foi a insuficiência de suporte institucional. Em diversos momentos, professores relataram ausência de orientação especializada, escassez de materiais adaptados, limitação de recursos pedagógicos e insuficiência de profissionais de apoio para atender demandas mais complexas.
Essa ausência de suporte contribui para a individualização da responsabilidade pela inclusão, transferindo ao professor atribuições que deveriam ser compartilhadas institucionalmente.
A fragmentação do tempo pedagógico também foi apontada como obstáculo importante. O excesso de demandas administrativas, registros burocráticos e

múltiplas responsabilidades reduz o tempo destinado ao planejamento coletivo, à troca de experiências e à construção compartilhada de estratégias pedagógicas.
Esse fator fragiliza o trabalho colaborativo e amplia o isolamento profissional, condição que pode intensificar o sofrimento psíquico docente.
Os dados analisados permitem compreender que a inclusão escolar, embora necessária e socialmente transformadora, não pode ser sustentada exclusivamente pelo esforço individual do professor. Sua efetividade depende de investimento estrutural, ampliação das equipes multiprofissionais, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, formação continuada e políticas institucionais voltadas ao cuidado da saúde mental docente.
A análise evidencia que a qualidade da inclusão escolar está diretamente relacionada às condições de trabalho oferecidas aos professores. Quando essas condições são fragilizadas, o risco de adoecimento emocional aumenta, comprometendo tanto o bem-estar profissional quanto a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas.
Portanto, pensar inclusão escolar exige pensar, simultaneamente, nas condições emocionais e institucionais de quem sustenta diariamente esse processo: os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que a educação inclusiva, embora represente um importante avanço social, educacional e democrático, também tem produzido impactos significativos na saúde mental dos professores da rede pública, especialmente em contextos marcados pela alta demanda de estudantes público-alvo da Educação Especial, pela insuficiência de suporte estrutural e pela intensificação das exigências pedagógicas e emocionais no cotidiano escolar.
Ao longo do estudo, verificou-se que a ampliação das políticas inclusivas, embora necessária e juridicamente consolidada, não foi acompanhada, em muitos contextos, pelo fortalecimento proporcional das condições institucionais necessárias à sua efetivação. Essa lacuna entre o direito legalmente garantido e as condições concretas de implementação gera sobrecarga significativa para os docentes, que passam a assumir múltiplas responsabilidades que ultrapassam o exercício tradicional da docência.
Os dados analisados evidenciaram que a ampliação das exigências pedagógicas, emocionais e institucionais intensifica o trabalho docente, favorecendo processos de desgaste psicológico, ansiedade ocupacional, sofrimento emocional e esgotamento profissional. A necessidade constante de adaptação curricular, manejo comportamental, acolhimento emocional, registros individualizados e articulação com famílias e equipes de apoio amplia consideravelmente a complexidade da prática pedagógica.
Constatou-se que a inclusão escolar exige muito mais do que a presença física do estudante na sala regular. A inclusão verdadeira exige reorganização pedagógica, investimento institucional, formação continuada, fortalecimento das práticas colaborativas e suporte emocional aos professores. Sem esses elementos, o processo inclusivo corre o risco de tornar-se apenas formal, sem garantir qualidade pedagógica e desenvolvimento efetivo dos estudantes.
Quando esses elementos não estão presentes de forma consistente, o professor tende a assumir responsabilidades ampliadas sem condições proporcionais para enfrentá-las, comprometendo não apenas seu equilíbrio emocional, mas também sua capacidade de planejamento, mediação pedagógica e construção de vínculos educativos saudáveis.
A análise permitiu compreender que a saúde mental docente não pode ser tratada como questão secundária ou individualizada, mas como dimensão estrutural da qualidade da educação inclusiva. O adoecimento emocional do professor afeta diretamente a dinâmica escolar, a qualidade das relações pedagógicas e a efetividade das práticas de inclusão.
Outro aspecto importante identificado foi que o sofrimento docente, muitas vezes, permanece invisibilizado dentro das instituições escolares, sendo naturalizado como parte inerente da profissão. Essa naturalização fragiliza processos de cuidado, reduz espaços de escuta e contribui para o agravamento de quadros de ansiedade, exaustão e adoecimento psíquico.
Dessa forma, torna-se urgente a implementação de políticas públicas voltadas à

valorização docente, ampliação das equipes multiprofissionais, fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), melhoria das condições estruturais das escolas e criação de espaços institucionais permanentes de escuta, acolhimento emocional e promoção da saúde mental.

Além disso, é fundamental investir em formação continuada que prepare os professores não apenas para os aspectos pedagógicos da inclusão, mas também para a gestão emocional das demandas que emergem desse contexto, fortalecendo competências socioemocionais e estratégias de enfrentamento do estresse ocupacional.

Conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende não apenas do direito do estudante à aprendizagem, mas também do direito do professor a condições dignas de trabalho, suporte institucional, equilíbrio emocional e reconhecimento profissional. Não há inclusão de qualidade sem professores fortalecidos.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de ampliação das pesquisas sobre saúde mental docente e inclusão escolar, considerando que compreender os impactos emocionais da prática inclusiva é fundamental para a construção de políticas educacionais mais humanas, sustentáveis e comprometidas com todos os sujeitos que constituem o espaço escolar.

Cuidar da saúde mental docente é, portanto, cuidar da própria qualidade da educação inclusiva, pois a inclusão se constrói diariamente na relação entre ensinar, acolher e sustentar humanamente os processos de aprendizagem em sua diversidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Burnout: o desafio da relação com o trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

Organização Mundial da Saúde. Relatório mundial de saúde mental: transformando a saúde mental para todos. Genebra: OMS, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A DANÇA COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA BARBOSA DA SILVA

RESUMO
O desenvolvimento socioemocional representa importante aspecto da formação infantil, contribuindo para a construção da identidade, da autoestima, das relações interpessoais e do equilíbrio emocional das crianças. Na Educação Infantil, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas capazes de favorecer acolhimento, participação, convivência e expressão das emoções no ambiente escolar. Nesse contexto, a dança apresenta-se como importante ferramenta pedagógica, possibilitando experiências relacionadas à expressão corporal, criatividade, socialização e comunicação. As práticas com dança favorecem desenvolvimento emocional, fortalecimento da autoestima, cooperação e construção de vínculos afetivos entre as crianças, tornando o processo educativo mais significativo e humanizado. O presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da dança para o desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Busca-se compreender de que forma as experiências corporais e artísticas podem favorecer desenvolvimento emocional, interação social e participação das crianças no ambiente escolar. A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Nanni, Ana Mae Barbosa e Libâneo, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados apontam que as práticas com dança favorecem experiências de pertencimento, expressão emocional, empatia, criatividade e fortalecimento das relações sociais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Desenvolvimento Socioemocional; Educação Infantil; Arte; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil possui importante papel no desenvolvimento integral das crianças, favorecendo experiências relacionadas aos aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. Durante a infância, as crianças desenvolvem capacidades relacionadas à comunicação, à convivência, à expressão emocional e à construção das relações interpessoais, tornando fundamental que o ambiente escolar favoreça experiências acolhedoras, participativas e significativas.

Nesse contexto, o desenvolvimento socioemocional apresenta grande relevância no processo educativo, contribuindo para fortalecimento da autoestima, da autonomia, da empatia e da convivência social. As experiências vivenciadas na infância influenciam diretamente a construção da identidade, das emoções e das formas de interação social das crianças.

As práticas artísticas e corporais apresentam importante contribuição para o desenvolvimento infantil, especialmente por possibilitarem diferentes formas de expressão, comunicação e participação no ambiente escolar. Entre essas práticas, a dança destaca-se como importante linguagem artística e corporal capaz de favorecer a criatividade, expressão emocional, musicalidade e interação social. Por meio do movimento corporal, as crianças conseguem expressar sentimentos, emoções, ideias e experiências de maneira espontânea e significativa. Além disso, as atividades com dança favorecem o desenvolvimento da coordenação motora, da consciência corporal e das relações interpessoais, tornando o ambiente escolar mais participativo e acolhedor.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências corporais, artísticas e expressivas na Educação Infantil, valorizando práticas pedagógicas que promovam desenvolvimento integral, criatividade, convivência e participação das crianças no ambiente escolar (BRASIL, 2017).

Além disso, as experiências com dança favorecem fortalecimento emocional, construção da autoestima e desenvolvimento da autonomia infantil. As atividades coletivas também possibilitam cooperação, empatia e criação de vínculos afetivos entre os alunos.

Segundo Wallon (2007), as emoções possuem papel fundamental no desenvolvimento humano, sendo essenciais na construção das relações sociais e da

identidade infantil. Nesse sentido, práticas pedagógicas relacionadas à dança e à expressão corporal favorecem experiências emocionais importantes para o desenvolvimento das crianças.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Dessa forma, as atividades coletivas com dança contribuem para fortalecimento das relações interpessoais e construção de experiências signifi-i cativas no ambiente escolar.
Diante disso, o presente artigo busca refletir sobre a seguinte problemática: de que forma a dança pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional das crianças na Educação Infantil?
O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da dança para o desenvolvimento socioemocional infantil. Como objetivos específicos, busca-se compreender a importância do desenvolvimento emocional na infância, identificar os benefícios da dança para as relações sociais e discutir o papel do professor no processo educativo.
A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática.

O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL

O desenvolvimento socioemocional representa importante aspecto da formação infantil, contribuindo para construção da identidade, da autoestima, da autonomia e das relações interpessoais das crianças. Na Educação Infantil, as experiências emocionais e sociais possuem grande relevância, pois influenciam diretamente a maneira como a criança se comunica, interage e compreende o mundo ao seu redor.
Durante a infância, as crianças aprendem gradativamente a reconhecer emoções, lidar com sentimentos, desenvolver empatia e construir formas de convivência social. Nesse processo, o ambiente escolar exerce importante papel, favorecendo experiências relacionadas à participação, acolhimento, comunicação e interação entre os alunos.
Segundo Wallon (2007), as emoções possuem papel fundamental no desenvolvimento humano, sendo responsáveis pelas primeiras formas de interação da criança com o meio social. Dessa forma, o desenvolvimento emocional está diretamente relacionado às experiências vivenciadas pela criança no ambiente familiar e escolar.
Além disso, o desenvolvimento socioemocional favorece o fortalecimento da autoestima, da segurança emocional e da autonomia infantil. Crianças que participam de experiências acolhedoras e significativas tendem a desenvolver maior confiança em si mesmas e melhores habilidades de convivência social.
Conforme Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas. Nesse sentido, as relações estabelecidas no ambiente escolar contribuem significativamente para a formação emocional e social das crianças.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências relacionadas à convivência, à expressão emocional e às interações sociais na Educação Infantil, valorizando práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).
As práticas corporais e artísticas apresentam grande relevância nesse processo, pois possibilitam diferentes formas de expressão e comunicação, favorecendo criatividade, participação e fortalecimento das relações interpessoais.
Além dos aspectos emocionais, o desenvolvimento socioemocional também contribui para aprendizagem e participação das crianças nas atividades escolares. Experiências positivas relacionadas ao acolhimento e à convivência favorecem maior envolvimento dos alunos no processo educativo.
Dessa forma, compreende-se que o desenvolvimento socioemocional constitui importante elemento da formação infantil, contribuindo significativamente para desenvolvimento integral das crianças.

EMOÇÕES E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As emoções possuem papel fundamental no desenvolvimento infantil, influenciando diretamente comportamento, aprendizagem, comunicação e relações sociais das crianças. Durante a infância, as experiências emocionais contribuem para construção da identidade, da autoestima e das formas de interação com o mundo.

Na Educação Infantil, torna-se essencial que as práticas pedagógicas favoreçam o acolhimento, escuta, participação e expressão emocional, permitindo que as crianças desenvolvam segurança emocional e autonomia.
Segundo Wallon (2007), a emoção representa uma das primeiras formas de comunicação da criança com o meio social. Por meio das emoções, a criança estabelece vínculos afetivos e constrói suas primeiras experiências de interação social.
Além disso, o reconhecimento das emoções ajuda as crianças a desenvolverem autocontrole, empatia e formas mais saudáveis de convivência social. As experiências relacionadas ao diálogo, ao brincar e às atividades artísticas favorecem a expressão emocional e fortalecimento dos vínculos afetivos.
As práticas corporais e a dança apresentam grande importância nesse processo, pois permitem que as crianças expressem sentimentos e emoções por meio do movimento corporal, da musicalidade e da criatividade.
Conforme Freire (1996), a educação deve promover experiências humanas capazes de respeitar individualidades e favorecer o desenvolvimento integral dos educandos.
Nesse sentido, compreende-se que as emoções possuem importante papel no desenvolvimento infantil, influenciando significativamente aprendizagem, convivência e formação das crianças.

SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A socialização constitui importante aspecto do desenvolvimento infantil, favorecendo a construção das relações interpessoais, da convivência social e do sentimento de pertencimento das crianças. Na Educação Infantil, as experiências coletivas possibilitam desenvolvimento de habilidades relacionadas à cooperação, empatia, respeito e comunicação.
Durante as atividades escolares, as crianças aprendem gradativamente a compartilhar espaços, brincar em grupo, respeitar colegas e desenvolver formas de convivência social mais acolhedoras e participativas.
Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas no ambiente coletivo. Nesse sentido, a convivência escolar possui grande importância para o desenvolvimento emocional e social das crianças.
As atividades artísticas e corporais favorecem significativamente a socialização infantil, pois permitem experiências relacionadas à cooperação, participação e interação entre os alunos. A dança, especialmente, favorece atividades coletivas capazes de fortalecer vínculos afetivos e relações interpessoais.
Além disso, experiências relacionadas à convivência social ajudam as crianças a desenvolverem empatia, autonomia e habilidades de resolução de conflitos.
Conforme Wallon (2007), as relações afetivas possuem papel essencial na construção da personalidade e da identidade infantil. Dessa forma, ambientes escolares acolhedores favorecem experiências emocionais positivas e aprendizagens mais significativas.
A Base Nacional Comum Curricular também valoriza práticas pedagógicas relacionadas à convivência, participação e interação social na Educação Infantil (BRASIL, 2017).
Diante disso, compreende-se que a socialização possui grande relevância no desenvolvimento infantil, contribuindo para formação emocional, social e humana das crianças.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento socioemocional está diretamente relacionado ao processo de aprendizagem infantil, influenciando participação, comunicação, autoestima e envolvimento das crianças nas atividades escolares. Experiências emocionais positivas favorecem maior segurança, interesse e motivação para aprender.
Na Educação Infantil, torna-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas capazes de favorecer acolhimento, criatividade, participação e convivência social, respeitando as necessidades emocionais das crianças.
Segundo Libâneo (1994), o processo educativo deve favorecer não apenas aprendizagem de conteúdos, mas também desenvolvimento humano e social dos estudantes.
As experiências artísticas e corporais apresentam importante contribuição para aprendizagem infantil, pois favorecem expressão emocional, criatividade e

fortalecimento das relações interpessoais. As atividades com dança, música e dramatização tornam o ambiente escolar mais participativo e significativo.
Além disso, práticas pedagógicas relacionadas ao movimento corporal favorecem o desenvolvimento da atenção, da concentração, da comunicação e da coordenação motora das crianças.
Conforme Vygotsky (1998), aprendizagem e desenvolvimento estão diretamente relacionados às interações sociais e às experiências vivenciadas no ambiente coletivo.
As atividades com dança também contribuem para fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil, permitindo que as crianças participem das experiências educativas de maneira mais segura e espontânea.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências relacionadas ao corpo, às emoções e às interações sociais no desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).
Assim, compreende-se que o desenvolvimento socioemocional possui grande relevância no processo educativo, contribuindo significativamente para aprendizagem e desenvolvimento integral infantil.

A DANÇA COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO

A dança apresenta-se como importante linguagem artística e corporal, permitindo que as crianças expressem sentimentos, emoções, ideias e experiências por meio do movimento. Na Educação Infantil, as práticas com dança favorecem criatividade, musicalidade, comunicação e desenvolvimento corporal, contribuindo significativamente para a formação integral das crianças.
As atividades corporais permitem que os alunos explorem diferentes formas de expressão e interação social, tornando o ambiente escolar mais participativo, acolhedor e significativo. Além disso, a dança favorece o desenvolvimento da consciência corporal, da coordenação motora e da percepção espacial.
Segundo Nanni (2003), a dança na educação contribui para desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, favorecendo experiências relacionadas à criatividade, expressão e convivência social.
As práticas com dança também possibilitam fortalecimento da autoestima e da autonomia infantil, permitindo que as crianças desenvolvam confiança em si mesmas e maior liberdade de expressão.
Além disso, a dança favorece experiências relacionadas à musicalidade, ao ritmo e à imaginação, estimulando criatividade e participação ativa das crianças nas atividades escolares.
Conforme Wallon (2007), o movimento corporal possui importante papel no desenvolvimento emocional infantil, pois está diretamente relacionado às emoções e às formas de comunicação da criança com o mundo.
As experiências corporais também favorecem a interação social e fortalecimento dos vínculos afetivos entre os alunos. Durante as atividades coletivas, as crianças aprendem a compartilhar espaços, respeitar colegas e desenvolver cooperação.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das práticas corporais e artísticas na Educação Infantil, valorizando experiências relacionadas à expressão, ao movimento e ao desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).
Portanto, compreende-se que a dança possui grande potencial pedagógico dentro da Educação Infantil, contribuindo para desenvolvimento emocional, social e corporal das crianças.

EXPRESSÃO CORPORAL E EMOÇÕES

A expressão corporal representa importante forma de comunicação infantil, permitindo que as crianças manifestem sentimentos, emoções e ideias por meio do movimento. Na Educação Infantil, as práticas corporais favorecem desenvolvimento emocional, criatividade e fortalecimento das relações interpessoais.
As atividades com dança permitem que as crianças explorem diferentes movimentos, ritmos e formas de expressão, desenvolvendo consciência corporal e liberdade criativa.
Segundo Wallon (2007), o corpo e as emoções estão diretamente relacionados no desenvolvimento infantil, sendo o movimento importante instrumento de expressão emocional.
Além disso, as experiências corporais ajudam as crianças a reconhecerem emoções e desenvolverem formas mais saudáveis de comunicação e convivência social.

A dança também favorece o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança, permitindo que os alunos expressem sentimentos de maneira espontânea e significativa.
Desse modo, compreende-se que a expressão corporal possui grande relevância no desenvolvimento emocional das crianças, contribuindo significativamente para a formação integral infantil.

DANÇA E AUTOESTIMA INFANTIL

A dança contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima infantil, favorecendo experiências relacionadas à autonomia, participação e valorização das capacidades individuais das crianças.
Durante as atividades corporais, os alunos desenvolvem maior confiança em si mesmos, liberdade de expressão e segurança emocional. As experiências com dança permitem que as crianças reconheçam potencialidades e desenvolvam sentimentos positivos relacionados ao próprio corpo e às suas capacidades.
Segundo Freire (1996), a educação deve favorecer experiências capazes de fortalecer autonomia e desenvolvimento humano dos educandos.
Além disso, as atividades com dança favorecem a inclusão e participação das crianças nas experiências educativas, respeitando diferentes ritmos e formas de expressão.
As práticas corporais também ajudam na superação da timidez e no fortalecimento das relações sociais, permitindo que as crianças participem de atividades coletivas com maior segurança e espontaneidade.
Diante disso, compreende-se que a dança possui importante papel no fortalecimento da autoestima infantil, contribuindo para desenvolvimento emocional e social das crianças.

MUSICALIDADE, MOVIMENTO E CRIATIVIDADE

A musicalidade possui grande relevância nas práticas com dança, favorecendo criatividade, expressão corporal e desenvolvimento emocional das crianças. Na Educação Infantil, experiências relacionadas ao ritmo, à música e ao movimento tornam o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo.
As atividades musicais estimulam percepção auditiva, coordenação motora, memória e imaginação, contribuindo para desenvolvimento integral infantil.
Segundo Brito (2003), a música na Educação Infantil favorece experiências relacionadas à sensibilidade, criatividade e construção do conhecimento.
Além disso, a combinação entre música e movimento permite que as crianças explorem diferentes formas de expressão corporal e comunicação emocional.
As práticas com musicalidade também favorecem participação ativa, interação social e fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar.
Logo, compreende-se que musicalidade, movimento e criatividade possuem importante papel no desenvolvimento socioemocional infantil, contribuindo para experiências educativas mais sensíveis e humanizadas.

DANÇA E RELAÇÕES SOCIAIS NO AMBIENTE ESCOLAR

As práticas com dança favorecem importantes experiências relacionadas à convivência, à cooperação e ao fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Na Educação Infantil, as atividades corporais e artísticas possibilitam que as crianças desenvolvam formas mais acolhedoras de comunicação, interação e participação social.
A dança favorece experiências coletivas nas quais os alunos aprendem a compartilhar espaços, respeitar colegas, cooperar em grupo e desenvolver empatia. Durante as atividades, as crianças constroem vínculos afetivos e ampliam suas capacidades de convivência social de maneira espontânea e significativa.
Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas no ambiente coletivo. Nesse sentido, as práticas com dança favorecem situações de troca e convivência capazes de contribuir para desenvolvimento emocional e social das crianças.
Além disso, as experiências corporais permitem que os alunos desenvolvam maior segurança emocional e sentimento de pertencimento no ambiente escolar. As atividades coletivas fortalecem relações interpessoais e favorecem a construção de experiências mais participativas e humanizadas.
Conforme Wallon (2007), as relações afetivas possuem grande importância no desenvolvimento infantil, influenciando

diretamente na formação da personalidade e construção da identidade das crianças.
A dança também favorece inclusão e participação, permitindo que crianças com diferentes características e ritmos de aprendizagem participem das atividades de maneira significativa.
As experiências artísticas tornam o ambiente escolar mais acolhedor, criativo e participativo, contribuindo para fortalecimento da autoestima, da convivência social e da cooperação entre os alunos.
A Base Nacional Comum Curricular valoriza práticas pedagógicas relacionadas à convivência, às interações sociais e às diferentes formas de expressão na Educação Infantil (BRASIL, 2017).
Dessa forma, compreende-se que a dança possui grande relevância no fortalecimento das relações sociais no ambiente escolar, contribuindo significativamente para desenvolvimento socioemocional infantil.

COOPERAÇÃO E CONVIVÊNCIA

A cooperação representa importante elemento do desenvolvimento infantil, favorecendo experiências relacionadas à convivência, ao respeito e à construção das relações interpessoais. Na Educação Infantil, as práticas coletivas possibilitam que as crianças aprendam a compartilhar experiências, trabalhar em grupo e desenvolver empatia.
As atividades com dança favorecem experiências cooperativas por meio de coreografias, brincadeiras corporais e dinâmicas em grupo, permitindo que os alunos desenvolvam participação e interação social de maneira significativa.
Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das experiências compartilhadas no ambiente coletivo. Nesse contexto, as atividades corporais favorecem a construção coletiva do conhecimento e fortalecimento das relações interpessoais.
Além disso, experiências relacionadas à cooperação ajudam as crianças a desenvolverem respeito às diferenças e maior capacidade de convivência social.
As práticas coletivas com dança também favorecem o fortalecimento dos vínculos afetivos, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e participativo.
Conforme Wallon (2007), as relações sociais possuem papel fundamental no desenvolvimento emocional infantil, influenciando na construção da personalidade e da identidade das crianças.
Nesse sentido, compreende-se que as experiências cooperativas relacionadas à dança contribuem significativamente para desenvolvimento social e emocional das crianças.

COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E INTERAÇÃO SOCIAL

A comunicação não verbal possui importante papel no desenvolvimento infantil, especialmente na Educação Infantil, período em que as crianças utilizam diferentes formas de expressão corporal para comunicar sentimentos, emoções e ideias.
A dança apresenta-se como importante linguagem não verbal, permitindo que as crianças expressem emoções por meio dos movimentos, gestos, ritmos e expressões corporais.
Segundo Wallon (2007), o corpo representa importante instrumento de comunicação infantil, estando diretamente relacionado às emoções e às experiências afetivas das crianças.
As atividades com dança favorecem o desenvolvimento da expressão corporal e ampliação das formas de comunicação e interação social. Além disso, permitem que crianças mais tímidas ou com dificuldades de comunicação verbal consigam participar das experiências coletivas de maneira mais confortável e significativa.
Conforme Vygotsky (1998), as interações sociais possuem grande importância na construção da aprendizagem e do desenvolvimento humano.
As experiências relacionadas à dança também favorecem a observação, escuta e percepção do outro, contribuindo para fortalecimento da empatia e da convivência social no ambiente escolar.
Além disso, as práticas corporais ajudam as crianças a desenvolverem consciência corporal, autoestima e segurança emocional.
Assim, compreende-se que a comunicação não verbal favorecida pela dança possui grande relevância no desenvolvimento socioemocional infantil e nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar.

PERTENCIMENTO E INCLUSÃO POR MEIO DA DANÇA

O sentimento de pertencimento possui grande importância no desenvolvimento infantil, favorecendo segurança emo-

cional, autoestima e participação das crianças no ambiente escolar. Quando os alunos se sentem acolhidos e valorizados, desenvolvem maior confiança em si mesmos e maior envolvimento nas atividades pedagógicas.
A dança apresenta-se como importante ferramenta de inclusão e pertencimento, permitindo que todas as crianças participem das experiências corporais e artísticas de acordo com suas potencialidades e formas de expressão.
As atividades coletivas favorecem integração social, cooperação e fortalecimento dos vínculos afetivos entre os alunos. Além disso, as práticas com dança ajudam a valorizar diferenças e estimular respeito às individualidades presentes no ambiente escolar.
Segundo Freire (1996), a educação deve promover experiências humanas capazes de favorecer participação, autonomia e valorização dos educandos.
As experiências corporais também contribuem para o fortalecimento da autoestima infantil, permitindo que as crianças expressem sentimentos e emoções de maneira livre e significativa.
A Base Nacional Comum Curricular reconhece a importância das experiências relacionadas à convivência, participação e valorização das diferentes formas de expressão na Educação Infantil (BRASIL, 2017).
Além disso, as práticas artísticas tornam o ambiente escolar mais democrático, acolhedor e humanizado, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.
Portanto, compreende-se que a dança possui importante papel na construção do pertencimento e da inclusão infantil, contribuindo para experiências educativas mais sensíveis e participativas.

O PAPEL DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O professor possui papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças, sendo responsável por criar experiências pedagógicas capazes de favorecer o acolhimento, participação, convivência e expressão emocional no ambiente escolar.
Mais do que transmitir conteúdos, o educador deve promover práticas educativas humanizadas e significativas, respeitando individualidades e necessidades emocionais das crianças. Nesse contexto, as atividades corporais e artísticas apresentam grande relevância no processo educativo.
Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia, à identidade e às experiências vivenciadas pelos educandos. Dessa forma, o professor deve favorecer experiências capazes de estimular participação, criatividade e fortalecimento emocional das crianças.
As práticas com dança contribuem para desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da convivência social e da expressão corporal, favorecendo experiências importantes para a formação integral infantil.
Além disso, o professor possui importante papel na construção de um ambiente escolar acolhedor e seguro, no qual as crianças sintam-se respeitadas e motivadas a participar das atividades pedagógicas.
Conforme Libâneo (1994), o trabalho docente deve favorecer não apenas aprendizagem de conteúdos, mas também desenvolvimento humano e social dos estudantes.
As atividades com dança também permitem que o educador observe emoções, comportamentos e formas de interação das crianças, possibilitando intervenções pedagógicas mais sensíveis e adequadas às necessidades dos alunos.
Outro aspecto importante refere-se ao planejamento pedagógico. O professor deve organizar experiências corporais e artísticas relacionadas ao movimento, à musicalidade e à criatividade, favorecendo participação ativa e desenvolvimento socioemocional das crianças.
Entretanto, muitos educadores ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, à valorização das práticas artísticas e à utilização da dança no ambiente escolar.
Desse modo, compreende-se que o professor exerce papel essencial no desenvolvimento socioemocional infantil, contribuindo para construção de experiências educativas mais acolhedoras, sensíveis e humanizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento socioemocional representa importante aspecto da formação infantil, contribuindo para construção da identidade, da autoestima, da autonomia e das relações interpessoais das crianças. Na Educação Infantil, tor-

na-se fundamental desenvolver práticas pedagógicas capazes de favorecer o acolhimento, participação, convivência e expressão emocional no ambiente escolar.

O presente estudo possibilitou compreender que a dança possui grande potencial pedagógico no desenvolvimento socioemocional infantil, favorecendo experiências relacionadas à criatividade, à expressão corporal, à musicalidade e à interação social. As práticas corporais permitem que as crianças expressem sentimentos, emoções e ideias de maneira espontânea e significativa, contribuindo para fortalecimento emocional e desenvolvimento integral.

As atividades com dança também favorecem a construção de vínculos afetivos, cooperação, empatia e convivência social, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, participativo e humanizado. Além disso, as experiências coletivas possibilitam o fortalecimento do sentimento de pertencimento e valorização das individualidades presentes no ambiente escolar.

O estudo evidenciou ainda que a dança favorece o desenvolvimento da autoestima e da autonomia infantil, permitindo que as crianças desenvolvam maior confiança em si mesmas e segurança emocional nas relações sociais e nas atividades escolares.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel do professor na mediação das experiências socioemocionais. O educador deve promover práticas pedagógicas sensíveis, acolhedoras e significativas, utilizando a dança como importante ferramenta educativa no desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, compreende-se que as práticas corporais e artísticas contribuem para uma educação mais democrática, inclusiva e humanizada, valorizando diferentes formas de expressão, comunicação e aprendizagem.

Diante disso, torna-se fundamental reconhecer a dança como importante linguagem pedagógica dentro da Educação Infantil, favorecendo experiências relacionadas ao desenvolvimento emocional, à convivência social e à formação humana das crianças.

Conclui-se que as práticas com dança contribuem significativamente para o desenvolvimento socioemocional infantil, promovendo experiências educativas mais sensíveis, criativas e humanizadas no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2008.

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

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

NANNI, Dionísia. Dança educação: pré-escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

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

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

RESUMO
O presente artigo discute a leitura significativa e a construção do leitor nas classes de alfabetização, analisando as relações entre alfabetização, letramento e a formação de sujeitos críticos e autônomos. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, o estudo apoia-se em autores como Frank Smith, Paulo Freire, Emília Ferreiro e David Ausubel para compreender como a leitura ultrapassa a dimensão mecânica da decodificação e se constitui como processo ativo de atribuição de sentido. Parte-se do pressuposto de que toda criança chega à escola portadora de conhecimentos prévios e de um universo sociocultural que precisam ser considerados no planejamento pedagógico. A leitura significativa ocorre quando o educando consegue estabelecer relações entre o texto e sua experiência de mundo, mobilizando hipóteses, previsões e estratégias cognitivas que favorecem a compreensão. O trabalho evidencia que a aprendizagem da leitura depende de contextos que valorizem o significado, a interação e a participação ativa do aluno, rompendo com práticas meramente classificatórias e excludentes. Destaca-se ainda o papel do professor como mediador, responsável por criar situações reais de uso da linguagem escrita, promovendo experiências leitoras que façam sentido e estimulem o prazer pela leitura. Conclui-se que a construção do leitor não se efetiva por meio de exercícios fragmentados, mas por práticas sociais de leitura que integrem conhecimento prévio, reflexão crítica e participação ativa, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade.

PALAVRAS-CHAVES: Alfabetização; Letramento; Leitura significativa.

INTRODUÇÃO

Pensando nas significações a leitura é tida no meio educacional como um simples detalhe para o ato de estudar e aprender. Talvez seja essa banalização da leitura, que fez dela um ato mecânico e desprovido de qualquer sentido, ou seja, desprovido da verdadeira essência que a leitura significativa deve ter: atribuir sentido, estabelecendo elos com o conhecimento de mundo. Tal leitura de mundo é que, quando levada para o cotidiano de sala de aula, pode ser muito rica em significações, onde o educando não irá se sentir em dois mundos, mas sim em um único, aquela onde a escola valoriza os conhecimentos prévios que o aluno traz, fazendo que o mesmo possa ter uma leitura crítica sobre o mundo em que está inserida.

Sobre este prisma, torna-se oportuna a discussão sobre as formas de lidar com os nossos tempos e, portanto, emergir o discurso sobre a qualidade de ensino nas escolas, atentando para a ascensão no nível de educação de toda a população e detectando os fatores que possam atender as novas exigências educativas que a própria vida cotidiana impõe de maneira crescente no meio social. Nesse sentido, um dos instrumentos imprescindíveis para uma formação geral e que possibilite cidadãos críticos, autônomos e atuantes, nesta sociedade em constante mudança, seria a prática de leituras variadas que promovam, de maneira direta ou indireta, uma reflexão sobre o contexto social em que estão inseridos, uma vez que o movimento dialético da leitura deve inserir o leitor na história deste milênio e o constituir como agente produtor do seu futuro.

Diante desse foco da leitura significativa e a construção do leitor nas classes de alfabetização, que o professor deve levar em conta todo o conhecimento prévio que o aluno traz como requisito para o enriquecimento da sua prática, tornando assim o conteúdo a ser oferecido interessante para seus alunos, mas diante disso reflito em cima da seguinte questão principal de estudo: "Como a leitura significativa nas classes de alfabetização no universo escolar pode influenciar para a construção do leitor?"

Pensando também nessa questão principal, outras questões surgem a partir dessas como questões secundárias de estudo, como: a dimensão dos conhecimentos prévio e universo sociocultural dos educandos.

A provável hipótese para essa questão

de estudo é que a dimensão dos conhecimentos prévios e a expressão do universo sociocultural são aspectos relevantes para a promoção e implementação da proposta de leitura significativa.

Dentro desse estudo temos como objetivo geral compreender a dimensão do conhecimento prévio e universo sociocultural como aspectos relevantes para a promoção e implementação da proposta de leitura significativa. Tendo assim como objetivos específicos do estudo entender como acontece essa leitura significativa na classe de alfabetização no universo escolar e verificar a dimensão dos conhecimentos prévios e universos sociocultural dos educandos,

Este estudo sobre a leitura significativa e a construção do leitor será pautado na seguinte metodologia de estudo: a pesquisa bibliográfica, onde através faremos um resgate da textualidade já existente que é pertinente a este tema. Buscando compreender melhor a proposta de leitura significativa no ambiente educacional, na classe de alfabetização com crianças de 6 anos, visando à construção do leitor. Refletindo dentro das seguintes questões: a dimensão dos conhecimentos prévio e universo sociocultural dos educandos e a leitura significativa nas classes de alfabetização no universo escolar.

A LEITURA SIGNIFICATIVA NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

No ensino da leitura muitos estudos priorizam como se poderia fazer para melhorar o ensino, onde na verdade deveria melhorar a compreensão sobre a aquisição da leitura. Não podemos esquecer-nos de mencionar que algumas teorias que tratam sobre a leitura, mostram como a leitura deve ser ensinada, ao invés, de como a criança faz a aquisição da mesma.

A capacitação oferecida aos professores gira em torno do que o mesmo precisa fazer ao invés do que precisam saber. Podemos perceber que o professor muitas vezes não sabe tomar decisões sobre os assuntos, a verdadeira forma de ajudar é fazer o docente compreender sobre a leitura. Assim,

> A leitura não exige de nossos olhos nada que eles já não façam quando olhamos ao redor de uma sala. A leitura não exige nenhuma habilidade linguística que não tenha sido demonstrada na compreensão da fala. E aprender a ler não envolve nenhuma habilidade especial de aprendizagem. As crianças são aprendizes altamente habilitados e experientes, embora seja possível que o tipo de instrução as deixe confusas. A linguagem escrita deve ter sentido e utilidade para as crianças que estão lutando para aprender a ler. Essa assistência pode ser dada pelos professores que entendem a natureza da leitura e que conhecem o aluno individualmente, mas não pelos procedimentos formais de ensino projetados previamente por alguém de fora da sala de aula. (SMITH, 1999, p.17)

Com isso podemos perceber que para adquirimos a leitura, precisamos da nossa visão para executá-la, mas temos duas informações relevantes sobre a visão para que a leitura aconteça. A primeira é as informações visuais, que é toda informação que os olhos podem ver, que está impressa e a segunda é a informação não visual, que é aquela que está na sua mente, no cérebro. Assim, quanto mais informação não visual o indivíduo tiver quando estiver lendo, menos informação visual precisará e vice-versa.

A informação não visual é tremendamente importante na leitura porque o significado não é representado diretamente na estrutura de superfície da linguagem, nos sons da fala ou nas marcas visíveis da escrita. Os leitores devem dar significado aos que eles leem empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto. Mais uma vez, esta informação não visual é impossível se o material a ser lido não fizer sentido para o leitor, pois,

> Nós procuramos sentido em tudo, e na linguagem geralmente temos, previamente, uma boa ideia sobre a natureza provável do sentido. Esperando um certo sentido temos dificuldade em descartar ou ignorar completamente a falta de sentido potencial. Podemos não ser capazes de prever exatamente o que o escritor ou alguém que se dirige a nós vai dizer, mas percebemos o suficiente para chegar a considerar alternativas improváveis. Se soubermos tão pouco sobre o que os outros estão falando que não possamos fazer previsões sobre o que eles provavelmente dirão, será impossível compreendê-los. (SMITH,1999, p.71)

Podemos dizer que o significado sempre tem prioridade, porque toda a palavra do dia a dia tem um sentido próprio para cada indivíduo. Ao procurar sentido, as crianças acham tão difíceis a imitação literal, especialmente quando a linguagem que elas devem copiar não é a sua, que pode levar um longo tempo para que elas deem conta de que alguém pode querer que elas entrem na tarefa sem sentido de repetir sons. Para a linguagem não existe uma habilidade especial para ser compreendida. Ao contrário, ela é baseada em uma habilidade geral que todo indivíduo mostra desde as primeiras semanas de vida. Prever não é uma habilidade nova e artificial que precisa ser aprendida, mas sim a maneira natural de encontrar sentido no mundo.
Assim Smith (1999) nos ajuda a perceber que a previsão é a capacidade que o aluno tem de fazer perguntas sobre determinado assunto e a compreensão é essa capacidade de responder a estas perguntas, mas essa definição de compreensão é diferente da maneira como a palavra é usada na escola.
Os professores frequentemente veem a compreensão como o resultado da aprendizagem e não como a base do sentido de qualquer coisa. Os assim chamados testes de compreensão são geralmente solicitados após a leitura de um livro e como consequência, são testes de memória em longo prazo. O fato de os professores, às vezes, pergunte como medir a compreensão indica que ela se confunde com a aprendizagem "A compreensão não é uma quantidade, é um estado no qual nenhuma questão fica sem resposta." (SMITH, 1999, p.79)
A base da compreensão é a previsão e a previsão é alcançada quando encontramos sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo, fazendo uso da nossa teoria de mundo. Não há sentido de ensinar as crianças a prever, essa é uma atividade natural desde o seu nascimento. A previsão é uma parte natural da vida. Sem ela teríamos sido vencidos pela incerteza do mundo muito antes de encontrarmos a escola, pois, podemos dizer que as crianças sabem como compreender, sempre e quando estiverem em uma situação que tenha possibilidade de fazer sentido para ela.
A fundamentação da compreensão é a teoria do mundo que nós todos construímos e carregamos conosco permanentemente. Essa teoria é testada e modificada constantemente em todas as nossas interações com mundo. É a fonte das previsões que nos possibilita encontrar sentido nos acontecimentos e na linguagem. Não poderemos encontrar sentido no mundo se a situação que enfrentamos não poder ser relacionada com a nossa teoria de mundo.
As crianças aprendem da mesma forma que os cientistas, testando modificações possíveis das suas teorias do mundo através de experimentos.

O "método científico" é a maneira natural de aprender, desenvolvido por todos nós em nossos primeiros anos de vida. O problema é que nós tornamos mais velhos, abandonamos as exigências básicas de aprender através da experimentação e das tentativas. À medida que crescemos nos tornamos dogmáticos (afirmo temporariamente). Mas durante a infância a verdadeira base de nossa aprendizagem é uma disposição para procurar evidências que nos levem a mudar nossas mentes. (SMITH, 1999, p.84)

Nós não temos consciência das nossas hipóteses durante o ato de aprender do que temos em relação às previsões em relação à compreensão da linguagem ou do mundo. Mas se soubermos o que procurar poderá ver esse processo de aprendizagem através de testes de hipóteses acontecendo com as crianças e ainda podermos dizer que com as crianças pequenas isso acontecendo o tempo todo.
Esses experimentos feitos pelas crianças precisam fazer sentido, pois qualquer coisa que deixe a criança confusa será ignorada, não havendo nada há ser aprendida por ela. Não é a falta de sentido que estimula as crianças a aprenderem, mas a possibilidade de encontrar sentido é por isso que as crianças crescem falando a língua e não imitando ruídos.
Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender a aprender, é a base da compreensão. Para compreender, prever, para aprender precisou construir hipóteses e tanta a previsão como a construção de hipóteses surgem a partir da nossa teoria de mundo.

A estratégia preferida e mais eficiente para os leitores proficientes, quando encontram uma palavra desconhecida, é pulá-la ou prevê-la, de acordo com o contexto ou por analogia com outras palavras. E vimos que essas são também as estratégias preferidas e mais eficientes para as crianças que estão aprendendo a ler. Agora podemos ver muito mais claramente o que o processo básico de previsão acarreta: não uma escolha irresponsável, mas testes racionais de hipóteses; não um ato cego de desespero, mas um exercício preciso e natural do cérebro humano. (SMITH, 1999, p.88)

A palavra do autor acima citado nos faz perceber que as crianças conduzem experimentos enquanto leem, aprendendo não só a reconhecer novas palavras, mas aprendendo também tudo que se relaciona a leitura. Talvez mais notável ainda seja o fato de que através da leitura podemos aumentar enormemente a nossa compreensão de todas as palavras da língua, pois, aprendemos o significado das palavras. Quando as crianças aprendem a língua falada, a pista para aprender o significado vem, geralmente, nas situações do cotidiano.
A língua escrita que faz sentido é uma base tanto para as hipóteses quanto para o teste. Com a finalidade de aprender, fazemos previsão do que vamos ler adiante, a fim de compreender, e construímos hipóteses sobre uma palavra ou um texto pode significar.
Agora falaremos um pouco da parte técnica, voltada para amaneira de como os leitores identificam as letras, a palavra e o significado. Uma das bases para a leitura é a compreensão como já foi dito e uma das formas para ela acontecer é fazendo perguntas. Se lemos para identificar letras, palavras e significados, isso depende do que estamos procurando, e a maneira como encontramos sentido nas diferentes situações da leitura
Muitos professores acreditam que os leitores precisam reconhecer as letras para que assim se identifique as palavras posteriormente o seu significado. Smith (1999) nos mostra que isso acontece em direção contrária, onde primeiro precisamos saber o significado para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras. Com isso, para distinguirmos uma letra da outra no alfabeto é preciso reconhecer diferenças significativas e é isso que possibilita a um aluno que está aprendendo a ler.
Assim podemos dizer que:

A nossa habilidade de reconhecer letras individuais está baseada no conhecimento de características distintivas ao invés de um conjunto internalizado de figuras é outra maneira de dizer que o que aprendemos são regras, ou procedimentos para distinguir letras do alfabeto. (SMITH, 1999, P.94)

Então, podemos perceber com a ajuda do autor acima citado que adquirimos esse conjunto de regras e são elas que nos tornam capazes de testar se uma letra específica é ela mesma ou outra letra do alfabeto. Não podemos esquecer-nos de mencionar que quando lemos, não lemos letras individuais e sim lemos palavras.
A identificação da letra, a identificação das palavras e a compreensão do significado são consequências independentes de se perguntar diferentes tipos de questões de texto, mas:

Se a compreensão é necessária antes de que as palavras possam ser identificadas e se a finalidade da leitura é encontrar sentido no texto, então frequentemente não há sentido em identificar palavras individuais. A linguagem sem sentido é transparente: nós olhamos através das palavras para encontrar significado que vai além delas. (SMITH,1999, p.103)

A necessidade de compreensão não precisa da identificação de palavras, o que por sua vez não precisa da identificação de letras, é necessário haver significado. Ler para encontrar significado, então se torna a melhor estratégia para a leitura, não como consequência da leitura de palavras e letras, mas como uma alternativa para identificação das palavras e letras individuais.
Quando estamos lendo fazemos perguntas que estão quase sempre implícitas, pois não temos consciência do que estamos fazendo. Essas perguntas que são feitas de forma implícita ao texto variam de acordo com o material que leem, e é por isso que o conhecimento prévio é tão importante, pois "se não souber as perguntas certas que devo fazer sobre uma

passagem, não serei capaz de lê-la, não importa quanto eu me concentre" (SMITH, 1999, p.111).

Nada disto pode ser ensinado explicitamente, mas é desenvolvido com a prática da leitura. Não podemos aprender sobre a leitura sem ler textos escritos e palavras que façam sentido. Assim, "... A leitura significativa proporciona não somente as pistas essenciais e o feedback necessário para aprender a ler, mas proporciona também o seu próprio reforço. Aprender a ler é uma atividade que dá prazer." (SMITH,1999,p.113)
É isso que faz com que a criança se torne um leitor, estando em contato permanente com vários tipos de leitura e no decorrer da mesma as crianças fazem alguns insights como, quando a linguagem escrita faz sentido, têm significado e percebe que a linguagem escrita é diferente da falada, pois sabemos que a leitura depende tanto do conhecimento prévio e da previsão e que é muito difícil ler qualquer coisa escrita em uma linguagem que não temos intimidade.

Com isso no decorrer do ensino da leitura nos deparamos com alunos que não aprendem a ler, pois não tem "prontidão para a leitura" segundo Smith (1999) na visão do professor, mas esquecemos que "a dificuldade em entender certo tipo de ensino não significa que a criança não esteja pronta para aprender a ler; simplesmente confirma que o ensino pode, às vezes, ser inapropriado e causar confusão" (SMITH, 1999, p.118)

Para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar seus objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças, elas aprenderão da mesma maneira que aprenderam a usar a linguagem falada. As crianças precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas. As histórias são importantes e de grande ajuda especialmente porque as crianças aprendem muito sobre leitura com os autores, mas também são importantes as placas, os rótulos e outros casos de escrita que cercam em seus ambientes. As crianças precisam ser bem aceitas na sua classe, sem tratamento diferenciado pra que possam receber todos os tipos de demonstração e colaboração de que precisam para tornarem-se leitores também.
Os professorem tem um papel muito importante na iniciação da leitura, pois ele deve ajudar e não atrapalhar deve facilitar e promover a admissão de cada criança. A sala de aula deve ser o lugar onde ocorrem nas atividades de leitura e escrita significativas e úteis, onde é possível a participação sem coerção ou avaliação e onde sempre haja disponibilidade de colaboração sem excluir nenhuma criança.

As crianças precisam encontrar sentido na leitura, portanto, os professores devem garantir que a leitura e a sua aprendizagem façam sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura e os professores devem ajudar tornando essa leitura fácil, sem dificultá-la. (SMITH, 1999, p.127)

Não podemos esquecer-nos de dizer que os professores ao detectarem que o aluno está progredindo pouco no início da aprendizagem da leitura, pois ele deve identificar e tratar os leitores problemáticos o mais cedo possível. Não devemos rotular, pois assim realmente podemos criar um problema onde não existe e acabamos excluindo estás crianças das atividades de leitura pedindo para realizar atividades mais difíceis, que são pronunciar palavras isoladas ou palavras em sequência que não fazem sentido. Assim quando a criança não aprende a ler muitos professores usam o termo dislexia para dizer que a criança é incapaz de ler e muitas dificuldades que algumas crianças tem com a leitura podem ser atribuídas a problemas de ensino, não a problemas do aluno, pois:

De qualquer forma, o único tratamento para a "dislexia" e qualquer outro tipo de distúrbio da leitura, real ou imaginário, é o mesmo tratamento para todos os aprendizes: ajudar a criança a encontrar sentido na leitura. A única diferença é que mais- geralmente muito mais –tempo, paciência e compreensão serão provavelmente exigidos. (SMITH, 1999, p.143)

Todos aqueles interessados na educação devem ter consciência de que a tecnologia eletrônica usada simplesmen-

te para distribuir um ensino pré-determinado poderia destruir a alfabetização, removendo completamente a aprendizagem da leitura, do domínio do que é útil e significativo. Mas os computadores podem ser usados pelos alunos como ferramentas potentes para explorar as possibilidades da linguagem escrita. A tecnologia não precisa usurpar o papel humano essencial dos professores em demonstrar e facilitar a aprendizagem.
Na essência, ainda temos uma escola meritocrática, classificatória, que se não exclui por meio de reprovações, exclui por uma aprendizagem que não ocorre. Não estamos ainda preparados para as diferenças individuais. Falamos em classes heterogenias, sonhando com a homogeneidade e como consequência criamos as classes dos atrasados, dos excluídos, dos imaturos e dos carentes. Tal cenário passa distante passa distante do discurso sobre formação para a cidadania e, mais essencialmente, da leitura significativa.
A escola organizada sob o enfoque da leitura significativa deve promover atividades relacionadas com experiências anteriores e vivências pessoais dos educandos, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fato objetos, acontecimentos, noções e conceitos, para que assim essa proposta de leitura realmente aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o discurso da leitura significativa se concretize na prática pedagógica e haja coerência entre o processo de ensino e aprendizagem, é necessário mais do que a adoção de novas metodologias e recursos didáticos. A condição essencial para que essa mudança ocorra está na melhoria da formação docente e nas condições efetivas de trabalho oferecidas aos professores.
Ensinar e aprender dentro de uma proposta de leitura significativa implica reconhecer a interação, o diálogo, as diferenças e os múltiplos caminhos que constituem o processo de construção do conhecimento. Trata-se de um percurso que envolve relações cognitivas e afetivas estabelecidas no ato educativo. A leitura significativa não segue um caminho linear; ao contrário, configura-se como uma trama de relações, hipóteses, negociações de sentido e experiências construídas no processo pedagógico.
Se o objetivo é que os conhecimentos escolares contribuam efetivamente para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, é indispensável que a aprendizagem se desenvolva em um processo de construção de significados. Os alunos precisam participar ativamente das aulas, trazendo seus conhecimentos prévios, interesses, inquietações e vivências, para que se sintam pertencentes a um processo dinâmico e significativo.
Por fim, a elaboração deste artigo possibilitou aprofundar reflexões sobre a leitura significativa e sua importância na construção do leitor nas classes de alfabetização. A pesquisa contribuiu para ampliar a compreensão acerca do papel do professor como mediador e da escola como espaço de formação crítica, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o sentido, a participação e o desenvolvimento integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen, NICK, Eva. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Internacional, 1980.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2 Ed. Rev. São Paulo :Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. Revista Nova Escola, maio de 2003

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementa. 41 ed -São Paulo: Cortez,2001.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico metodológica de um estudo .IN: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.11 n.33, 2006.Disponível em <http://www.scielo.com/> Acesso em 10 fev. 2026.

HOUAISS, A; VILLAR. M. S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental .IN: Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006.Disponível em <http://www.scielo.com/> Acesso em 10 fev. 2026.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SACRISTÁN, J.G e PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. 4ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

SMITH, Frank. Leitura significativa. 3.ed-Porto Alegre:Artmed,1999.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

RESUMO
O presente artigo analisa os avanços, tensões e desafios inerentes à implementação da Lei nº 10.639/2003, buscando compreender como a lei tensiona estruturas marcadas por um saber marcado pelo eurocentrismo. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 configura-se como um marco relevante na política educacional brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica, inserindo no currículo escolar a necessidade de reconhecimento e valorização das contribuições históricas, sociais e culturais da população negra na formação da sociedade. Tal legislação emerge como resposta às desigualdades raciais e ao predomínio de perspectivas eurocêntricas que estruturaram o currículo, contribuindo para um saber que não considera saberes de uma população negra historicamente marginalizados. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa com autores do campo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Legislação; Currículo escolar; Educação antirracista; Relações étnico-raciais;

INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um marco significativo na história da educação brasileira ao instituir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da educação básica. Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando narrativas que invisibilizam ou marginalizam a contribuição de grupos étnicos negros, contribuindo para a reprodução de desigualdades raciais e para a naturalização de práticas discriminatórias no ambiente escolar.
Sob essa perspectiva, a referida lei emerge como instrumento de enfrentamento ao racismo estrutural, propondo uma reconfiguração curricular que valorize a diversidade cultural e promova a equidade. Entretanto, observa-se que sua implementação ainda ocorre de forma desigual, encontrando resistências institucionais e pedagógicas ligadas à insufi-i ciente formação docente.
Diante desse cenário, torna-se pertinente problematizar: quais são os principais desafios que permeiam a implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto educacional brasileiro e de que forma esses desafios se relacionam com estruturas históricas de desigualdade racial e epistemológica presentes no currículo escolar?
Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar os avanços, tensões e desafios relacionados à implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo escolar brasileiro. Nesse sentido, dialoga com discussões sobre a colonialidade do saber no contexto educacional, examinando de que maneira ela ainda influencia práticas pedagógicas e a implementação de propostas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Busca-se, portanto, compreender como as contribuições teóricas do campo das relações étnico-raciais e dos estudos decoloniais podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e com a valorização da diversidade cultural.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

O recorte temporal da produção analisada concentrou-se majoritariamente entre os anos de 2003 e 2023, período marcado pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 e
pelo significativo crescimento das pesquisas acadêmicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, à valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana e à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade racial. Esse intervalo histórico representa um marco importante para a produção científica brasileira, uma vez que a legislação impulsionou debates sobre a necessidade de revisão dos currículos escolares, da formação de professores e da elaboração de materiais didáticos que contemplassem a diversidade étnico-cultural presente na sociedade brasileira.

Além da produção publicada nesse período, foram incorporadas à pesquisa obras clássicas anteriores à promulgação da referida lei, consideradas essenciais para a compreensão dos fundamentos históricos, sociais, políticos e epistemológicos que sustentam a discussão acerca das relações raciais no Brasil. Esses estudos contribuíram para contextualizar o processo de formação da sociedade brasileira, evidenciando como o legado da escravidão, do colonialismo e do racismo estrutural influenciou a organização dos sistemas educacionais e a construção dos currículos escolares ao longo da história. Dessa forma, a inclusão dessas referências possibilitou uma análise mais abrangente do tema, permitindo compreender que a implementação da Lei nº 10.639/2003 constitui parte de um processo histórico mais amplo de reivindicação dos movimentos negros por reconhecimento, justiça social e democratização da educação.

A análise do material bibliográfico foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, priorizando a interpretação dos conteúdos e dos significados presentes nas produções selecionadas. Esse procedimento metodológico permitiu identificar unidades de sentido recorrentes, convergências teóricas, divergências analíticas e aspectos que evidenciam os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino na efetivação da legislação. A leitura sistemática das obras favoreceu a compreensão das diferentes perspectivas apresentadas pelos autores acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003, bem como das estratégias apontadas para sua consolidação no contexto escolar.

Posteriormente, essas unidades de análise foram organizadas em categorias temáticas interpretativas relacionadas à colonialidade do saber, à formação inicial e continuada de professores, às práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista e à implementação da Lei nº 10.639/2003 no currículo escolar brasileiro. Essas categorias permitiram estabelecer relações entre os diferentes estudos analisados, evidenciando que a efetivação da legislação ultrapassa a simples inclusão de conteúdos sobre a história da África ou da cultura afro-brasileira em datas comemorativas. Ao contrário, exige uma transformação das práticas educativas, da organização curricular e das concepções pedagógicas que historicamente privilegiaram perspectivas eurocêntricas em detrimento da diversidade cultural brasileira.

Além disso, a análise evidenciou que diversos pesquisadores apontam a formação docente como um dos principais fatores para o sucesso da implementação da lei. A ausência de preparo específico durante a formação inicial, associada à insuficiência de programas permanentes de formação continuada, constitui um dos obstáculos mais recorrentes identificados na literatura. Em contrapartida, experiências desenvolvidas em diferentes redes de ensino demonstram que iniciativas voltadas à capacitação dos profissionais da educação, à produção de materiais didáticos adequados e ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares favorecem a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

Desse modo, a organização das categorias analíticas permitiu compreender que a implementação da Lei nº 10.639/2003 depende de um conjunto de ações articuladas envolvendo políticas públicas, gestão escolar, formação docente, revisão curricular e participação da comunidade escolar. Assim, a análise qualitativa das produções selecionadas possibilitou uma compreensão aprofundada dos avanços alcançados desde a promulgação da lei, bem como dos desafios que ainda permanecem para sua efetiva consolidação na educação básica brasileira.

A gênese da Lei nº 10.639/2003 representa o resultado de um longo e persistente processo de mobilização social, política e intelectual protagonizado pelo Movimento Negro brasileiro. Sua promulgação não pode ser compreendida como um acontecimento isolado, mas como a culminância de décadas de reivindicações voltadas ao reconhecimento da contribuição histórica, cultural, política e social da população negra na formação da sociedade brasileira. Desde meados do século XX, diferentes organizações do Movimento Negro passaram a denunciar a exclusão sistemática da história africana e afro-brasileira dos currículos escolares, evidenciando que essa invisibilização contribuía para a perpetuação de estereótipos raciais, preconceitos e desigualdades educacionais.

Historicamente, o currículo escolar brasileiro foi estruturado a partir de uma perspectiva eurocêntrica, privilegiando narrativas históricas centradas na experiência europeia e reduzindo a participação dos povos africanos e afro-brasileiros à condição de mão de obra escravizada. Essa construção curricular favoreceu uma visão parcial da formação nacional, invisibilizando a riqueza das civilizações africanas, suas contribuições científicas, filosóficas, artísticas, religiosas e tecnológicas, bem como o protagonismo da população negra na constituição econômica, política e cultural do Brasil. Consequentemente, gerações de estudantes foram formadas a partir de referenciais que reforçavam uma hierarquia racial e cultural, naturalizando a superioridade dos modelos europeus em detrimento de outras matrizes civilizatórias.

Diversos estudos apontam que a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, desempenhou papel decisivo na ampliação das pressões dirigidas ao Estado brasileiro para a implementação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades raciais. O compromisso assumido pelo Brasil durante esse evento fortaleceu as reivindicações históricas dos movimentos sociais e impulsionou a formulação de medidas legislativas voltadas à promoção da igualdade racial. Nesse contexto, a educação passou a ser reconhecida como um espaço estratégico para a desconstrução do racismo estrutural e para a valorização da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira.

Segundo Gomes (2017, p. 14), "o Movimento Negro brasileiro produziu saberes emancipatórios que se transformaram em reivindicações políticas e, posteriormente, em políticas de Estado voltadas à superação do racismo". Essa afirmação evidencia que a produção de conhecimento realizada pelos movimentos sociais extrapolou o campo das denúncias, contribuindo diretamente para a formulação de políticas públicas educacionais comprometidas com a democratização do conhecimento e com o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira. Nesse processo histórico de luta e incidência política, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 constitui uma das mais importantes institucionalizações das demandas do Movimento Negro no âmbito da educação nacional.

Autores como Munanga, Gomes e Silva convergem ao afirmar que a invisibilização da história africana e afro-brasileira no currículo escolar brasileiro não foi resultado de um processo espontâneo ou acidental, mas consequência de um projeto histórico de construção da identidade nacional baseado em referenciais europeus. Esse modelo de organização curricular produziu uma narrativa que associava o desenvolvimento da sociedade brasileira predominantemente à herança europeia, relegando as contribuições indígenas e africanas a posições secundárias ou folclorizadas. Tal perspectiva contribuiu para a consolidação de práticas discriminatórias no ambiente escolar, influenciando tanto a produção dos materiais didáticos quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Baseado em referências eurocêntricas, esse processo produziu uma representação limitada da diversidade cultural brasileira, favorecendo a reprodução de desigualdades raciais no campo educacional. Em muitos casos, a cultura africana foi apresentada apenas sob a perspectiva da escravidão, desconsiderando a complexidade das sociedades africanas antes da colonização, seus sistemas políticos, filosóficos, científicos e culturais. Essa abordagem reducionista dificultou o reconhecimento das contribuições da população negra para a formação da identidade nacional e reforçou estigmas historicamente construídos.

A discussão sobre currículo e relações étnico-raciais articula-se diretamente com o conceito de colonialidade do poder, formulado por Quijano (2005), que demonstra como as hierarquias raciais estabelecidas durante o processo colonial permaneceram estruturando as relações sociais, econômicas, políticas e culturais nas sociedades contemporâneas. Para o autor, mesmo após o fim do colonialismo formal, persistem mecanismos de dominação que classificam os indivíduos segundo critérios raciais, influenciando o acesso ao conhecimento, aos espaços de poder e às oportunidades sociais. Dessa maneira, a colonialidade manifesta-se não apenas nas estruturas econômicas, mas também na produção das identidades e na organização dos sistemas edu-

cacionais.
Walter Mignolo (2003) amplia essa discussão ao argumentar que a colonialidade não se restringe ao domínio político ou econômico, mas se estende à produção do conhecimento, estabelecendo hierarquias epistemológicas que privilegiam saberes europeus em detrimento dos conhecimentos produzidos no Sul Global. Segundo essa perspectiva, determinadas formas de conhecimento são legitimadas como universais e científicas, enquanto outras são frequentemente classificadas como tradicionais, populares ou inferiores. Essa lógica influencia diretamente os currículos escolares, os livros didáticos e os processos de formação docente, contribuindo para a permanência de práticas educativas que invisibilizam saberes produzidos por diferentes grupos étnicos.
Catherine Walsh (2009) complementa essa abordagem ao defender a construção de uma interculturalidade crítica, compreendida não apenas como convivência entre diferentes culturas, mas como um projeto político e pedagógico voltado ao questionamento das estruturas coloniais presentes nas instituições educacionais. Para a autora, a valorização da pluralidade epistemológica constitui elemento indispensável para a construção de uma educação democrática, capaz de reconhecer diferentes formas de produzir conhecimento e promover relações mais igualitárias entre os diversos grupos sociais.
Sob essa perspectiva, o currículo escolar não constitui meramente um instrumento técnico de organização dos conteúdos, mas um dispositivo político que materializa disputas simbólicas em torno da definição do conhecimento considerado legítimo. Michael Apple (2006) destaca que o currículo não é neutro, mas resulta de disputas políticas, culturais e ideológicas que determinam quais conhecimentos serão ensinados, quais sujeitos serão representados e quais experiências permanecerão invisibilizadas. Assim, o currículo torna-se um espaço privilegiado para a reprodução ou para a transformação das desigualdades sociais.
De forma convergente, Tomaz Tadeu da Silva (2010) afirma que o currículo funciona como um espaço de produção de identidades, contribuindo para a construção das representações sociais e culturais dos indivíduos. Aquilo que é incluído ou excluído dos conteúdos escolares influencia diretamente a maneira como os estudantes compreendem sua própria identidade, percebem os diferentes grupos sociais e interpretam as relações de poder existentes na sociedade. Nesse sentido, um currículo comprometido com a educação das relações étnico-raciais possibilita o fortalecimento da autoestima de estudantes negros, amplia o reconhecimento da diversidade cultural brasileira e favorece a formação de cidadãos mais conscientes da importância da igualdade e do respeito às diferenças.
A partir dessas discussões teóricas, torna-se possível compreender de forma mais aprofundada os resultados obtidos na análise das obras selecionadas. Os estudos evidenciam que a implementação da Lei nº 10.639/2003 representa muito mais do que a inclusão de novos conteúdos disciplinares. Trata-se de uma proposta de transformação curricular que busca revisar concepções históricas consolidadas, ampliar o reconhecimento da diversidade cultural e promover práticas pedagógicas capazes de enfrentar o racismo estrutural presente nas instituições escolares.
A análise das obras revela que o conhecimento europeu continua sendo frequentemente apresentado como universal, objetivo e cientificamente superior, enquanto saberes produzidos por povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e outros grupos historicamente marginalizados permanecem ocupando posições secundárias no currículo escolar. Essa interpretação encontra respaldo nas reflexões de Quijano (2005), ao demonstrar que a colonialidade do poder instituiu uma hierarquia racial e epistemológica que continua estruturando a produção do conhecimento nas sociedades contemporâneas. De forma convergente, Mignolo (2003) argumenta que a colonialidade do saber estabelece padrões de validação científica que privilegiam epistemologias europeias, relegando à invisibilidade conhecimentos produzidos por povos historicamente subalternizados.
Nesse contexto, a efetivação da Lei nº 10.639/2003 exige não apenas alterações nos conteúdos curriculares, mas também mudanças nas práticas pedagógicas, na formação docente, na produção de materiais didáticos e nas políticas educacionais. A construção de uma educação

antirracista pressupõe o reconhecimento da pluralidade de saberes existentes na sociedade brasileira e o compromisso permanente das instituições escolares com a promoção da equidade, da justiça social e do respeito à diversidade étnico-racial.

A análise das obras demonstra que os saberes produzidos por povos africanos, indígenas e latino-americanos continuam ocupando posições periféricas no currículo escolar, apesar dos avanços proporcionados pela Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, as pesquisas indicam que a escola brasileira ainda reproduz, em diferentes níveis, uma lógica hierarquizante de produção do conhecimento, na qual determinados referenciais são apresentados como universais, científicos e legítimos, enquanto outros permanecem invisibilizados ou tratados de forma secundária. Essa organização curricular não apenas limita a compreensão da diversidade histórica e cultural brasileira, mas também contribui para a reprodução de desigualdades simbólicas que afetam a construção das identidades dos estudantes.

Essa realidade confirma as reflexões de Quijano (2005) e Mignolo (2003), segundo os quais a colonialidade do saber permanece estruturando os processos educativos contemporâneos. Ao privilegiar epistemologias de origem europeia, o currículo acaba restringindo o contato dos estudantes com outras formas de produção do conhecimento, dificultando o reconhecimento da pluralidade de experiências que compõem a sociedade brasileira. Sob essa perspectiva, a implementação da Lei nº 10.639/2003 representa uma oportunidade de ampliar os referenciais presentes na educação básica, incorporando conhecimentos historicamente marginalizados e promovendo uma formação mais crítica e inclusiva.

Os dados analisados convergem para a identificação de uma lacuna estrutural na formação inicial de professores, considerada pela literatura um dos principais entraves para a efetivação da educação das relações étnico-raciais. Embora a legislação esteja em vigor há mais de duas décadas, muitos docentes concluíram sua formação universitária sem estudar de maneira sistemática a história da África, a cultura afro-brasileira, as relações raciais ou as bases teóricas da educação antirracista. Como consequência, grande parte dos profissionais ingressa na carreira docente sem o repertório conceitual e metodológico necessário para desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os objetivos estabelecidos pela Lei nº 10.639/2003.

Nilma Lino Gomes destaca que a formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação antirracista, uma vez que muitos professores não tiveram acesso a debates sobre relações raciais durante sua formação inicial. Essa constatação também é evidenciada nas reflexões de Gomes (2017), que aponta que a ausência de discussões sistemáticas sobre relações raciais nos cursos de licenciatura contribui para a reprodução de práticas pedagógicas que silenciam ou tratam superficialmente a temática racial. Em muitos casos, os docentes manifestam insegurança ao abordar questões relacionadas ao racismo, às identidades negras e às desigualdades étnico-raciais, receando cometer equívocos conceituais ou enfrentar resistências no ambiente escolar. Dessa forma, as obras analisadas indicam que a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 depende diretamente de processos formativos que promovam o desenvolvimento de um letramento racial crítico entre os professores. Esse letramento ultrapassa o domínio de conteúdos históricos, envolvendo também a capacidade de identificar práticas discriminatórias, reconhecer os efeitos do racismo estrutural nas instituições educacionais e desenvolver estratégias pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade. Além disso, a formação continuada assume papel fundamental ao possibilitar a atualização permanente dos profissionais e a construção coletiva de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se às diferentes concepções acerca da organização curricular da temática étnico-racial. Enquanto parte dos pesquisadores defende que a história e a cultura afro-brasileira devem ser trabalhadas de forma transversal em todas as áreas do conhecimento, outros autores argumentam que a inexistência de componentes curriculares específicos pode favorecer a diluição da temática, reduzindo sua presença nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa discussão evidencia

que a simples previsão legal não garante, por si só, a efetiva inserção dos conteúdos no currículo escolar.
Essa tensão é discutida por Silva (2010), ao afirmar que o currículo constitui um espaço de disputas simbólicas em torno do conhecimento socialmente legitimado. Para o autor, aquilo que é incluído ou excluído do currículo reflete relações de poder que definem quais narrativas históricas serão valorizadas e quais permanecerão invisibilizadas no processo educativo. Assim, o currículo não representa apenas uma seleção de conteúdos, mas também um projeto político que influencia diretamente a formação das identidades, das memórias coletivas e das representações sociais construídas pelos estudantes.
De forma semelhante, Apple (2006) destaca que o currículo não é neutro, mas resulta de negociações políticas, econômicas e culturais que expressam interesses sociais específicos. Nessa perspectiva, a implementação da Lei nº 10.639/2003 insere-se em um cenário de disputas acerca da produção e da legitimação do conhecimento escolar. As decisões sobre quais conteúdos devem integrar os livros didáticos, os projetos pedagógicos e os planejamentos curriculares refletem relações de poder historicamente constituídas, tornando o currículo um espaço permanente de negociação entre diferentes concepções de sociedade e de educação.
A análise das obras indica que essa disputa se materializa na implementação da Lei nº 10.639/2003, frequentemente oscilando entre propostas de transformação estrutural do currículo e práticas pedagógicas pontuais, desenvolvidas apenas em momentos específicos do calendário escolar. Em diversas instituições de ensino, observa-se que o trabalho com a temática afro-brasileira permanece concentrado em atividades comemorativas, apresentações culturais ou projetos isolados, sem integração efetiva com o planejamento pedagógico anual. Embora essas iniciativas possam contribuir para ampliar a visibilidade da temática, elas se mostram insuficientes para promover mudanças duradouras nas concepções curriculares e nas práticas educativas.
Essa divergência revela um debate acadêmico relevante acerca das estratégias mais eficazes para a implementação da educação antirracista no currículo escolar. Os estudos analisados sugerem que a transversalidade pode produzir resultados significativos quando acompanhada por planejamento coletivo, formação docente permanente, materiais didáticos adequados e compromisso institucional. Entretanto, quando não existem essas condições, há o risco de que a temática seja abordada de forma superficial ou eventualmente negligenciada.
Dessa forma, os resultados indicam que a efetivação da legislação exige não apenas mudanças curriculares, mas também transformações estruturais nos processos de formação docente, nas políticas educacionais, na produção de materiais didáticos e na própria concepção de conhecimento que orienta o sistema educacional brasileiro. A construção de uma educação comprometida com a equidade racial demanda ações articuladas entre universidades, sistemas de ensino, gestores escolares e professores, fortalecendo práticas pedagógicas capazes de enfrentar o racismo em suas diferentes manifestações.
A institucionalização dessa política educacional foi fortalecida com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), documento que orienta a implementação da Lei nº 10.639/2003 no sistema educacional brasileiro e estabelece princípios pedagógicos voltados à valorização da diversidade cultural, ao reconhecimento da contribuição da população negra para a formação nacional e ao enfrentamento das desigualdades raciais. As Diretrizes ampliam o alcance da legislação ao enfatizar que a educação das relações étnicoraciais deve perpassar toda a organização curricular, envolvendo todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de ensino.
Os dados obtidos nesta pesquisa dialogam com estudos anteriores que já apontavam dificuldades estruturais para a implementação da legislação, indicando que os avanços institucionais alcançados nas últimas décadas ainda não foram suficientes para assegurar sua plena incorporação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras. Embora sejam observados progressos na produção de materiais didáticos, na elaboração de políticas públicas e na ampliação do debate acadêmico, persistem desafios relacionados à formação docen-

te, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao compromisso institucional com a educação antirracista.
Pesquisas nacionais também evidenciam que a implementação da legislação ocorre de forma desigual entre os diferentes estados e municípios brasileiros. Essa heterogeneidade decorre de fatores como as condições de infraestrutura das redes de ensino, os investimentos em formação continuada, a atuação das equipes gestoras e o grau de comprometimento das secretarias de educação com as políticas de promoção da igualdade racial. Em algumas redes de ensino, observam-se experiências exitosas de integração da temática ao currículo; em outras, contudo, sua presença permanece limitada a iniciativas isoladas de alguns professores.
A literatura analisada demonstra, ainda, que em muitos contextos escolares a abordagem da história e da cultura afro-brasileira continua ocorrendo de forma episódica, geralmente associada ao Dia da Consciência Negra ou a outras datas comemorativas. Essa prática evidencia uma compreensão restrita da proposta estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, que determina a inserção permanente e transversal desses conteúdos no currículo escolar, integrando-os às diferentes áreas do conhecimento ao longo de todo o ano letivo.
Conforme argumenta Gomes (2017), a educação das relações étnico-raciais deve ser compreendida como um projeto pedagógico permanente, capaz de promover a valorização das identidades negras, fortalecer o respeito à diversidade cultural e contribuir para o enfrentamento das desigualdades raciais historicamente produzidas. Nessa perspectiva, a temática não pode ser entendida como conteúdo complementar ou atividade eventual, mas como elemento constitutivo da formação cidadã. Sua presença contínua no currículo favorece o desenvolvimento de práticas educativas mais democráticas, estimula a reflexão crítica sobre o racismo estrutural e contribui para a construção de uma escola comprometida com os princípios da equidade, da inclusão e da justiça social.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste estudo evidencia que a Lei nº 10.639/2003 representa uma conquista histórica do Movimento Negro brasileiro e um importante instrumento para a construção de uma educação comprometida com a valorização da diversidade cultural e com o enfrentamento das desigualdades raciais no país. Apesar dos avanços institucionais, a implementação da legislação ainda enfrenta desafios significativos, especialmente relacionados à formação de professores e à permanência de estruturas curriculares eurocentradas.
É fundamental compreender que a formação de professores, no contexto da educação antirracista, não se limita à aquisição de conteúdos teóricos, mas envolve um processo contínuo de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada assume papel central, uma vez que permite ao docente revisitar suas concepções, desconstruir estereótipos internalizados e reconstruir sua atuação de forma mais consciente e comprometida com a equidade racial. A ausência de uma formação sólida sobre relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura evidencia a necessidade de políticas públicas educacionais que garantam espaços formativos permanentes. Tais espaços devem promover não apenas o acesso ao conhecimento histórico e da cultura afro-brasileira, mas também o desenvolvimento de competências para a mediação de conflitos, o enfrentamento de situações de racismo no ambiente escolar e a valorização da identidade dos estudantes negros.
A transformação da realidade escolar passa por políticas de formação continuada que transcendam a mera transmissão de conteúdos. Evidencia-se a necessidade de investimento estatal em espaços de letramento racial, nos quais o corpo docente possa confrontar suas próprias fragilidades e desconstruir a mentalidade eurocêntrica que ainda dita a hierarquia entre o que é considerado "cultura" e o que é interpretado como "folclore". Sem uma formação que promova a descolonização das subjetividades, o currículo tende a permanecer como um dispositivo de reprodução de privilégios.
Por fim, a construção de uma escola verdadeiramente democrática requer participação comunitária ampliada. A escola deve abrir seus espaços para o diálogo com os movimentos sociais, intelectuais negros e com a própria comunidade do entorno, reconhecendo neles fontes

legítimas de saber. A implementação da Lei nº 10.639/2003 não constitui apenas uma opção pedagógica, mas um compromisso histórico e ético com a justiça social. Somente por meio de uma práxis que confronte as barreiras estruturais do racismo será possível formar sujeitos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente antirracista. Os resultados indicam que, embora ocorram avanços nas políticas, persistem desafios significativos na formação docente, na produção de materiais didáticos e na permanência de estruturas eurocentradas. Conclui-se que a efetivação da lei exige transformações epistemológicas orientadas por princípios de justiça social, equidade racial e valorização da diversidade cultural, reafirmando a necessidade de uma educação comprometida com a superação das desigualdades e com o letramento racial crítico para combater o racismo estrutural no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A POÉTICA DA LUZ E DA SOMBRA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS ESTÉTICAS E A DESMATERIALIZAÇÃO DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SIMONE FLOREZI

RESUMO
O presente artigo analisa de forma aprofundada o potencial pedagógico, estético e científico do trabalho com luz e sombra na Educação Infantil, abrangendo especificamente a faixa etária de 0 a 5 anos. O estudo justifica-se pela necessidade contemporânea de superar práticas artísticas estereotipadas no ambiente escolar, muitas vezes restritas à bidimensionalidade do papel e a atividades reprodutivistas, propondo em contrapartida experiências imersivas que integrem a investigação física dos fenômenos à expressão poética da criança. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, articulando o conceito de "experiência" de Jorge Larrosa entendido como aquilo que nos toca e nos transforma com a reconhecida abordagem estética das escolas de Reggio Emilia e a teoria do "conhecimento físico" de Jean Piaget, na qual a aprendizagem se constrói mediante a ação direta do sujeito sobre o objeto. O desenvolvimento do trabalho propõe a implementação prática de "ateliês de luz", inspirados no conceito do Atelier Raggio di Luce, utilizando recursos como retroprojetores, mesas de luz e lanternas para promover a desmaterialização do desenho e a exploração de conceitos como opacidade, transparência e projeção. Os resultados indicam que, ao alinhar essas propostas investigativas aos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), amplia-se significativamente o engajamento discente, favorecendo o letramento científico inicial e a autoria infantil. Observa-se que a manipulação da luz permite à criança levantar hipóteses e testar teorias em tempo real. Conclui-se, portanto, que a luz, atuando como uma materialidade fluida, transforma o espaço escolar em um ambiente de encantamento e investigação rigorosa, onde a criança atua efetivamente como protagonista de sua aprendizagem e construtora de significados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Luz e Sombra; Reggio Emilia; BNCC; Experiência Estética.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vive hoje uma transformação necessária. As práticas tradicionais, muitas vezes focadas apenas em manter as crianças ocupadas com atividades repetitivas, vêm perdendo sentido diante de uma pedagogia que enxerga a criança como um sujeito potente, investigador e criador. Nesse contexto, trazer a luz e a sombra para dentro da sala de aula não se resume a uma "brincadeira diferente"; trata-se de uma escolha pedagógica profunda.

A luz possui uma natureza dupla: é física (onda, partícula, energia) e é simbólica (ideia, clareza, magia). Para a criança pequena, interagir com a luz significa transitar entre o mundo concreto e o imaginário. Ao contrário de um bloco de montar, que é sólido e possui peso, a luz é fluida. Ela não permite ser agarrada, mas transforma tudo o que toca.

Essa característica dialoga diretamente com o que o filósofo Larrosa (2002) define como "experiência". Para o autor, aprender não é acumular informações, mas sim o que nos acontece, o que nos toca e nos transforma. Este artigo propõe justamente investigar como criar espaços onde a criança possa ser tocada e transformada pelo encantamento da luz.

A motivação para esta pesquisa surge da necessidade de superar a "pedagogia da folhinha" a concepção limitante de que a criança só aprende ou se expressa preenchendo um papel A4 na mesa. A proposta aqui é "desmaterializar" o desenho: retirá-lo do papel e projetá-lo nas paredes, no chão, no teto e no próprio corpo, através das sombras.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da presente pesquisa estrutura-se sobre a compreensão contemporânea de que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas sim um período de vida com valor intrínseco, onde as interações e as brincadeiras constituem os eixos norteadores das aprendizagens. Rompendo com modelos tradicionais e instrucionistas, que historicamente viam a criança como um ser passivo a ser

preenchido por conteúdos, este estudo alinha-se à concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, capaz de construir conhecimento a partir de suas investigações sobre o mundo físico e social.
Nesse cenário, a escolha pela temática da luz e da sombra não ocorre de forma aleatória. Ela responde à necessidade de oferecermos, dentro das instituições escolares, experiências estéticas que ampliem o repertório cultural dos pequenos e desafiem seu pensamento lógico. A luz, enquanto materialidade fluida e transformadora, apresenta-se como uma das "cem linguagens" descritas pela pedagogia italiana, permitindo que a curiosidade infantil encontre um terreno fértil para florescer. Portanto, a discussão que se segue não trata apenas de recursos visuais, mas de uma ética pedagógica que valoriza o encantamento, a dúvida e a descoberta autoral.
Para aprofundar essa análise, este capítulo está organizado de maneira a transitar do rigor metodológico para a prática cotidiana. Inicialmente, serão apresentados os caminhos percorridos para a construção desta revisão bibliográfica. Em seguida, o texto mergulha nas bases teóricas que sustentam o trabalho com sombras dialogando com a arte, a psicologia e a física para, finalmente, propor arranjos espaciais e sequências didáticas que materializem esses conceitos no chão da escola, sempre à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

MATERIAL E MÉTODOS

Para estruturar este caminho, o artigo apoia-se em uma metodologia de revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, que não apenas lista autores, mas busca estabelecer um diálogo fértil entre a filosofia, a arte e a ciência. A seguir, explora-se como esses campos distintos se encontram e se entrelaçam na prática pedagógica cotidiana.
A investigação fundamentou-se na seleção criteriosa de obras clássicas e contemporâneas, além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), priorizando fontes que rompem com a visão tradicional e instrucionista de ensino. O levantamento teórico buscou não apenas definições técnicas isoladas, mas os princípios éticos e estéticos que sustentam uma educação integral. Dessa forma, a análise dos textos foi conduzida sob uma ótica hermenêutica, buscando compreender não só o que os autores dizem, mas como suas ideias podem transformar a realidade escolar e o olhar do educador sobre a criança.
Nessa tessitura, promove-se uma triangulação intencional de saberes que espelha a própria complexidade da infância. A filosofia da educação, representada aqui por Jorge Larrosa, comparece para questionar o sentido da experiência e do tempo escolar; a teoria da arte e a abordagem de Reggio Emilia entram para expandir a compreensão sobre o desenho e a estética; e a psicologia do desenvolvimento oferece o suporte científico necessário para o entendimento da construção do conhecimento físico pela criança. É nesse cruzamento interdisciplinar que a prática com luz e sombra ganha densidade acadêmica, deixando de ser vista apenas como um recurso visual lúdico para se revelar como uma potente linguagem de aprendizagem e autoria.

DESENHO ALÉM DO PAPEL: A ARTE EFÊMERA

Quando propomos trabalhar com luz e sombra na Educação Infantil, estamos lidando com uma dimensão que a arte contemporânea valoriza imensamente, mas que a escola tradicional muitas vezes ignora: o efêmero. Diferente da atividade de colorir uma folha mimeografada que resulta em um produto físico para ser levado para casa, o desenho de sombra não dura para sempre; se a fonte de luz muda ou se o corpo se desloca, o desenho se transforma ou desaparece. Essa característica ensina à criança uma lição valiosa sobre a temporalidade, valorizando a vivência do momento presente e o processo de criação em detrimento apenas do produto final.
Nesse sentido, a artista e pesquisadora brasileira Derdyk (2010) nos ajuda a pensar o desenho de uma forma expandida, para além das bordas da folha A4. Para a autora, a linha não precisa estar presa ou domesticada no papel; ela pode ser um fio de lã atravessando o espaço, um rastro no chão ou, no nosso caso específico, o contorno de uma sombra projetada na parede. Sob essa ótica, a sombra revela-se como um "desenho sem maté-

ria", uma linha que se escreve com luz e que convida o corpo inteiro da criança a participar da grafia.
Essa expansão do conceito de desenho encontra eco nas práticas pedagógicas mais atuais. Observa-se no cotidiano escolar que, ao interagir com focos de luz, as crianças transitam naturalmente do gesto corporal para o registro gráfico. Nesse contexto, recursos como a lanterna e o retroprojetor deixam de ser meros acessórios para funcionarem como genuínos instrumentos de uma nova materialidade. Eles permitem que a criança deixe marcas no espaço antes mesmo de deixá-las no papel, validando o movimento como a gênese da escrita e do desenho.
Essa prática dialoga diretamente com o Campo de Experiências "Traços, sons, cores e formas" da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao possibilitar que as crianças expressem suas emoções e criações por meio de diferentes linguagens. Ao brincar de fazer sombras, a criança toma decisões artísticas complexas, um processo cognitivo refinado apontado por Ostrower (1987). A criança decide ativamente se quer a sombra grande ou pequena (trabalhando noções de perspectiva e escala), se quer misturar duas sombras (composição e sobreposição) ou se quer interpor um papel celofane na frente da lanterna (teoria da cor).
Portanto, o ambiente escolar precisa estar preparado para acolher essa complexidade. Barbieri (2012) reforça que o ateliê na escola deve ser um "lugar de vida", um espaço pulsante onde o erro não é punido, mas visto como hipótese. É um local onde esse "descontrole" criativo tão temido em salas de aula silenciosas é, na verdade, bem-vindo e nutrido, pois é nele que reside a verdadeira investigação infantil

A CIÊNCIA POR TRÁS DA MÁGICA

Embora a abordagem poética seja encantadora, não é apenas de ludicidade que se constitui o trabalho com a luz; há uma dimensão de física e ciência da natureza intrínseca a essa prática. Segundo a teoria do conhecimento físico de Jean Piaget, amplamente discutida e desenvolvida por Kamii e DeVries (1991), a criança aprende fundamentalmente agindo sobre os objetos e observando as reações que esses objetos oferecem. Diferente do conhecimento social (que depende de alguém contar a regra) ou do lógico-matemático (que ocorre na mente), o conhecimento físico exige o contato direto com a matéria.
Nesse contexto, a sombra apresenta-se como um fenômeno privilegiado para a experimentação, pois sua resposta à ação da criança é imediata e visível. O fenômeno físico impõe sua lógica: se a criança afasta a mão da fonte de luz, a sombra diminui de tamanho e ganha nitidez em seus contornos; se ela aproxima a mão do foco luminoso, a sombra cresce agigantada e seus limites tornam-se difusos ou borrados. A criança não necessita que o professor explique verbalmente o conceito complexo da "propagação retilínea da luz"; ela descobre essa lei da física através da própria experiência corporal e visual.
O papel do adulto, diante dessa descoberta, sofre um deslocamento importante. Ele deixa de ser o transmissor de respostas prontas para se tornar um mediador que problematiza a experiência. Ao invés de entregar a solução, o educador deve lançar desafios investigativos: "O que acontece se você usar duas lanternas ao mesmo tempo?", ou "Como você faz para sua sombra tocar o teto sem subir na cadeira?". É essa postura interrogativa que transforma a brincadeira em pesquisa.
Revisitando essas teorias clássicas à luz da sala de aula contemporânea, percebe-se que as sequências didáticas envolvendo luz e sombra configuram-se como ferramentas poderosas para o letramento científico desde a primeira infância. Ao investigar ativamente por que a sombra muda de tamanho, de forma ou de lugar, a criança não está apenas em um momento de lazer; ela está vivenciando, na prática, as etapas do método científico: a observação atenta, a elaboração de hipóteses e o teste experimental, validando a construção do conhecimento físico defendida por Piaget e Kamii.
Além do aspecto físico, há a dimensão psicológica profunda. Como nos lembra Vygotsky (1998), a sombra atua como um potente estimulador da imaginação e da função simbólica. No teatro de sombras, uma mão deixa de ser apenas uma parte do corpo para se converter, na parede, em um coelho, um monstro ou uma árvore balançando ao vento. Esse deslo-

camento do significado real para o imaginário o pensamento simbólico constitui a base fundamental para o desenvolvimento da inteligência superior e para a futura aquisição de conceitos abstratos, como a escrita e a leitura.

DO TEÓRICO AO PRÁTICO: O ATELIÊ DE LUZ E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A transposição da filosofia das escolas de Reggio Emilia para a realidade multifacetada das escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, exige um olhar atento e crítico para não incorrermos na simples cópia de modelos estéticos ou na paralisia diante da escassez de recursos financeiros. A essência do trabalho com luz e sombra não reside na aquisição de equipamentos tecnológicos de última geração, mas sim na clareza da intencionalidade pedagógica e na curadoria cuidadosa do espaço. O conceito de "ambiente como terceiro educador", proposto por Malaguzzi (1996), pode ser materializado através da criação de "cantos de luz" ou micro-ateliês dentro da própria sala de referência, transformando o cotidiano escolar em um verdadeiro laboratório de investigações estéticas e sensoriais.

Para compor esse ambiente investigativo, o educador deve selecionar fontes de luz que convidem à interação e à descoberta. O retroprojetor, muitas vezes considerado uma tecnologia obsoleta e descartada nas escolas, ganha vida nova e status de protagonista nesse contexto. Ele se revela uma ferramenta excelente, não apenas pela qualidade de sua luz, mas por permitir projeções de grande escala na parede e possibilitar a manipulação direta de objetos sobre sua base de vidro horizontal, facilitando a ação coletiva das crianças. Além dele, as lanternas de LED e as mesas de luz que podem ser construídas de forma artesanal e econômica utilizando caixas organizadoras translúcidas e fitas de pisca-pisca oferecem outras qualidades luminosas. Esses instrumentos funcionam como prolongamentos do corpo da criança, permitindo que ela 'desenhe' no espaço e explore a materialidade da luz de forma ativa e autoral, transformando o gesto em rastro luminoso.

A escolha dos materiais que serão investigados sob a incidência da luz é igualmente crucial e deve privilegiar elementos não estruturados, conhecidos na literatura pedagógica como loose parts (partes soltas). Em vez de brinquedos prontos de plástico, oferecem-se elementos do cotidiano com texturas, tramas e perfurações interessantes, como escorredores de macarrão, peneiras, raladores e tecidos rendados, que criam sombras complexas e detalhadas. A natureza também deve estar presente através da coleta de folhas secas, galhos, flores e sementes, conectando a criança ao mundo orgânico e suas formas irregulares. Materiais translúcidos, transparentes e reflexivos, como papel celofane, garrafas PET coloridas, acrílicos e superfícies espelhadas, completam o acervo, desafiando as crianças a compreenderem, através da brincadeira, noções físicas complexas de opacidade, transparência e reflexão.

Além da seleção de materiais, a gestão da luminosidade da sala é um fator determinante para o sucesso da proposta. Não se trata necessariamente de buscar a escuridão total o que poderia gerar insegurança em algumas crianças, mas de construir uma 'penumbra acolhedora'. O educador deve intervir no ambiente vedando frestas de luz excessiva e criando contrastes, garantindo que haja paredes brancas ou lençóis esticados que sirvam como telas de projeção limpas. Esse cuidado com o cenário é o que difere uma atividade improvisada de um ateliê intencional, onde o foco de luz atua como um 'spot' teatral que valoriza a ação da criança.

Outro ponto de atenção refere-se à estética da apresentação dos materiais, conceito caro à abordagem de Reggio Emilia conhecido como 'provocação'. Os objetos não devem ser simplesmente despejados em caixas, mas dispostos de maneira convidativa e harmônica sobre as mesas de luz ou próximos aos retroprojetores, sugerindo possibilidades de uso antes mesmo de a criança tocá-los. Por exemplo, deixar um escorredor já posicionado sobre a luz, projetando uma sombra gigante na parede ao chegarem na sala, atua como um disparador da curiosidade, comunicando à criança que aquele espaço foi preparado com respeito e intencionalidade para recebê-la.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E A PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS NA BNCC

A transposição da teoria para a prática

cotidiana nas escolas brasileiras exige que o foco não esteja na posse de tecnologias dispendiosas, mas sim na clareza da intencionalidade pedagógica. Enquanto o item anterior discutiu a materialidade, este tópico propõe analisar como esses "cantos de luz" dialogam com a estrutura curricular vigente. A proposta central reside em transformar a sala de referência em um espaço de permanência e investigação contínua, onde os materiais não estruturados (loose parts) como escorredores, peneiras e superfícies translúcidas deixam de ser objetos inertes para se tornarem instrumentos de mediação entre a criança e as propriedades físicas da matéria.

Conforme ressalta Fochi (2020), os Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não devem ser interpretados como "gavetas" rígidas ou compartimentos estanques de conteúdo, mas sim como situações reais de vida que mobilizam múltiplos saberes simultaneamente. É fundamental compreender que, na perspectiva educacional contemporânea, o currículo é um organismo vivo. Nesse sentido, o documento orientador de São Paulo (2019) complementa essa visão ao indicar que as práticas pedagógicas devem integrar as múltiplas linguagens, permitindo que a vivência do "Eu" (corpo e sombra) e a descoberta do "Mundo" (fenômenos físicos) ocorram simultaneamente, rompendo com a tradicional fragmentação do conhecimento escolar.

Ao alinharmos essa abordagem às diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), desenha-se um percurso prático e progressivo que respeita as especificidades neurológicas e motoras de cada faixa etária:

Bebês (0 a 1 ano e 6 meses): Nesta etapa inicial, o foco pedagógico recai primordialmente sobre o encantamento sensorial e a percepção do entorno, atendendo diretamente ao objetivo de aprendizagem de explorar o ambiente pela ação e observação (EI01ET03). Propostas como os "Banhos de Luz", que utilizam projeções suaves no teto e lanternas envoltas em filtros coloridos, criam uma atmosfera de acolhimento e segurança emocional. É crucial notar que tais atividades não são meramente contemplativas ou passivas; elas estimulam ativamente o rastreamento visual, promovem a atenção conjunta entre o bebê e o educador e iniciam a criança na percepção complexa de profundidade, contraste e luminosidade do espaço.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): Avançando para o segundo grupo, a investigação ganha contornos mais cinéticos e corporais, deslocando o foco para a relação de causa e efeito e a consciência de si, em total consonância com os objetivos que envolvem o corpo e o movimento (EI02ET02). O corpo torna-se o principal instrumento de pesquisa e a sala de aula se expande. Brincadeiras dinâmicas, como "caçar sombras" no pátio ensolarado ou tentar "pisar" na sombra do colega, conectam o movimento amplo (correr, pular) à observação atenta dos fenômenos naturais. Nesse estágio, a sombra deixa de ser um mistério abstrato para ser apropriada como uma extensão do próprio gesto, permitindo que a criança descubra e brinque com sua autoimagem projetada no mundo.

Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses): Ao chegarmos à etapa final da Educação Infantil, a proposta se sofistica, abarcando a narrativa complexa e a investigação de caráter quase científico (EI03TS02). O aparato luminoso transforma-se em suporte para a imaginação criadora e o registro gráfico. Atividades como a montagem de elaborados teatros de sombras, a criação de cenários fantásticos com o retroprojetor e o desenho de silhuetas permitem que o grupo elabore histórias coletivas e refine sua expressão. Mais do que isso, é nesse momento que as crianças verbalizam e registram hipóteses sobre a física da luz questionando por que a sombra cresce, por que ela desaparece ou se deforma, atuando como protagonistas de uma aprendizagem significativa que une a poética da arte ao rigor da descoberta científica.

HORIZONTES DE PESQUISA: A LUZ COMO DISPOSITIVO INTERDISCIPLINAR E O LETRAMENTO CIENTÍFICO

As investigações mais recentes sobre o trabalho com luz e sombra na Educação Infantil apontam para uma necessária e urgente superação da dicotomia histórica entre o "brincar livre" e o "aprender conteúdos". O estado da arte da pesquisa pedagógica sugere que os ateliês de luz funcionam como dispositivos privilegiados de interdisciplinaridade, onde as fronteiras rígidas entre a Arte e a Ciência

se dissolvem. Se, em décadas passadas, o foco dessas atividades recaía majoritariamente sobre o aspecto puramente sensorial, hoje evidencia-se o potencial robusto dessas práticas para o desenvolvimento do letramento científico desde o berçário.

Nessa nova abordagem, ao manipular feixes luminosos e observar a projeção de sombras, a criança pequena performa o método científico em sua essência. Ela levanta hipóteses ("será que se eu colocar a mão aqui, a sombra muda?"), testa variáveis físicas (distância, foco, opacidade) e valida suas próprias teorias sobre o funcionamento do mundo físico. Tudo isso ocorre de maneira autônoma e corpórea, sem a necessidade de aulas expositivas.

A luz deixa de ser apenas um tema transversal para se tornar uma linguagem complexa de investigação. O uso de tecnologias simples, como lanternas e retroprojetores, permite que as crianças transitem fluidamente entre diferentes modos de representação, atuando como uma "materialidade riscante". O desenho infantil sai do aprisionamento do papel e ganha o espaço tridimensional. Essa "desmaterialização" do traço representa um ganho cognitivo imensurável: a criança aprende a desenhar com o corpo e com a efemeridade, desenvolvendo a fluidez necessária para o século XXI.

Portanto, o que se desenha no horizonte pedagógico atual é a compreensão de que propostas com luz e sombra materializam o desejo expresso na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) de uma educação integral. A criança, ao investigar um raio de sol, desenvolve simultaneamente sua sensibilidade estética e sua curiosidade investigativa. Assim, a escola que investe nesses espaços forma sujeitos pesquisadores, capazes de ler e intervir no mundo com criatividade e rigor.

A DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEL A APRENDIZAGEM

Se a luz e a sombra constituem as linguagens privilegiadas da investigação neste estudo, a documentação pedagógica apresenta-se como a ferramenta indispensável que confere visibilidade e substância a esse processo. Em muitas instituições de ensino, o registro ainda é encarado sob uma ótica burocrática e comprobatória, servindo apenas para prestar contas aos pais ou à supervisão sobre o cumprimento de atividades. No entanto, inspirando-se na abordagem italiana de Reggio Emilia, propõe-se neste artigo uma ressignificação radical desse ato: documentar não é olhar para o fim (o produto), mas para o meio (o processo); é narrar, com rigor e sensibilidade, os percursos singulares de aprendizagem trilhados pelas crianças.

Nesse sentido, Edwards, Gandini e Forman (2016) discutem que a documentação funciona como uma espécie de "escuta visível". Quando o professor fotografa uma criança tentando capturar um feixe de luz com as mãos, grava suas falas sobre por que a sombra "foge" ou anota suas hipóteses provisórias em um diário de bordo, ele está validando aquele conhecimento em construção. Esse material, quando organizado e devolvido às crianças seja em forma de painéis na altura do olhar delas, portfólios individuais ou projeções de vídeos em sala, permite que elas revisitem suas próprias ideias. Esse retorno gera a metacognição, ou seja, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento, permitindo que a criança perceba sua evolução: "ontem eu achava que a sombra era tinta, hoje eu sei que é a falta de luz".

Nesse contexto investigativo, o papel do professor transforma-se profundamente. Ele deixa de ser apenas o organizador do espaço ou o disciplinador para se tornar um pesquisador da infância. Ao observar um grupo brincando com lanternas e celofanes, o educador não deve intervir imediatamente com respostas prontas ou correções conceituais, mas sim registrar as perguntas e os espantos. Como aponta Malaguzzi (1996), é através dessa observação atenta e silenciosa que o adulto descobre as "cem linguagens" que as crianças utilizam para se expressar e interpretar o mundo. A documentação, portanto, configura-se como um ato ético de respeito e de amor intelectual pelo esforço cognitivo da criança.

Essa postura dialoga diretamente com a concepção de avaliação na Educação Infantil proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). O documento oficial afastasse definitivamente de métricas quantitativas, provas ou boletins de notas, preconizando o acompanhamento longitudinal e o regis-

tro reflexivo das práticas. Ao documentar um projeto de luz e sombra, o professor constrói evidências concretas de como os bebês e as crianças estão avançando nos Campos de Experiência seja ampliando seu repertório corporal e gestual, seja desenvolvendo o pensamento científico e a capacidade de argumentação.
Além disso, a documentação fortalece e qualifica a relação família-escola. Um painel bem elaborado, exposto no corredor da escola, que mostre não apenas o desenho final da sombra, mas a sequência de fotos da criança experimentando, errando, trocando ideias com os colegas e descobrindo soluções, comunica aos pais a riqueza e a complexidade do cotidiano escolar. Isso educa o olhar da comunidade, que passa a valorizar não apenas o "trabalhinho" estereotipado de papel, mas a profundidade das investigações que ocorrem no chão da escola, superando a visão da educação infantil como mero local de cuidado ou recreação.
Por fim, implementar a documentação pedagógica nos ateliês de luz exige que a gestão escolar destine tempo qualificado para o educador. É preciso tempo para fotografar na ação, mas também tempo extraclasse para selecionar, curar e narrar esses registros, transformando dados brutos em memória pedagógica. Como nos lembra Fochi (2020), é na reflexão sobre o que foi documentado que o professor reconstrói sua prática, ajustando rotas e planejando novos desafios que mantenham viva a chama da curiosidade infantil. Assim, luz, sombra e documentação formam um tripé indissociável para uma educação que se pretende integral, estética e democrática.

CONCLUSÃO

Ao percorrer este caminho investigativo entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana escolar, fica evidente que trabalhar com luz e sombra na Educação Infantil transcende, em muito, a categoria de uma simples atividade recreativa ou de um passatempo para dias chuvosos. Trata-se, fundamentalmente, de assumir uma postura pedagógica ética e política que respeita a inteligência e a capacidade investigativa da criança. A pesquisa bibliográfica realizada, fundamentada na psicologia do desenvolvimento e nas referências estéticas de Reggio Emília, demonstra que a "poética da luz" gera um engajamento profundo e qualitativo: as crianças deixam de ser apenas alunas passivas, receptoras de explicações verbais, para se tornarem protagonistas ativas que testam hipóteses, erram, consertam rotas e se maravilham com suas próprias descobertas.
Mais do que uma ferramenta visual ou um recurso tecnológico, a luz se revelou neste estudo como uma matéria-prima essencial para a "desmaterialização" do desenho e da aprendizagem. Ao permitir que o traço saia dos limites rígidos e bidimensionais do papel para ganhar o espaço tridimensional das paredes, do chão e do próprio corpo, a escola valida uma forma de expressão contemporânea, fluida e efêmera. Essa experiência estética ensina à criança algo que nenhum livro didático tradicional poderia transmitir: a capacidade de lidar com o intangível, com a transformação constante e com a beleza do momento presente. São competências vitais para a formação humana no século XXI, onde a criatividade e a adaptabilidade são mais exigidas do que a reprodução mecânica de saberes.
Ressalta-se, ainda, a urgência apontada por este estudo de uma reconfiguração do papel docente nesse processo. Ao apagar as luzes da sala, o educador não está diminuindo sua presença ou importância, mas transformando-a radicalmente. Ele deixa de ser o detentor centralizador de respostas prontas para se tornar um curador de espaços, um mediador atento e um provocador de perguntas, alinhando-se à ética da escuta e aos objetivos dos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É na penumbra do ateliê de luz que a observação pedagógica se aguça, permitindo que o adulto perceba e valorize as hipóteses sofisticadas sejam elas científicas (sobre a física da luz) ou poéticas (sobre o imaginário) que as crianças constroem autonomamente sobre o mundo físico.
Conclui-se, portanto, que investir na aquisição de lanternas, escurecer a sala de aula e permitir essa investigação sistemática é investir diretamente na sensibilidade estética e na autonomia intelectual das crianças. É garantir que a escola seja um lugar vivo, pulsante e democrático, onde a aprendizagem não se dá apenas pela mente racional, mas acontece no corpo inteiro, no olhar curioso e na

imaginação sem fronteiras. Ao integrar a ranhura da sombra com o rigor da ciência, cumpre-se finalmente o desejo de uma educação integral que acolha a criança em sua totalidade, preparando-a para ler e escrever o mundo com luz. Em última análise, a proposição de uma pedagogia da luz e da sombra não se encerra nos muros da escola, mas aponta para um horizonte ético mais amplo. Ao educar o olhar da criança para perceber as nuances, os contrastes e as belezas efêmeras, contribui-se para a formação de uma sensibilidade humana capaz de resistir à aceleração e à superficialidade dos tempos modernos. Que a luz, portanto, não seja apenas um fenômeno físico a ser estudado, mas uma metáfora viva de uma educação que busca, incansavelmente, iluminar as potências singulares de cada infância.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

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

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 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, 2016.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Porto Alegre: Penso, 2020.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

MALAGUZZI, Loris. O sistema Reggio Emilia. In: EDWARDS, C. et al. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Curriculo-daCidade--Ed.-Infantil-2ed.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025.

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

A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NA VALORIZAÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA: O IMPACTO DAS PLATAFORMAS DIGITAIS NA VISIBILIDADE E NO MERCADO ARTÍSTICO

SIMONE MORAIS DOS SANTOS CAMARGO

RESUMO
O presente artigo analisa a influência das redes sociais na valorização da arte contemporânea, considerando os impactos das plataformas digitais na divulgação, comercialização e reconhecimento das produções artísticas na sociedade contemporânea. O estudo apresenta como objetivo compreender de que maneira as redes sociais modificaram a relação entre artistas, público e mercado de arte, ampliando a visibilidade das obras e democratizando o acesso às produções culturais. A metodologia utilizada fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, baseada em livros, artigos científicos e estudos relacionados à comunicação digital, cultura contemporânea e mercado artístico. O artigo discute a transformação do espaço artístico diante do avanço tecnológico, destacando o papel das plataformas digitais na construção da identidade visual dos artistas e na aproximação entre criadores e consumidores de arte. Além disso, aborda os desafios relacionados à superficialidade da apreciação artística, à competitividade virtual e à dependência dos algoritmos digitais. Os resultados demonstram que as redes sociais contribuíram significativamente para a valorização da arte contemporânea, permitindo maior alcance das obras, fortalecimento da economia criativa e novas oportunidades profissionais para artistas independentes. Conclui-se que as plataformas digitais passaram a exercer papel fundamental no cenário artístico atual, influenciando diretamente a forma como a arte é produzida, divulgada, consumida e valorizada na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte contemporânea; Redes sociais; Cultura digital; Mercado artístico; Comunicação.

ABSTRACT
This article analyzes the influence of social media on the appreciation of contemporary art, considering the impacts of digital platforms on the dissemination, commercialization and recognition of artistic productions in contemporary society. The study aims to understand how social networks have changed the relationship between artists, the public and the art market, increasing the visibility of artworks and democratizing access to cultural productions. The methodology is based on qualitative bibliographical research, supported by books, scientific articles and studies related to digital communication, contemporary culture and the artistic market. The article discusses the transformation of artistic space due to technological advances, highlighting the role of digital platforms in building artists' visual identity and bringing creators closer to consumers. The results demonstrate that social media significantly contributed to the appreciation of contemporary art, strengthening the creative economy and creating new professional opportunities for independent artists.

KEY-WORDS: Contemporary art; Social media; Digital culture; Artistic market; Communication.

INTRODUÇÃO

A arte contemporânea ocupa um importante espaço nas discussões culturais e sociais da atualidade. Diferentemente de períodos anteriores, nos quais o acesso às produções artísticas era limitado a museus, galerias e instituições culturais, a contemporaneidade apresenta um cenário marcado pela expansão das tecnologias digitais e pela popularização das redes sociais. Nesse contexto, plataformas como Instagram, Facebook, TikTok, Pinterest e YouTube passaram a desempenhar papel relevante na divulgação de obras, na aproximação entre artistas e público e na construção da valorização simbólica e econômica da arte.

As redes sociais transformaram a maneira como a sociedade consome cultura, permitindo que artistas independentes compartilhem suas produções com milhares de pessoas em diferentes partes do mundo. Essa transformação ampliou significativamente as possibilidades de reconhecimento profissional e de comercialização das obras artísticas. Além disso, as plataformas digitais favoreceram o fortalecimento da chamada economia

criativa, criando novas formas de interação e consumo cultural.
Segundo Lévy (1999), a cibercultura representa uma nova configuração social baseada na interatividade e na comunicação em rede, o que possibilita mudanças significativas na produção e circulação de conhecimento. Nesse sentido, a arte contemporânea passou a integrar os ambientes digitais como parte essencial de sua visibilidade social.
A relevância do tema está relacionada ao crescimento constante das mídias digitais e à influência que exercem sobre o comportamento humano e sobre os processos culturais. As redes sociais não apenas facilitam a divulgação artística, mas também interferem nos critérios de valorização das obras, influenciando tendências, reconhecimento profissional e formação de público.
De acordo com Santaella (2013), a cultura digital transformou os meios de comunicação e modificou profundamente a relação entre produtores e consumidores de conteúdo. Na arte contemporânea, essa mudança contribuiu para o surgimento de novos formatos artísticos, bem como para o fortalecimento da participação do público na construção do valor simbólico das obras.
O presente artigo tem como objetivo analisar a influência das redes sociais na valorização da arte contemporânea, identificando os impactos positivos e negativos das plataformas digitais no cenário artístico atual. Busca-se compreender de que maneira as redes sociais modificaram o mercado da arte, ampliaram a visibilidade dos artistas e alteraram as formas de consumo cultural.
A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica qualitativa, baseada em autores que discutem comunicação digital, cultura contemporânea, arte e redes sociais. O estudo fundamenta-se em análises teóricas e reflexões sobre as transformações sociais decorrentes do avanço tecnológico.
Dessa forma, o artigo pretende contribuir para a compreensão do papel das redes sociais no fortalecimento da arte contemporânea, destacando suas contribuições para a democratização cultural e para a valorização dos artistas no ambiente digital.

A ARTE CONTEMPORÂNEA NA SOCIEDADE DIGITAL

A arte contemporânea caracteriza-se pela diversidade de linguagens, técnicas e formas de expressão. Diferentemente dos movimentos artísticos tradicionais, a produção contemporânea apresenta maior liberdade criativa e aproxima-se das questões sociais, políticas e tecnológicas da atualidade. Nesse cenário, as redes sociais passaram a desempenhar função essencial na divulgação das produções artísticas.
A internet possibilitou o surgimento de novas formas de criação e compartilhamento cultural. Com o avanço das tecnologias digitais, artistas passaram a utilizar as plataformas virtuais como espaço de exposição, eliminando barreiras físicas e geográficas. Segundo Castells (2003), a sociedade em rede transformou a comunicação humana, criando estruturas sociais baseadas na circulação rápida de informações.
Nesse contexto, a arte contemporânea encontrou nas redes sociais um ambiente propício para alcançar novos públicos. O Instagram, por exemplo, tornou-se uma das principais plataformas utilizadas por artistas visuais devido ao seu caráter imagético e à facilidade de compartilhamento de conteúdos visuais. A exposição constante das obras contribui para a construção da identidade artística e para o fortalecimento da reputação profissional.
Além disso, as plataformas digitais ampliaram as possibilidades de participação do público na experiência artística. Comentários, curtidas e compartilhamentos passaram a representar formas de interação que influenciam diretamente a popularidade das produções culturais. Essa dinâmica fortalece a relação entre artista e espectador, tornando o processo artístico mais acessível e participativo.
Conforme Jenkins (2009), a cultura da convergência promove a integração entre diferentes meios de comunicação e estimula a participação ativa do público na produção e circulação de conteúdos. Na arte contemporânea, isso significa que os consumidores deixam de ocupar posição passiva e passam a interagir diretamente com os artistas.
Outro aspecto importante refere-se à democratização do acesso à arte. Antes da expansão digital, muitos artistas enfrentavam dificuldades para divulgar seus trabalhos devido aos custos eleva-

dos de exposição em galerias e eventos culturais. Atualmente, as redes sociais permitem que criadores independentes divulguem suas produções gratuitamente para milhares de pessoas.
Entretanto, apesar dos benefícios proporcionados pela tecnologia, a valorização artística nas redes sociais também apresenta desafios. A lógica dos algoritmos digitais favorece conteúdos com maior engajamento, o que pode estimular a superficialidade estética e a busca excessiva por popularidade virtual. Dessa forma, algumas produções artísticas acabam sendo valorizadas mais pela capacidade de gerar visualizações do que por sua relevância cultural.
Segundo Bauman (2001), a modernidade líquida caracteriza-se pela rapidez das relações sociais e pela constante transformação dos valores culturais. Nas redes sociais, essa lógica influencia diretamente o consumo artístico, tornando as tendências passageiras e intensificando a competitividade entre os artistas.
Mesmo diante dessas limitações, é evidente que as plataformas digitais contribuíram para ampliar o alcance da arte contemporânea e fortalecer a visibilidade de artistas independentes em diferentes contextos sociais.

AS REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA DE DIVULGAÇÃO ARTÍSTICA

As redes sociais desempenham importante papel na divulgação da arte contemporânea. Por meio das plataformas digitais, artistas conseguem compartilhar seus trabalhos de forma instantânea e alcançar públicos diversificados em escala global. Essa possibilidade modificou significativamente os mecanismos tradicionais de promoção artística.
O Instagram destaca-se como uma das redes mais utilizadas no meio artístico devido à valorização das imagens e à facilidade de interação com os seguidores. Muitos artistas utilizam a plataforma como portfólio digital, apresentando obras, processos criativos e bastidores da produção artística. Além disso, hashtags e ferramentas de compartilhamento ampliam o alcance das publicações.
O TikTok também passou a ocupar espaço relevante na divulgação cultural, principalmente entre jovens artistas. Vídeos curtos sobre processos de criação, pinturas e exposições tornaram-se populares e contribuem para aproximar o público da produção artística.
Segundo Recuero (2009), as redes sociais possibilitam a formação de conexões sociais baseadas na troca de informações e interesses comuns. No contexto artístico, essas conexões favorecem a criação de comunidades virtuais voltadas à valorização da arte.
A divulgação digital também contribui para a formação de novos públicos consumidores de cultura. Pessoas que antes não frequentavam museus ou galerias passaram a ter contato com produções artísticas por meio das redes sociais. Essa democratização cultural amplia o acesso à informação e fortalece o interesse pela arte contemporânea.
Outro aspecto relevante é o fortalecimento do marketing pessoal dos artistas. A construção de uma identidade visual nas redes sociais tornou-se essencial para o reconhecimento profissional. Muitos criadores utilizam estratégias de comunicação digital para aumentar sua visibilidade e atrair compradores, patrocinadores e instituições culturais.
Além disso, as redes sociais permitem a realização de exposições virtuais e eventos online, ampliando as possibilidades de participação do público. Durante períodos de isolamento social, como ocorreu na pandemia de COVID-19, muitos artistas e instituições recorreram às plataformas digitais para manter suas atividades culturais.
Conforme observa Santaella (2013), as tecnologias digitais alteraram profundamente os modos de comunicação contemporânea, criando novas formas de interação social e cultural. No campo artístico, essas transformações contribuíram para a ampliação das oportunidades de divulgação e circulação das obras.
Apesar dos benefícios, o ambiente digital também apresenta desafios relacionados à competitividade e à dependência dos algoritmos. Muitos artistas enfrentam dificuldades para alcançar visibilidade devido à grande quantidade de conteúdos disponíveis nas plataformas.
Outro problema refere-se à reprodução indevida de obras artísticas na internet. A facilidade de compartilhamento pode favorecer práticas de plágio e uso não autorizado das produções culturais. Dessa forma, torna-se necessário desenvol-

ver mecanismos de proteção aos direitos autorais no ambiente digital.
Mesmo diante dessas limitações, as redes sociais continuam exercendo papel fundamental na valorização da arte contemporânea, contribuindo para ampliar o alcance das produções culturais e fortalecer a conexão entre artistas e sociedade.

A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO MERCADO DA ARTE

O mercado da arte passou por profundas transformações com o avanço das redes sociais e das tecnologias digitais. As plataformas online modificaram os mecanismos de comercialização das obras e criaram novas oportunidades econômicas para artistas independentes.
Anteriormente, a venda de obras de arte dependia principalmente de galerias, leilões e instituições culturais. Atualmente, muitos artistas comercializam suas produções diretamente pelas redes sociais, sem a necessidade de intermediários.
Essa mudança contribui para ampliar a autonomia profissional e reduzir custos relacionados à exposição tradicional.
Segundo Kotler e Keller (2012), o marketing digital tornou-se ferramenta estratégica para a divulgação de produtos e serviços na sociedade contemporânea.
No campo artístico, as redes sociais passaram a funcionar como vitrines virtuais capazes de influenciar o comportamento dos consumidores.
O crescimento do comércio eletrônico também favoreceu a expansão do mercado artístico online. Plataformas especializadas em venda de arte digital, além das próprias redes sociais, possibilitam que artistas alcancem compradores internacionais. Essa globalização cultural fortalece a economia criativa e amplia as oportunidades de renda.
Outro fator relevante refere-se à valorização simbólica das obras nas redes sociais. Curtidas, comentários e compartilhamentos passaram a influenciar a percepção de valor artístico. Muitas vezes, a popularidade digital de um artista interfere diretamente em sua relevância no mercado.
Conforme afirma Bourdieu (2007), o capital simbólico representa um importante elemento de reconhecimento social e cultural. Nas redes sociais, o número de seguidores e o engajamento do público podem funcionar como indicadores de prestígio artístico.
Além disso, influenciadores digitais e celebridades passaram a exercer forte impacto na valorização da arte contemporânea. Quando obras artísticas são compartilhadas por personalidades conhecidas, ocorre aumento significativo da visibilidade e do interesse do público.
Entretanto, essa lógica de valorização também apresenta riscos. A busca excessiva por popularidade virtual pode estimular a produção de conteúdos voltados apenas para tendências momentâneas, comprometendo a profundidade estética e crítica das obras.
Outro desafio refere-se à desigualdade de alcance nas plataformas digitais. Os algoritmos favorecem perfis com maior engajamento, dificultando a visibilidade de artistas iniciantes ou com menor número de seguidores.
Mesmo assim, as redes sociais continuam sendo importantes instrumentos de fortalecimento econômico para a arte contemporânea. A possibilidade de divulgação global e comercialização direta contribui para ampliar as oportunidades profissionais no setor artístico.

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ARTE CONTEMPORÂNEA

A democratização do acesso à arte constitui uma das principais contribuições das redes sociais para a cultura contemporânea. Com a expansão das plataformas digitais, milhões de pessoas passaram a ter contato com produções artísticas de diferentes estilos e origens culturais.
Historicamente, o acesso à arte esteve associado a espaços elitizados, como museus, galerias e instituições culturais. Muitas vezes, fatores econômicos e geográficos limitavam a participação da população em atividades artísticas. Com o avanço da internet, essas barreiras foram parcialmente reduzidas.
Segundo Lévy (1999), a inteligência coletiva promovida pelas tecnologias digitais favorece a circulação democrática de informações e conhecimentos. No campo artístico, isso significa que diferentes grupos sociais podem acessar conteúdos culturais de maneira mais ampla.
As redes sociais possibilitam que artistas independentes divulguem seus trabalhos sem depender exclusivamente de instituições tradicionais. Essa mudança

amplia a diversidade cultural e fortalece a representatividade de grupos historicamente marginalizados.
Além disso, plataformas digitais permitem a realização de visitas virtuais a museus e exposições, aproximando o público das experiências artísticas. Muitas instituições culturais passaram a investir em conteúdos online para ampliar o alcance de suas atividades.
A produção de conteúdo educativo sobre arte também cresceu significativamente nas redes sociais. Vídeos explicativos, transmissões ao vivo e publicações informativas contribuem para despertar o interesse do público pela cultura contemporânea.
Entretanto, apesar das possibilidades de democratização, ainda existem desigualdades relacionadas ao acesso às tecnologias digitais. Muitas pessoas enfrentam dificuldades de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, o que limita sua participação no ambiente virtual.
Outro aspecto importante refere-se à superficialidade do consumo cultural nas redes sociais. A rapidez das informações pode dificultar reflexões mais profundas sobre as obras artísticas, reduzindo a experiência estética a interações rápidas e passageiras.
Mesmo assim, é possível afirmar que as redes sociais contribuíram significativamente para ampliar o acesso à arte contemporânea, promovendo maior diversidade cultural e fortalecendo a participação social no cenário artístico.

OS DESAFIOS DA ARTE CONTEMPORÂNEA NAS REDES SOCIAIS

Apesar das inúmeras contribuições das redes sociais para a valorização da arte contemporânea, o ambiente digital também apresenta desafios relevantes para artistas e consumidores culturais.
Um dos principais problemas refere-se à superficialidade da apreciação artística. Nas plataformas digitais, o consumo de imagens ocorre de forma rápida e constante, o que pode dificultar análises mais profundas sobre o significado das obras. Muitas produções são avaliadas apenas pela estética visual ou pelo número de curtidas recebidas.
Segundo Bauman (2001), a sociedade contemporânea caracteriza-se pela instantaneidade das relações e pela fragilidade dos vínculos sociais. Nas redes sociais, essa lógica influencia diretamente a maneira como a arte é consumida e valorizada.
Outro desafio refere-se à dependência dos algoritmos digitais. As plataformas utilizam sistemas automatizados para selecionar os conteúdos exibidos aos usuários, favorecendo publicações com maior potencial de engajamento. Dessa forma, muitos artistas enfrentam dificuldades para alcançar visibilidade.
Além disso, a competitividade virtual tornou-se intensa devido ao grande volume de conteúdos disponíveis diariamente. Artistas precisam investir constantemente em estratégias de comunicação digital para manter relevância nas plataformas.
A reprodução indevida de obras também representa um problema significativo. O compartilhamento não autorizado de imagens e produções artísticas pode gerar prejuízos financeiros e violar direitos autorais.
Conforme destaca Castells (2003), as tecnologias digitais oferecem novas possibilidades de comunicação, mas também criam desafios relacionados ao controle da informação e à proteção da propriedade intelectual.
Outro aspecto relevante refere-se aos impactos emocionais provocados pela pressão por reconhecimento virtual. Muitos artistas associam sua valorização profissional ao número de seguidores e interações obtidas nas redes sociais, o que pode gerar ansiedade e insegurança.
Além disso, existe o risco de padronização estética. A busca por conteúdos virais pode estimular a repetição de tendências e limitar a diversidade criativa das produções artísticas.
Mesmo diante dessas dificuldades, as redes sociais continuam sendo importantes ferramentas de divulgação e valorização cultural. O desafio consiste em utilizar as plataformas digitais de maneira equilibrada, preservando a autenticidade artística e promovendo experiências culturais mais significativas.
Segue abaixo uma ampliação do artigo para aproximadamente 15 páginas, com novos tópicos, aprofundamento teórico e desenvolvimento acadêmico conforme normas de artigo científico ABNT. Você pode inserir os conteúdos abaixo após o item 2.5 para aumentar a extensão do trabalho mantendo coerência temática.

O PAPEL DOS INFLUENCIADORES DIGI-

TAIS NA VALORIZAÇÃO DA ARTE

O crescimento das redes sociais proporcionou o surgimento dos influenciadores digitais, indivíduos capazes de mobilizar grandes públicos por meio da produção constante de conteúdos online. No campo artístico, esses influenciadores passaram a desempenhar importante papel na divulgação e valorização da arte contemporânea, influenciando tendências culturais e ampliando o alcance das produções visuais.

Atualmente, muitos artistas estabelecem parcerias com criadores de conteúdo digital para promover exposições, obras e projetos culturais. A divulgação realizada por influenciadores possibilita que produções artísticas alcancem públicos diversificados, especialmente jovens usuários das plataformas digitais.

Segundo Jenkins (2009), a cultura participativa fortalece a circulação colaborativa de conteúdos na internet, permitindo que indivíduos comuns participem ativamente dos processos de comunicação. Nesse contexto, influenciadores digitais atuam como intermediadores culturais capazes de aproximar o público da arte contemporânea.

Além disso, as redes sociais favorecem a criação de tendências visuais que influenciam diretamente a valorização estética das obras. Muitas produções artísticas tornam-se populares após serem compartilhadas por personalidades reconhecidas no ambiente digital. Esse processo contribui para a construção do capital simbólico dos artistas.

Conforme Bourdieu (2007), o reconhecimento social representa elemento fundamental para a legitimação cultural. Nas redes sociais, o prestígio obtido por meio do compartilhamento de obras pode influenciar diretamente sua valorização econômica e social.

Outro aspecto importante refere-se à transformação da experiência artística em conteúdo digital. Exposições, museus e galerias passaram a investir em espaços visualmente atrativos com o objetivo de estimular fotografias e compartilhamentos nas redes sociais. Dessa forma, o ambiente artístico também se adapta às dinâmicas da cultura digital.

Entretanto, alguns pesquisadores apontam que a excessiva influência das tendências virtuais pode favorecer a superficialização da arte, priorizando elementos estéticos capazes de gerar engajamento rápido em detrimento da reflexão crítica. Mesmo diante dessas discussões, é evidente que os influenciadores digitais passaram a exercer forte impacto na circulação cultural contemporânea, contribuindo significativamente para a ampliação da visibilidade artística.

A ARTE DIGITAL E AS NOVAS FORMAS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA

A evolução tecnológica possibilitou o surgimento de novas linguagens artísticas fundamentadas no uso de recursos digitais. A chamada arte digital compreende produções realizadas por meio de softwares, animações, ilustrações digitais, modelagens em três dimensões, realidade aumentada e outras ferramentas tecnológicas.

As redes sociais desempenham papel fundamental na divulgação dessas produções, permitindo que artistas compartilhem seus trabalhos instantaneamente com públicos internacionais. Diferentemente das formas tradicionais de exposição, a arte digital circula principalmente em ambientes virtuais, ampliando seu alcance e acessibilidade.

Segundo Lévy (1999), as tecnologias digitais transformaram profundamente os processos de produção e circulação cultural, criando novas possibilidades de interação entre indivíduos e conteúdos. Na arte contemporânea, essas transformações favoreceram o desenvolvimento de experiências visuais inovadoras.

A popularização de aplicativos de edição de imagem e desenho digital também contribuiu para democratizar a produção artística. Atualmente, muitos artistas utilizam tablets, programas gráficos e plataformas online para criar obras sem depender exclusivamente de materiais tradicionais.

Além disso, a arte digital passou a ocupar espaço relevante no mercado cultural contemporâneo. Ilustrações digitais, NFTs, animações e conteúdos audiovisuais ganharam destaque nas plataformas online, fortalecendo novas formas de comercialização artística.

Outro aspecto importante refere-se à interação entre arte e inteligência artificial. Ferramentas tecnológicas capazes de gerar imagens, sons e animações passaram a integrar processos criativos contemporâneos, ampliando as possibilidades de

experimentação estética.
Entretanto, essas mudanças também geram debates relacionados à autenticidade artística e aos limites entre criação humana e produção automatizada. Muitos pesquisadores questionam até que ponto as tecnologias podem interferir na originalidade das obras.
Conforme Santaella (2013), a cultura digital promove constante transformação nos modos de produção simbólica, exigindo novas reflexões sobre os processos criativos contemporâneos.
Mesmo diante dessas discussões, a arte digital representa importante manifestação cultural da sociedade tecnológica, evidenciando o impacto das redes sociais e das plataformas digitais na renovação das práticas artísticas.

O IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO CONSUMO ARTÍSTICO DIGITAL

A pandemia de COVID-19 provocou profundas transformações nos setores culturais e artísticos em todo o mundo. Com o fechamento temporário de museus, galerias, teatros e espaços culturais, artistas e instituições passaram a utilizar intensamente as plataformas digitais como alternativa para manter suas atividades.
Durante o período de isolamento social, as redes sociais tornaram-se importantes ferramentas de comunicação e divulgação cultural. Lives, exposições virtuais, apresentações online e conteúdos audiovisuais passaram a integrar a rotina de artistas e consumidores de cultura.
Segundo Castells (2003), a sociedade em rede possibilita novas formas de interação social mediadas pelas tecnologias digitais. Durante a pandemia, essas tecnologias tornaram-se fundamentais para garantir a continuidade das experiências culturais.
Muitas instituições culturais desenvolveram visitas virtuais e conteúdos educativos online com o objetivo de aproximar o público das produções artísticas. Museus internacionais disponibilizaram acervos digitais gratuitos, ampliando significativamente o acesso à cultura.
Além disso, artistas independentes passaram a utilizar as redes sociais para comercializar obras, promover campanhas de financiamento coletivo e divulgar seus trabalhos diretamente ao público. Essa adaptação contribuiu para minimizar os impactos econômicos provocados pela crise sanitária.
O aumento do consumo de conteúdo digital também favoreceu a valorização da arte nas plataformas online. Vídeos sobre pintura, ilustração, fotografia e processos criativos alcançaram milhões de visualizações durante o período pandêmico.
Entretanto, muitos profissionais da cultura enfrentaram dificuldades relacionadas à instabilidade financeira e à ausência de políticas públicas adequadas para o setor artístico. A dependência das plataformas digitais tornou-se ainda mais evidente nesse contexto.
Conforme Bauman (2001), a sociedade contemporânea caracteriza-se pela constante transformação das relações sociais e econômicas. A pandemia acelerou significativamente processos de digitalização já existentes no campo cultural.
Dessa forma, é possível afirmar que a COVID-19 intensificou o uso das redes sociais como espaços de produção, divulgação e consumo artístico, consolidando definitivamente a presença do ambiente digital no cenário cultural contemporâneo.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS REDES SOCIAIS

As redes sociais também passaram a exercer importante papel no processo de educação artística contemporânea. Plataformas digitais oferecem conteúdos educativos relacionados à história da arte, técnicas de desenho, pintura, fotografia, design e diversas outras linguagens visuais.
Atualmente, muitos artistas e professores utilizam as redes sociais como ferramenta pedagógica, compartilhando vídeos explicativos, tutoriais e transmissões ao vivo voltadas ao ensino artístico. Essa dinâmica amplia o acesso ao conhecimento cultural e fortalece processos de aprendizagem colaborativa.
Segundo Recuero (2009), as redes sociais favorecem a formação de comunidades virtuais baseadas em interesses comuns. No campo educacional, essas comunidades possibilitam trocas de experiências e compartilhamento de conhecimentos entre estudantes, professores e artistas.
Além disso, plataformas como YouTube e Instagram facilitaram o acesso a conteúdos antes restritos a cursos presenciais e

instituições especializadas. Muitas pessoas passaram a desenvolver habilidades artísticas por meio de materiais disponíveis gratuitamente na internet.
Outro aspecto relevante refere-se à valorização da cultura visual contemporânea. As redes sociais estimularam maior contato com diferentes manifestações artísticas, ampliando o repertório cultural dos usuários.
Entretanto, o excesso de informações disponíveis também exige desenvolvimento do pensamento crítico para seleção de conteúdos confiáveis e relevantes. Nem todas as informações compartilhadas nas plataformas apresentam qualidade pedagógica adequada.
Segundo Severino (2010), a educação deve promover formação crítica e reflexiva diante das transformações sociais e tecnológicas. Nesse sentido, torna-se fundamental utilizar as redes sociais de maneira consciente e educativa.
Mesmo com desafios relacionados à qualidade das informações e à superficialidade de alguns conteúdos, as plataformas digitais representam importantes instrumentos de democratização do conhecimento artístico e cultural.

CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que as redes sociais exercem forte influência na valorização da arte contemporânea.
As plataformas digitais transformaram significativamente a forma como a arte é produzida, divulgada, comercializada e consumida na sociedade atual.
Observou-se que as redes sociais ampliaram a visibilidade dos artistas, democratizaram o acesso às produções culturais e fortaleceram a economia criativa.
Ferramentas como Instagram, TikTok e YouTube possibilitaram que artistas independentes alcançassem reconhecimento profissional sem depender exclusivamente de galerias e instituições tradicionais.
Além disso, as plataformas digitais favoreceram a aproximação entre artistas e público, permitindo maior interação e participação social no processo artístico.
A circulação rápida de conteúdos culturais contribuiu para ampliar o interesse pela arte contemporânea e estimular novas formas de expressão criativa.
Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à superficialidade do consumo cultural, à dependência dos algoritmos e à competitividade virtual. A valorização artística baseada apenas em métricas digitais pode comprometer a profundidade estética das obras e gerar desigualdades de visibilidade.
Outro aspecto importante refere-se à necessidade de proteção dos direitos autorais no ambiente digital, considerando a facilidade de reprodução e compartilhamento das produções artísticas.
Conclui-se, portanto, que as redes sociais representam ferramentas fundamentais para a valorização da arte contemporânea, desde que utilizadas de forma consciente e equilibrada. As plataformas digitais possuem potencial para fortalecer a democratização cultural e ampliar as oportunidades profissionais dos artistas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais conectada com a arte e com a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A sala de aula de geografia e história. Campinas: Papirus, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2009.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin. Administração de marketing. São Paulo: Pearson, 2012.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

MONTEIRO, Cláudia. História da escrita e da leitura. São Paulo: Moderna, 2010.

NUNES, Clarice. Educação e tecnologia. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2010.

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS E ARTÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

SIONE DE OLIVEIRA LOPES

RESUMO
O desenvolvimento integral da criança constitui um dos principais objetivos da educação contemporânea, exigindo práticas pedagógicas que articulem aspectos cognitivos, emocionais, sociais, motores e culturais de forma integrada. Nesse contexto, a ludicidade e as atividades artísticas destacam-se como estratégias educativas capazes de favorecer aprendizagens significativas e contribuir para a formação humana. O presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições das atividades lúdicas e artísticas para o desenvolvimento integral infantil no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e em documentos oficiais da educação brasileira. A análise evidenciou que a integração entre brincadeiras, experiências artísticas e mediação pedagógica favorece o desenvolvimento da criatividade, da autonomia, da linguagem, do pensamento crítico, da socialização e da expressão de sentimentos, além de potencializar a construção do conhecimento e fortalecer processos inclusivos de aprendizagem. Conclui-se que a incorporação intencional da ludicidade e da Arte às práticas pedagógicas amplia as possibilidades de desenvolvimento integral da criança, contribuindo para uma educação mais significativa, humanizadora e comprometida com a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Arte. Desenvolvimento integral. Educação Infantil. Aprendizagem.

ABSTRACT
Children's holistic development is one of the central goals of contemporary education, requiring pedagogical practices that integrate cognitive, emotional, social, motor, and cultural dimensions. In this context, playfulness and artistic activities stand out as educational strategies that promote meaningful learning and contribute to human development. This study aims to analyze the contributions of playful and artistic activities to children's holistic development within the school environment. It is a qualitative bibliographic study based on the theoretical contributions of Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, and official Brazilian educational documents. The analysis indicates that the integration of play, artistic experiences, and pedagogical mediation enhances creativity, autonomy, language development, critical thinking, social interaction, and emotional expression, while strengthening knowledge construction and inclusive learning processes. It is concluded that the intentional integration of playfulness and Art into educational practices broadens children's opportunities for holistic development and contributes to a more meaningful, humanized, and inclusive educational process.

KEYWORDS: Playfulness. Art. Holistic Development. Early Childhood Education. Learning.

INTRODUÇÃO

A infância constitui uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada por transformações cognitivas, emocionais, sociais, motoras e culturais que influenciam a formação da identidade, da personalidade e das competências necessárias à vida em sociedade. Nesse contexto, a escola desempenha papel essencial ao promover experiências de aprendizagem que respeitem as especificidades da infância e favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

As discussões educacionais contemporâneas evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que ultrapassem a transmissão de conteúdos e promovam aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, a ludicidade e as atividades artísticas destacam-se como estratégias capazes de integrar imaginação, criatividade, interação social, expressão e construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece a criança como sujeito ativo de direitos e protagonista de seu processo de aprendizagem, valorizando brincadeiras, interações e dife-

rentes linguagens como fundamentos da Educação Básica. Em consonância com essa proposta, autores como Piaget (1998), Vygotsky (2007), Wallon (2008), Kishimoto (2011), Paulo Freire (1996) e Ana Mae Barbosa (2010) evidenciam, sob diferentes perspectivas, que experiências lúdicas e artísticas favorecem o desenvolvimento integral ao estimular a aprendizagem, a criatividade, a autonomia, a socialização e a expressão.

Além dos avanços cognitivos, essas experiências fortalecem relações interpessoais, empatia, cooperação e respeito à diversidade, contribuindo para uma educação inclusiva e humanizadora.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão de pesquisa: de que maneira as atividades lúdicas e artísticas contribuem para o desenvolvimento integral da criança no contexto escolar?

O objetivo deste estudo consiste em analisar as contribuições das atividades lúdicas e artísticas para o desenvolvimento integral infantil. Especificamente, busca compreender o papel da ludicidade na aprendizagem, analisar as contribuições da Arte para a formação humana e identificar os impactos dessas práticas no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e cultural.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e documentos oficiais da educação brasileira, tendo como principais referenciais Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa.

O artigo organiza-se em seções que discutem a ludicidade, a Arte e suas contribuições para o desenvolvimento infantil, bem como o papel da escola e do professor na construção de práticas pedagógicas voltadas à formação integral das crianças.

A LUDICIDADE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A ludicidade constitui um dos pilares do desenvolvimento infantil e ocupa posição central nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais do que entretenimento, o brincar representa uma experiência educativa capaz de promover aprendizagens significativas e favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural da criança.

Ao brincar, a criança experimenta, cria hipóteses, estabelece relações, resolve problemas e atribui significado às experiências vividas. Dessa forma, a ludicidade torna-se importante mediadora entre a experiência concreta e a construção do conhecimento.

Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira favorece o desenvolvimento da imaginação, da autonomia e das relações sociais, permitindo que a criança experimente papéis, compreenda regras e amplie sua participação no meio em que vive.

Essa compreensão aproxima-se da teoria construtivista de Piaget (1998), que reconhece o brincar como espaço de reorganização das estruturas cognitivas por meio da assimilação e da acomodação.

Vygotsky (2007), por sua vez, destaca que as brincadeiras potencializam a aprendizagem ao promover interações sociais e ampliar o desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal. Complementando essas perspectivas, Wallon (2008) evidencia que emoção, movimento e cognição constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece o brincar como direito de aprendizagem e princípio organizador das práticas educativas, incentivando experiências que valorizem criatividade, investigação, interação e participação.

Assim, a ludicidade configura-se como princípio pedagógico essencial ao desenvolvimento integral, favorecendo a formação de crianças autônomas, criativas, críticas e participativas.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA A FORMAÇÃO HUMANA

A Arte constitui importante linguagem de expressão, comunicação e produção cultural, favorecendo a construção da identidade, da criatividade e do pensamento crítico. No contexto escolar, amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar experiências estéticas, culturais e cognitivas.

Na infância, linguagens como desenho, pintura, modelagem, música, dança e teatro possibilitam que as crianças expressem sentimentos, comuniquem ideias e desenvolvam diferentes formas de compreender a realidade, fortalecendo autoestima, autonomia e sensibilidade.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de Arte deve integrar criação, apreciação e contextualização, favorecendo o desenvolvimento da percepção estética e da compreensão das manifestações culturais.
Essa perspectiva dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que reconhece a Arte como componente curricular indispensável ao desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica. Ao vivenciar experiências artísticas, os estudantes ampliam seu repertório cultural, desenvolvem criatividade e fortalecem competências relacionadas à comunicação, à expressão e ao pensamento crítico.
Além dos aspectos cognitivos, as atividades artísticas favorecem cooperação, respeito às diferenças e convivência democrática. Nesse processo, o professor atua como mediador, planejando experiências que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes e estimulem sua participação ativa.
Assim, a Arte consolida-se como dimensão essencial do currículo escolar, contribuindo para uma educação humanizadora, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E ARTÍSTICAS

O desenvolvimento cognitivo corresponde ao processo pelo qual a criança amplia sua capacidade de pensar, interpretar, estabelecer relações, resolver problemas e construir conhecimentos. Esse processo resulta das experiências vividas, das interações sociais e da mediação pedagógica, tornando as atividades lúdicas e artísticas importantes estratégias para favorecer aprendizagens significativas.
Ao brincar, desenhar, dramatizar, cantar ou explorar diferentes materiais, a criança mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses, experimenta soluções e reorganiza continuamente seu pensamento. Essas experiências estimulam a curiosidade, a criatividade, a linguagem e a capacidade de investigação, favorecendo a construção progressiva do conhecimento.
Segundo Piaget (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre pela interação entre o sujeito e o meio, em um processo contínuo de assimilação e acomodação.
Vygotsky (2007), por sua vez, destaca que a aprendizagem é potencializada pelas interações sociais e pela mediação do professor, possibilitando que a criança avance para níveis mais complexos de desenvolvimento. Complementando essas perspectivas, Wallon (2008) compreende cognição, emoção e movimento como dimensões inseparáveis do desenvolvimento infantil, evidenciando que aprender envolve a criança em sua totalidade.
Essa compreensão é reforçada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta práticas pedagógicas fundamentadas na investigação, na criatividade, na experimentação e na resolução de problemas. Ao integrar brincadeiras e atividades artísticas ao currículo, a escola amplia as oportunidades de desenvolvimento do raciocínio, da linguagem, da memória, da atenção e do pensamento crítico.
Nesse contexto, cabe ao professor organizar experiências desafiadoras que incentivem a participação ativa, a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. A mediação docente transforma brincadeiras e produções artísticas em situações intencionais de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo de maneira significativa.
Assim, a integração entre ludicidade, Arte e mediação pedagógica fortalece a formação de crianças investigativas, criativas e autônomas, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo resulta da articulação entre experiências, interações sociais e práticas educativas planejadas.

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL DAS CRIANÇAS

O desenvolvimento social e emocional constitui dimensão essencial da formação integral, pois favorece a capacidade da criança de estabelecer vínculos, reconhecer emoções, comunicar sentimentos, resolver conflitos e conviver de forma respeitosa com os outros. Essas competências são construídas progressivamente nas interações vivenciadas em diferentes contextos, especialmente no ambiente escolar.
As atividades lúdicas e artísticas desempenham papel significativo nesse processo ao promover experiências de coope-

ração, diálogo, expressão e participação. Brincadeiras, jogos, dramatizações, música e produções artísticas possibilitam que as crianças compartilhem experiências, desenvolvam empatia, aprendam a respeitar regras e fortaleçam relações interpessoais.
Segundo Wallon (2008), emoção, cognição e movimento constituem dimensões inseparáveis do desenvolvimento humano. A afetividade, portanto, não representa um aspecto secundário da aprendizagem, mas um elemento estruturante da formação da criança. Sob essa perspectiva, experiências lúdicas e artísticas favorecem tanto o desenvolvimento intelectual quanto o equilíbrio emocional.
Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (2007), que destaca o papel das interações sociais na construção das funções psicológicas superiores. Durante as atividades coletivas, as crianças aprendem a cooperar, negociar, argumentar e considerar diferentes pontos de vista, desenvolvendo competências fundamentais para a convivência em sociedade.
A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao reconhecer competências relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, à cooperação e ao respeito à diversidade como elementos indispensáveis ao desenvolvimento integral. Nesse contexto, ludicidade e Arte constituem estratégias pedagógicas capazes de integrar aprendizagem, convivência e formação cidadã.
Cabe ao professor organizar experiências que valorizem a escuta, o diálogo, a participação e o respeito às diferenças, criando um ambiente acolhedor e inclusivo que favoreça o desenvolvimento das competências socioemocionais.
Assim, ao integrar atividades lúdicas e artísticas ao cotidiano escolar, a escola contribui para a formação de crianças emocionalmente equilibradas, socialmente participativas e preparadas para estabelecer relações pautadas na empatia, na cooperação e no respeito à diversidade.

A ARTE COMO LINGUAGEM DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

A Arte constitui uma linguagem universal que possibilita comunicar ideias, expressar sentimentos e interpretar a realidade. Na infância, desempenha papel fundamental ao ampliar as formas de comunicação para além da linguagem verbal, favorecendo criatividade, imaginação e construção de significados.
Ao desenhar, pintar, modelar, dramatizar, cantar ou dançar, a criança desenvolve diferentes formas de representação, fortalecendo sua autonomia, identidade e capacidade de expressão.
Segundo Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de Arte deve integrar produção, apreciação e contextualização, favorecendo a sensibilidade estética, o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural.
Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Vygotsky (2007), que reconhece a linguagem como elemento fundamental da construção do pensamento. As linguagens artísticas ampliam as possibilidades de representação simbólica e favorecem a organização das experiências vividas.
A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a importância da Arte como linguagem capaz de promover comunicação, criatividade, repertório cultural e participação social.
Nesse contexto, cabe ao professor criar situações de aprendizagem que estimulem experimentação, criação, apreciação e diálogo, reconhecendo a Arte como instrumento de produção de conhecimento e desenvolvimento humano.
Assim, compreender a Arte como linguagem significa reconhecê-la como componente essencial da formação integral, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e estético das crianças.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INFANTIL

A autonomia constitui um dos principais objetivos da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois possibilita que a criança desenvolva iniciativa, responsabilidade, capacidade de decisão e participação ativa nas situações de aprendizagem. Essa competência é construída progressivamente por meio das experiências vividas, das interações sociais e da mediação pedagógica.
Nesse contexto, o brincar destaca-se como uma experiência educativa privilegiada. Durante as brincadeiras, a criança faz escolhas, estabelece regras, enfrenta desafios, resolve conflitos e experimenta

diferentes formas de agir, desenvolvendo confiança em suas próprias capacidades e ampliando sua independência. Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira favorece o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo ao permitir que a criança explore o ambiente, exercite a imaginação e vivencie diferentes papéis sociais. Essas experiências ampliam gradativamente sua autonomia e sua capacidade de participar de forma responsável das atividades coletivas.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Piaget (1998), para quem o conhecimento é construído pela ação da criança sobre o meio. Ao brincar, ela reorganiza seus esquemas de pensamento, formula hipóteses e desenvolve novas formas de compreender a realidade. Vygotsky (2007), por sua vez, destaca que a autonomia também se constrói nas relações sociais, especialmente nas brincadeiras compartilhadas, em que a criança aprende a negociar, cooperar, respeitar regras e considerar diferentes pontos de vista.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reconhece o brincar, a participação e a exploração como direitos de aprendizagem fundamentais para o desenvolvimento infantil. Ao proporcionar experiências que valorizem essas dimensões, a escola favorece a formação de crianças mais autônomas, criativas e participativas.

Cabe ao professor planejar situações lúdicas que desafiem os estudantes a tomar decisões, resolver problemas e assumir responsabilidades compatíveis com sua faixa etária, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Essa mediação fortalece a autonomia e contribui para aprendizagens mais significativas.

Assim, o brincar constitui uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento da autonomia infantil. Integrado de forma intencional ao currículo, favorece a formação de crianças mais confiantes, responsáveis e protagonistas de seu processo de aprendizagem.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A escola constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, pois promove experiências que articulam conhecimentos, valores, cultura e convivência. Mais do que transmitir conteúdos, cabe à instituição escolar criar condições para que os estudantes desenvolvam competências cognitivas, sociais, emocionais, éticas e culturais, participando ativamente da construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reafirma esse compromisso ao orientar práticas pedagógicas que favoreçam a investigação, a criatividade, o diálogo, a cooperação e o protagonismo infantil. Nessa perspectiva, as atividades lúdicas e artísticas ampliam as possibilidades de aprendizagem ao integrar diferentes linguagens e promover experiências significativas.

Freire (1996) compreende a escola como espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento, no qual ensinar significa criar possibilidades para que os estudantes aprendam de forma crítica e participativa. Em consonância com essa visão, Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais, tornando o ambiente escolar fundamental para a ampliação das capacidades cognitivas e das relações de cooperação.

Além de favorecer a aprendizagem, a escola desempenha papel essencial na construção de ambientes acolhedores e inclusivos. Ao respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, valorizar a diversidade e ampliar as formas de participação, cria oportunidades para que todas as crianças desenvolvam suas potencialidades e fortaleçam o sentimento de pertencimento.

Nesse contexto, ludicidade e Arte constituem estratégias pedagógicas que enriquecem o currículo ao estimular criatividade, expressão, diálogo e participação. Integradas às práticas escolares, contribuem para aprendizagens mais signifi-i cativas e para a formação de estudantes autônomos, críticos e socialmente responsáveis.

Assim, compreender a escola como espaço de desenvolvimento integral significa reconhecer seu compromisso com a formação humana em todas as suas dimensões, fortalecendo práticas educativas comprometidas com a inclusão, a cidadania e o desenvolvimento pleno das crianças.

A CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES ARTÍSTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

A criatividade constitui uma competência essencial ao desenvolvimento humano, pois favorece a elaboração de ideias, a resolução de problemas e a construção de novas formas de compreender e transformar a realidade. Na infância, manifesta-se espontaneamente por meio das brincadeiras, da imaginação e das diferentes formas de expressão artística, tornando-se elemento indispensável para o desenvolvimento integral.

As atividades artísticas representam um importante espaço para o exercício da criatividade. Ao desenhar, pintar, modelar, dramatizar, cantar ou explorar diferentes materiais, as crianças experimentam possibilidades, fazem escolhas, elaboram hipóteses e atribuem novos significados às suas experiências, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e capacidade criadora.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de Arte deve integrar produção, apreciação e contextualização, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e da compreensão cultural. Nessa perspectiva, a criatividade deixa de ser entendida como um talento inato e passa a constituir uma competência passível de desenvolvimento por meio de experiências pedagógicas intencionais.

Essa concepção aproxima-se das contribuições de Vygotsky (2009), que compreende a imaginação como resultado da reorganização das experiências vividas. Quanto mais diversificadas forem as oportunidades oferecidas pela escola, maiores serão as possibilidades de criação, inovação e construção do conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa compreensão ao reconhecer a criatividade como uma das competências gerais da Educação Básica, incentivando práticas que valorizem a investigação, a experimentação, a resolução de problemas e a produção artística como elementos constitutivos da aprendizagem.

Nesse contexto, cabe ao professor organizar ambientes que estimulem a curiosidade, a experimentação e a liberdade criadora, valorizando diferentes formas de expressão e compreendendo o erro como parte do processo de aprendizagem. Essa mediação favorece tanto a criatividade individual quanto a construção coletiva do conhecimento.

Conclui-se, portanto, que as atividades artísticas constituem importantes instrumentos para o desenvolvimento da criatividade infantil. Integradas ao currículo de forma planejada, ampliam as possibilidades de expressão, investigação e inovação, contribuindo para a formação de crianças autônomas, críticas, sensíveis e criativas.

A RELAÇÃO ENTRE ARTE, CULTURA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

A construção da identidade inicia-se na infância e desenvolve-se por meio das experiências, das interações sociais e do contato com diferentes manifestações culturais. Nesse processo, a escola desempenha papel fundamental ao promover experiências que valorizem a diversidade e favoreçam o sentimento de pertencimento.

A Arte ocupa lugar privilegiado nessa formação por possibilitar que a criança expresse sentimentos, valores, percepções e vivências. Ao desenhar, pintar, dramatizar, cantar ou participar de outras manifestações artísticas, amplia sua capacidade de expressão, fortalece sua autoestima e constrói significados sobre si mesma e sobre o contexto em que vive.

Segundo Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de Arte deve favorecer a criação, a apreciação e a contextualização das produções artísticas, ampliando a compreensão da diversidade cultural e da Arte como patrimônio da humanidade.

Essa perspectiva dialoga com Paulo Freire (1996), que defende uma educação comprometida com a valorização da cultura e das experiências dos educandos. Ao reconhecer os conhecimentos e as vivências das crianças, a escola fortalece identidades, promove o diálogo intercultural e amplia as possibilidades de participação social.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça essa concepção ao reconhecer a valorização da diversidade cultural e das diferentes formas de expressão como princípios da Educação Básica. As experiências artísticas contribuem para o respeito às diferenças, o desenvolvimento da empatia e a formação cidadã.

Ao integrar Arte e cultura ao currículo, a escola amplia o repertório cultural dos

estudantes, fortalece o sentimento de pertencimento e favorece a construção da identidade, da criatividade e da consciência crítica. Dessa forma, as experiências artísticas ultrapassam a dimensão estética, constituindo importantes instrumentos para a formação humana e para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender, valorizar e transformar a realidade em que vivem.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DAS EXPERIÊNCIAS LÚDICAS E ARTÍSTICAS

A efetividade das experiências lúdicas e artísticas no contexto escolar depende da atuação intencional do professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Embora brincar e produzir artisticamente façam parte do universo infantil, é o planejamento pedagógico que transforma essas vivências em oportunidades significativas para o desenvolvimento integral.

Segundo Vygotsky (2007), a aprendizagem ocorre nas interações sociais e é potencializada pela mediação de sujeitos mais experientes. Nesse sentido, o professor organiza situações desafiadoras que possibilitam às crianças avançar para além de seus conhecimentos já consolidados, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Paulo Freire (1996), para quem ensinar significa criar condições para a construção do conhecimento e não apenas transmiti-lo. Ao planejar atividades lúdicas e artísticas, o docente estimula a investigação, a criatividade, a autonomia e a participação ativa dos estudantes, valorizando suas experiências e promovendo aprendizagens significativas.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reforça a importância da mediação docente ao orientar práticas pedagógicas que integrem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Dessa forma, cabe ao professor planejar experiências diversificadas que articulem brincadeiras, Arte e demais componentes curriculares, respeitando os diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem. Além do planejamento, a observação sistemática das produções, interações e estratégias utilizadas pelas crianças constitui importante instrumento para compreender seus processos de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas. Essa postura investigativa fortalece práticas inclusivas e contribui para o desenvolvimento das potencialidades de todos os estudantes. Assim, o professor desempenha papel essencial na integração entre ludicidade, Arte e aprendizagem. Sua mediação possibilita que essas experiências deixem de representar atividades isoladas e passem a constituir práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e socialmente participativos.

A INTEGRAÇÃO ENTRE LUDICIDADE, ARTE E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A análise desenvolvida neste estudo demonstra que a ludicidade e as atividades artísticas constituem elementos estruturantes de uma proposta pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral da criança. Quando planejadas de forma intencional, essas experiências favorecem a construção do conhecimento, a criatividade, a autonomia, as competências socioemocionais e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

As contribuições de Piaget (1998), Vygotsky (2007), Wallon (2008), Kishimoto (2011), Paulo Freire (1996) e Ana Mae Barbosa (2010) convergem ao reconhecer que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando a criança participa ativamente das experiências educativas, interage com outras pessoas, explora diferentes linguagens e atribui significado às vivências escolares. Embora apresentem enfoques distintos, esses autores compreendem o desenvolvimento infantil como resultado da integração entre aspectos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e motores.

Nesse contexto, a ludicidade favorece a investigação, a resolução de problemas e a autonomia, enquanto a Arte amplia as possibilidades de expressão, comunicação, criatividade e produção cultural. Integradas às práticas pedagógicas, ambas potencializam aprendizagens significativas ao respeitar as especificidades da infância e estimular o protagonismo dos estudantes.

Essa concepção encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orienta a organização de práticas capazes de articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores,

promovendo competências relacionadas à criatividade, à comunicação, à empatia, à cooperação, ao pensamento crítico e à responsabilidade.
Entretanto, esses resultados dependem da atuação intencional do professor e do compromisso da escola com uma educação inclusiva e humanizadora. Planejamento, mediação pedagógica, valorização da diversidade e organização de ambientes desafiadores são condições essenciais para transformar experiências lúdicas e artísticas em oportunidades efetivas de aprendizagem.
Assim, integrar ludicidade e Arte ao currículo escolar significa reconhecer que aprender envolve interação, cultura, expressão e participação. Ao assumir essa perspectiva, a escola fortalece sua função social e contribui para a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e comprometidos com uma sociedade mais democrática e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as contribuições das atividades lúdicas e artísticas para o desenvolvimento integral da criança no contexto escolar. A análise da literatura evidenciou que ludicidade e Arte constituem estratégias pedagógicas essenciais para promover aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, cultural e criativo dos estudantes.
Os referenciais teóricos de Piaget, Vygotsky, Wallon, Kishimoto, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, articulados às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), demonstram que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando a criança participa ativamente das experiências educativas, interage com seus pares e encontra oportunidades para explorar diferentes linguagens e construir conhecimentos de maneira significativa.
Os resultados da pesquisa reafirmam que o brincar e as atividades artísticas ultrapassam o caráter recreativo, constituindo práticas pedagógicas capazes de estimular criatividade, autonomia, pensamento crítico, cooperação, expressão e participação. Inseridas de forma planejada no currículo, contribuem para uma educação mais inclusiva, humanizadora e comprometida com a formação integral.
Também se evidenciou que a qualidade dessas experiências depende da atuação intencional da escola e do professor, responsáveis por organizar ambientes de aprendizagem acolhedores, desafiadores e coerentes com as necessidades e potencialidades das crianças.
Conclui-se, portanto, que integrar ludicidade e Arte ao cotidiano escolar representa um compromisso com uma educação que reconhece a criança como protagonista do processo educativo e valoriza o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as reflexões sobre práticas pedagógicas que promovam uma educação mais significativa, criativa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012.
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.
PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
VYGOTSKY, Lev Semenovich. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.
WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRINCAR, INTERAGIR E APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS

SUSANE DA CONCEIÇÃO VIEIRA

RESUMO
O presente trabalho tem como objetivo analisar a importância do brincar e das interações na Educação Infantil, compreendendo-os como eixos estruturantes da prática pedagógica e como dimensões fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Parte-se da compreensão de que a infância não pode ser reduzida a uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, pois possui especificidades próprias, modos singulares de conhecer o mundo e formas particulares de produção de cultura. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos da educação brasileira e em autores que discutem infância, desenvolvimento, currículo, ludicidade e prática pedagógica. O estudo evidencia que o brincar constitui uma experiência complexa, por meio da qual a criança elabora sentidos, expressa emoções, reorganiza vivências, constrói hipóteses, negocia regras, desenvolve linguagem e amplia sua participação social. As interações, por sua vez, são compreendidas como condição constitutiva do desenvolvimento infantil, uma vez que a criança aprende nas relações com outras crianças, com adultos, com os espaços, com os objetos e com os elementos da cultura. O texto também discute a organização dos espaços, tempos e materialidades como responsabilidade pedagógica intencional, destacando que ambientes ricos, acessíveis, seguros e esteticamente planejados ampliam as possibilidades de investigação, autonomia e criação infantil. Conclui-se que o brincar e as interações não devem ocupar lugar secundário na Educação Infantil, mas constituir o núcleo da proposta pedagógica, articulando cuidado, educação, escuta, documentação e participação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Brincar. Interações. Desenvolvimento infantil. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil ocupa lugar decisivo na formação humana, pois constitui a primeira etapa da Educação Básica e atende crianças em um período marcado por intensas transformações cognitivas, afetivas, corporais, sociais, linguísticas e culturais. Nessa etapa, a criança não deve ser compreendida como sujeito incompleto, passivo ou apenas em preparação para a escolarização futura, mas como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, capaz de produzir sentidos, estabelecer relações, expressar desejos, formular hipóteses, participar da vida coletiva e construir conhecimentos nas interações que realiza cotidianamente (Brasil,2009). Essa concepção rompe com modelos assistencialistas ou preparatórios de Educação Infantil, deslocando o foco para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral, com a escuta da infância e com a organização de experiências significativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem o currículo como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade (Brasil,2009). Essa definição é importante porque afasta a ideia de currículo como lista de conteúdos fragmentados e aproxima a Educação Infantil de uma perspectiva experiencial, relacional e cultural. Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular reafirma que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e a brincadeira, estabelecendo seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil,2018). A BNCC organiza a Educação Infantil por campos de experiências, o que reforça a centralidade das vivências, da linguagem, do corpo, da imaginação, da relação com o outro e da exploração do mundo.

Nesse contexto, o brincar não pode ser interpretado como atividade meramente recreativa, passatempo ou intervalo entre momentos considerados "mais pedagógicos". Ao contrário, trata-se de uma linguagem fundamental da infância, por

meio da qual a criança interpreta a realidade, reorganiza experiências, cria narrativas, elabora emoções, experimenta papéis sociais, constrói regras e amplia suas formas de participação no mundo (Kishimoto,2011). A brincadeira possui densidade pedagógica porque mobiliza corpo, linguagem, imaginação, cognição, afeto e socialização. Quando brinca, a criança não apenas se diverte; ela investiga, representa, negocia, simboliza e produz cultura.

As interações também constituem elemento central para compreender o desenvolvimento infantil. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, naturalizada ou exclusivamente interna ao indivíduo, mas nas relações sociais, mediadas pela linguagem, pelos signos, pelos instrumentos culturais e pela presença de outros sujeitos (Vygotsky,2007). Assim, a criança aprende na relação com adultos, com outras crianças, com os objetos, com os espaços e com as práticas sociais das quais participa. O professor, nesse processo, não ocupa o lugar de transmissor mecânico de conteúdos, mas de mediador intencional, capaz de organizar contextos, observar percursos, ampliar experiências e favorecer novas possibilidades de ação e pensamento.

A discussão sobre brincar e interações torna-se ainda mais relevante diante de práticas que, em muitos contextos, antecipam formas escolarizantes próprias do Ensino Fundamental. A pressão por alfabetização precoce, fichas repetitivas, atividades excessivamente dirigidas e padronização das produções infantis pode empobrecer a experiência da criança, reduzindo a Educação Infantil a uma preparação técnica para etapas posteriores (Barbosa,2006). Essa tendência contraria a concepção contemporânea de infância presente nos documentos oficiais e na produção acadêmica da área, pois desconsidera que as crianças pequenas aprendem principalmente por meio do corpo, da investigação, da escuta, da repetição criativa, da exploração de materiais, da imaginação e da convivência.

A organização dos espaços, tempos e materialidades também precisa ser compreendida como dimensão pedagógica. O ambiente educativo comunica concepções de criança, infância, currículo e aprendizagem. Espaços rígidos, pobres em materiais, excessivamente controlados e pouco abertos à escolha infantil tendem a limitar a autonomia, a investigação e a autoria das crianças. Por outro lado, ambientes planejados com diversidade de materiais, possibilidades de circulação, cantos de brincadeira, elementos naturais, objetos não estruturados, livros, imagens, tecidos, sons e recursos expressivos favorecem experiências mais ricas e plurais (Horn,2004). A qualidade da Educação Infantil depende, portanto, não apenas da presença física da criança na instituição, mas das condições concretas oferecidas para que ela participe, explore, interaja, brinque e se expresse.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a importância do brincar e das interações na Educação Infantil, compreendendo-os como eixos estruturantes da prática pedagógica e como fundamentos para a organização de espaços, tempos e experiências. Como objetivos específicos, busca-se discutir a concepção de criança e infância presente nos documentos oficiais brasileiros; compreender o brincar como linguagem, cultura e forma de aprendizagem; analisar as interações como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil; e refletir sobre o papel do professor na organização intencional de ambientes, tempos, materialidades e práticas pedagógicas. A pesquisa é bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, além de autores como Vygotsky, Kishimoto, Barbosa, Horn, Oliveira, Freire e Malaguzzi.

A relevância deste estudo está na necessidade de reafirmar a especificidade pedagógica da Educação Infantil. Em vez de pensar essa etapa como espaço de guarda, recreação espontânea ou antecipação escolarizante, defende-se uma prática pedagógica sustentada na escuta, na intencionalidade, na brincadeira, nas interações e na valorização das múltiplas linguagens infantis. O brincar e as interações não são elementos acessórios do currículo; são as formas mais potentes pelas quais a criança pequena aprende, comunica-se, constrói vínculos e participa da cultura.

DESENVOLVIMENTO

Concepção de criança, infância e currí-

culo na Educação Infantil concepção de criança é o ponto de partida de qualquer proposta pedagógica na Educação Infantil. Quando a criança é vista como sujeito passivo, dependente e incapaz de produzir cultura, a prática educativa tende a ser centrada no adulto, na obediência, na repetição e na transmissão de comandos. Por outro lado, quando a criança é reconhecida como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, o planejamento pedagógico passa a valorizar sua participação, sua escuta, suas hipóteses, seus gestos, suas narrativas e suas formas próprias de interpretar o mundo (Brasil,2009). Essa segunda perspectiva é assumida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que definem a criança como centro do planejamento curricular e como sujeito que, nas interações e práticas cotidianas, constrói identidade, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, questiona e produz cultura.

Essa concepção implica compreender a infância como categoria social e histórica, e não como etapa natural, homogênea e universal. As crianças vivem infâncias distintas, atravessadas por classe social, raça, gênero, território, religião, deficiência, organização familiar, acesso a bens culturais e condições de vida. Sarmento (2005) argumenta que a infância deve ser pensada como construção social, pois as formas de ser criança variam conforme os contextos históricos e culturais. Assim, a Educação Infantil precisa reconhecer a pluralidade das infâncias e evitar práticas padronizadas que tratem todas as crianças como se tivessem os mesmos repertórios, tempos, experiências e necessidades.

No campo curricular, essa compreensão exige superar a ideia de que o currículo da Educação Infantil seja uma sequência de conteúdos escolares previamente definidos e organizados por disciplinas. O currículo nessa etapa é constituído pelas experiências vividas pelas crianças em relação com os adultos, com seus pares, com os espaços, com os materiais, com a linguagem, com a natureza, com a arte, com o corpo e com a cultura (Brasil,2009). Isso não significa ausência de intencionalidade pedagógica; ao contrário, exige um professor capaz de planejar contextos potentes, observar processos, documentar aprendizagens e reorganizar propostas a partir daquilo que as crianças revelam em suas ações.

A Base Nacional Comum Curricular reforça essa perspectiva ao organizar a Educação Infantil em cinco campos de experiências: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; e "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (Brasil,2018). Essa organização desloca o currículo de uma lógica disciplinar para uma lógica experiencial, na qual os conhecimentos são construídos de modo integrado e situado. A criança pequena não separa rigidamente linguagem, corpo, emoção, pensamento e imaginação; ela aprende de forma global, nas ações que realiza e nas relações que estabelece.

Os campos de experiências não devem ser interpretados como conteúdos fechados ou como novas disciplinas. Eles funcionam como organizadores curriculares que ajudam o professor a planejar situações nas quais a criança possa conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil,2018). Portanto, uma proposta com argila, por exemplo, não envolve apenas coordenação motora; pode mobilizar sensibilidade estética, percepção tátil, linguagem oral, negociação entre pares, investigação de formas, memória cultural e construção simbólica. O mesmo ocorre com uma brincadeira de faz de conta, uma roda de conversa, uma exploração no parque ou uma experiência com água, luz e sombra.

Essa perspectiva também recoloca a relação entre cuidar e educar. Historicamente, a Educação Infantil foi marcada por uma falsa separação entre cuidado e educação, especialmente nas instituições voltadas às crianças pequenas e pobres (Kuhlmann Jr.,2000). O cuidado era frequentemente associado a práticas assistenciais, enquanto a educação era entendida como instrução formal. As Diretrizes Curriculares Nacionais superam essa dicotomia ao afirmar que creches e pré-escolas são instituições educacionais que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos (Brasil,2009). Cuidar, nessa perspectiva, não é apenas alimentar, higienizar ou proteger fisicamente; é construir relações éticas, afetivas e pedagógicas que reconheçam a dignidade da criança. A qualidade da Educação Infantil depende da capacidade institucional de

articular currículo, cuidado, brincadeira, escuta e participação. Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, elaborados pelo MEC, UNICEF, Undime, Fundação Orsa e Ação Educativa, propõem uma metodologia de autoavaliação participativa das instituições, envolvendo dimensões como planejamento institucional, multiplicidade de experiências, interações, promoção da saúde, espaços, materiais, formação docente e cooperação com as famílias (Brasil,2009b). O documento destaca que a qualidade não é atributo abstrato, mas construção coletiva ligada às condições concretas de atendimento, à gestão democrática e ao respeito aos direitos das crianças.
Nesse sentido, o currículo da Educação Infantil deve ser compreendido como uma rede de experiências intencionalmente organizada, mas aberta à escuta das crianças. Um currículo vivo não nasce apenas dos documentos oficiais nem apenas da espontaneidade infantil; ele se constitui no encontro entre as intencionalidades do professor, os direitos das crianças, os conhecimentos culturais e as situações emergentes do cotidiano (Oliveira,2011). Quando a criança pergunta, investiga, insiste, repete, transforma objetos, cria enredos e convida outras crianças para brincar, ela oferece pistas importantes para o planejamento pedagógico.
O risco de uma prática descontextualizada está em transformar a Educação Infantil em espaço de execução de atividades prontas, sem relação com as crianças reais. Fichas iguais para todos, desenhos mimeografados, lembrancinhas padronizadas e propostas centradas na produção final costumam revelar uma concepção empobrecida de infância e aprendizagem. Nesses casos, a criança é mais executora do que autora. A produção pedagógica perde densidade, pois importa mais o resultado visual esperado pelo adulto do que o processo vivido pela criança (Barbosa,2006).
Portanto, pensar criança, infância e currículo na Educação Infantil exige assumir uma postura ética e política. Ética porque envolve reconhecer a criança como sujeito de direitos, com voz, corpo, história e singularidade. Política porque implica disputar o sentido social da Educação Infantil, recusando tanto o assistencialismo quanto a escolarização precoce. Pedagógica porque exige planejamento, observação, documentação e mediação qualificada. O brincar e as interações emergem, nesse cenário, como eixos fundamentais de uma prática que respeita a infância e produz experiências significativas.

O BRINCAR COMO LINGUAGEM, CULTURA E FORMA DE APRENDIZAGEM

O brincar é uma das formas mais complexas de expressão da criança. Embora muitas vezes seja tratado de maneira simplificada como diversão ou ocupação do tempo livre, a brincadeira constitui uma atividade profundamente ligada ao desenvolvimento humano, à produção simbólica, à construção da linguagem e à participação cultural. Para Kishimoto (2011), o brincar envolve imaginação, regras, representação, interação e criação de significados. A criança que brinca não apenas reproduz o mundo adulto; ela reorganiza experiências, interpreta papéis sociais, atribui novos sentidos aos objetos e cria possibilidades de existência.
Na Educação Infantil, o brincar deve ser entendido como direito da criança e como eixo estruturante da prática pedagógica. A BNCC afirma que brincar cotidianamente, de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, amplia e diversifica o acesso da criança a produções culturais, conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil,2018). Essa formulação reforça que o brincar não é oposição à aprendizagem; ele é uma das formas privilegiadas pelas quais a criança aprende.
Vygotsky (2007) atribui grande importância à brincadeira no desenvolvimento infantil, especialmente ao jogo de faz de conta. Para o autor, na brincadeira a criança atua além de seu comportamento habitual, pois assume papéis, segue regras implícitas, utiliza objetos de modo simbólico e cria situações imaginárias que ampliam suas possibilidades de pensamento. Um pedaço de madeira pode tornar-se cavalo, telefone, comida ou instrumento musical. Essa substituição simbólica revela a capacidade da criança de separar o significado do objeto concreto, movimento essencial para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem e do pensamento abstrato.

brincadeira também permite que a criança elabore emoções e experiências vividas. Ao brincar de casinha, médico, escola, mercado, família, super-herói ou restaurante, a criança reorganiza cenas sociais, ensaia papéis, expressa medos, desejos, conflitos e compreensões sobre o mundo. O faz de conta funciona como espaço de elaboração simbólica, no qual a criança pode experimentar situações de poder, cuidado, perda, disputa, afeto e negociação (Kishimoto,2011). Por isso, o professor precisa observar as brincadeiras não como ruído ou desordem, mas como linguagem reveladora das formas pelas quais as crianças pensam e sentem.

O brincar possui também uma dimensão social. Crianças pequenas aprendem a negociar regras, dividir objetos, esperar, argumentar, combinar enredos, resolver conflitos e reconhecer o ponto de vista do outro durante as brincadeiras. Esses processos não ocorrem de maneira automática nem sempre harmoniosa. O conflito faz parte da experiência social e pode ser pedagogicamente importante quando mediado com escuta e respeito (Oliveira,2011). A criança aprende a conviver não porque recebe discursos abstratos sobre convivência, mas porque vive situações concretas nas quais precisa se relacionar com outros sujeitos.

A ludicidade também está vinculada à cultura. Brincadeiras tradicionais, cantigas, rodas, parlendas, jogos de mãos, danças, histórias, brinquedos artesanais e brincadeiras de rua carregam memórias sociais e repertórios culturais transmitidos entre gerações (Friedmann,2012). Quando a Educação Infantil valoriza essas práticas, ela reconhece que as crianças participam de uma cultura infantil e de uma cultura comunitária. Ao mesmo tempo, a escola pode ampliar repertórios, apresentando brincadeiras de diferentes regiões, povos, grupos étnicos e contextos históricos, contribuindo para uma formação cultural mais plural.

É necessário, contudo, distinguir valorização do brincar de abandono pedagógico. Defender o brincar não significa deixar as crianças sem mediação, sem materiais, sem organização espacial ou sem presença adulta qualificada. O brincar livre é fundamental, mas sua potência depende das condições oferecidas. Espaços pobres, materiais escassos, tempo fragmentado e interferências excessivas reduzem a qualidade da brincadeira. O professor precisa garantir tempo suficiente, diversidade de objetos, segurança, liberdade de escolha e observação sensível (Barbosa,2006).

Nesse ponto, há um equívoco frequente: considerar que a brincadeira só é pedagógica quando é dirigida pelo adulto ou quando ensina explicitamente letras, números ou cores. Essa visão empobrece o brincar porque subordina a brincadeira a objetivos escolares imediatos. Uma criança que constrói uma cabana com tecidos pode estar investigando equilíbrio, espaço, colaboração, narrativa, proteção, corpo, altura e pertencimento. Uma criança que brinca com água e recipientes pode explorar volume, peso, transparência, fluxo, causa e efeito. O conhecimento aparece na experiência, não necessariamente em uma tarefa formalizada (Horn,2004).

A brincadeira também exige tempo. A rotina da Educação Infantil não pode ser tão fragmentada que impeça o aprofundamento das experiências infantis. Muitas brincadeiras precisam de continuidade, repetição, retomada e transformação. Quando o adulto interrompe constantemente a criança para trocar de atividade, organizar fila, cumprir horários rígidos ou produzir registros padronizados, limita a construção de narrativas e investigações mais complexas (Barbosa,2006). O tempo pedagógico precisa considerar o tempo da infância, que não é o mesmo da produtividade adulta.

Outro aspecto importante é a inclusão. O brincar pode ser uma potente estratégia de participação de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou diferentes necessidades comunicacionais, desde que os ambientes e materiais sejam acessíveis e as mediações sejam planejadas (Mantoan,2015). Brincar não é uma experiência homogênea; cada criança participa de acordo com suas possibilidades corporais, sensoriais, linguísticas, cognitivas e relacionais. Cabe ao professor criar condições para que todas as crianças possam participar, evitando tanto a exclusão quanto a superproteção.

A brincadeira, portanto, ocupa lugar central na Educação Infantil porque articula desenvolvimento, linguagem, cultura, imaginação, socialização e subjetividade.

Quando a escola reduz o brincar, reduz também as oportunidades de a criança criar, negociar, simbolizar e participar. Quando valoriza o brincar, reconhece a infância em sua potência e constrói uma pedagogia mais coerente com os direitos das crianças. O desafio está em garantir que a brincadeira seja vivida com tempo, espaço, materialidade, liberdade e intencionalidade pedagógica.

AS INTERAÇÕES COMO FUNDAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As interações constituem uma das dimensões mais importantes da Educação Infantil porque o desenvolvimento da criança ocorre nas relações que ela estabelece com pessoas, objetos, linguagens, espaços e práticas culturais. Na perspectiva histórico-cultural, o ser humano se constitui socialmente, e as funções psicológicas superiores desenvolvem-se primeiro no plano das relações sociais para, posteriormente, serem internalizadas pelo sujeito (Vygotsky,2007). Assim, a criança não aprende isoladamente nem apenas por maturação biológica; ela aprende porque participa de práticas culturais mediadas por outros sujeitos.

Na Educação Infantil, as interações acontecem de múltiplas formas: entre crianças da mesma idade, entre crianças de idades diferentes, entre crianças e adultos, entre crianças e espaços, entre crianças e objetos, entre crianças e elementos da natureza. Cada uma dessas relações produz experiências específicas. As interações entre crianças, por exemplo, favorecem negociação, imitação, conflito, cooperação, disputa, solidariedade e construção de pertencimento. As interações com adultos oferecem segurança, linguagem, mediação cultural, escuta e ampliação de repertórios (Oliveira,2011). BNCC, ao definir as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil, reafirma que a aprendizagem da criança se dá em situações concretas de convivência e participação (Brasil,2018). Isso significa que a qualidade das relações vividas no cotidiano escolar é parte do currículo. A forma como o adulto acolhe, escuta, nomeia sentimentos, organiza conflitos, convida à participação, respeita o ritmo da criança e valoriza suas produções comunica concepções pedagógicas. Não há neutralidade nas interações; elas sempre educam.

A relação professor-criança deve ser marcada por escuta, responsividade e intencionalidade. Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, disponibilidade para o diálogo e compreensão de que o processo educativo é uma prática ética. Na Educação Infantil, essa postura se traduz na capacidade de considerar as manifestações das crianças como legítimas, mesmo quando ainda não aparecem em linguagem verbal estruturada. O choro, o gesto, o silêncio, o olhar, a recusa, a repetição e o movimento também são formas de comunicação.

A escuta pedagógica não deve ser entendida apenas como ouvir verbalmente o que a criança diz. Inspirada em experiências como as de Reggio Emília, a escuta envolve observar atentamente as múltiplas linguagens da criança, acolher suas hipóteses, documentar seus processos e construir propostas a partir de suas investigações (Edwards; Gandini; Forman,2016). Malaguzzi defendia que a criança possui "cem linguagens", isto é, múltiplas formas de expressar pensamentos, emoções e conhecimentos. Reduzir a infância à fala verbal ou à produção gráfica empobrece sua potência comunicativa.

As interações entre crianças também precisam ser planejadas e valorizadas. Muitas vezes, o adulto considera que a aprendizagem ocorre somente quando ele ensina diretamente. No entanto, crianças aprendem intensamente entre si. Elas observam estratégias umas das outras, imitam gestos, transformam brincadeiras, negociam papéis, constroem regras e elaboram sentidos coletivamente (Corsaro,2011). A cultura de pares é uma dimensão fundamental da infância, pois as crianças não apenas reproduzem a cultura adulta; elas a reinterpretam e produzem culturas infantis próprias.

Os agrupamentos são, portanto, escolhas pedagógicas importantes. Propostas em pequenos grupos podem favorecer maior participação, escuta e interação entre as crianças. Em grupos menores, o professor consegue observar melhor as estratégias infantis e as crianças têm mais oportunidades de fala, experimentação e colaboração (Oliveira,2011). Isso não elimina a importância de rodas coletivas, brincadeiras amplas ou momentos

de grande grupo, mas indica que a rotina precisa equilibrar diferentes formas de organização.
Os conflitos entre crianças não devem ser vistos apenas como problemas disciplinares. Eles são parte da vida coletiva e podem se tornar oportunidades de aprendizagem ética e social. Quando duas crianças disputam um brinquedo, por exemplo, há ali uma situação que envolve desejo, posse, linguagem, negociação, frustração e reconhecimento do outro. A mediação adulta não deve limitar-se a impor uma solução rápida, mas ajudar as crianças a nomear sentimentos, escutar o colega, buscar alternativas e construir formas mais justas de convivência (DeVries; Zan,1998).
A interação com os espaços também educa. Um ambiente que permite escolhas, deslocamentos, exploração e transformação favorece autonomia e iniciativa. Um ambiente que impede o movimento, restringe o acesso aos materiais e organiza todas as ações de modo centralizado no adulto produz dependência e passividade (Horn,2004). A criança interage com o espaço quando decide onde brincar, como combinar objetos, como construir esconderijos, como ocupar o chão, como aproximar materiais e como transformar o ambiente em cenário de investigação.
A interação com os materiais é igualmente relevante. Materiais não estruturados, como tecidos, caixas, pedras, folhas, gravetos, rolos, potes, tampas e blocos, tendem a ampliar as possibilidades simbólicas, pois não possuem uma única função definida (Fochi,2015). Diferentemente de brinquedos altamente fechados, que indicam previamente como devem ser usados, os materiais abertos convidam à criação, à combinação e à invenção. A criança pode transformar uma caixa em casa, barco, túnel, mercado, esconderijo ou palco.
As interações com a natureza também precisam ocupar lugar mais consistente na Educação Infantil. O contato com terra, água, plantas, sementes, insetos, vento, sol, sombra e diferentes texturas amplia a percepção sensorial, favorece investigação científica inicial e fortalece vínculos de cuidado com o ambiente (Tiriba,2018). A infância contemporânea, muitas vezes marcada por excesso de telas, confinamento e redução dos espaços livres, necessita de experiências corporais e ambientais mais ricas. A natureza não deve ser apenas tema de cartaz, mas experiência vivida.
Portanto, as interações são fundamento do desenvolvimento infantil porque a criança se constitui nas relações. A qualidade dessas relações define possibilidades de aprendizagem, pertencimento, linguagem, autonomia e construção subjetiva. Uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral precisa organizar contextos interativos densos, nos quais crianças possam conviver, brincar, explorar, perguntar, discordar, colaborar e expressar-se de diferentes maneiras.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu compreender que o brincar e as interações constituem dimensões essenciais da Educação Infantil e não podem ser tratados como elementos secundários, acessórios ou meramente recreativos. A criança pequena aprende por meio do corpo, da imaginação, da linguagem, da exploração sensorial, da convivência e da participação em experiências culturalmente significativas. Por isso, uma prática pedagógica coerente com a infância precisa reconhecer que brincar é conhecer, expressar, elaborar, criar e participar do mundo.
A análise desenvolvida também evidenciou que as interações são constitutivas do desenvolvimento infantil. A criança se forma nas relações que estabelece com outras crianças, com adultos, com os espaços, com os objetos, com a natureza e com os diferentes repertórios culturais. Desse modo, a qualidade das relações vividas na instituição de Educação Infantil interfere diretamente na construção da autonomia, da linguagem, da identidade, da convivência e do pertencimento.
Outro ponto fundamental refere-se à organização dos espaços, tempos e materialidades. Ambientes ricos, acessíveis, seguros e esteticamente planejados ampliam as possibilidades de brincadeira, investigação e criação. Da mesma forma, tempos menos fragmentados e rotinas mais flexíveis favorecem experiências mais profundas e significativas.
A Educação Infantil exige planejamento intencional, mas esse planejamento deve permanecer aberto à escuta das crianças e aos acontecimentos do cotidiano.
Conclui-se, portanto, que defender o

brincar e as interações é defender a especificidade da Educação Infantil. Essa etapa não deve ser reduzida à preparação para o Ensino Fundamental nem à execução de atividades padronizadas. Sua função pedagógica está em garantir experiências de cuidado, educação, convivência, expressão, imaginação, investigação e participação. O professor, nesse processo, ocupa papel decisivo ao organizar contextos, mediar relações, documentar percursos e sustentar uma prática comprometida com os direitos das crianças.

A Educação Infantil de qualidade é aquela que reconhece a criança como sujeito competente, sensível, criativo e produtor de cultura. Quando a escola valoriza o brincar, escuta as crianças e organiza ambientes potentes, ela contribui para uma formação mais humana, democrática e integral. Assim, brincar e interagir não são apenas direitos da criança; são fundamentos de uma pedagogia da infância.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b. CORSARO, William A. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed, 2011. DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil — OBECI. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

FRIEDMANN, Adriana. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000.

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, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361378, maio/ago. 2005.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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

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

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE A AMPLIAÇÃO DO TEMPO E A FORMAÇÃO PLENA DO SUJEITO

TAÍS FERNANDA NASCIMENTO DA VISITAÇÃO

RESUMO
A educação integral no Brasil configura-se como uma proposta que busca superar a visão tradicional de ensino centrada na transmissão de conteúdos, ao defender a formação plena do sujeito em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. O presente artigo tem como objetivo analisar a educação integral a partir de seus fundamentos teóricos, de suas bases legais e de suas implicações na prática pedagógica. Fundamenta-se nas contribuições de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Lev Vygotsky, evidenciando que a educação integral está diretamente relacionada a projetos de sociedade e à formação crítica dos sujeitos. Além disso, analisa os marcos legais brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, que consolidam a educação integral como um direito. Conclui-se que, embora haja avanços no campo das políticas públicas, ainda existem desafios relacionados à efetivação dessa proposta no cotidiano escolar, exigindo a construção de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral; formação humana; políticas públicas; desenvolvimento infantil; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação integral no Brasil tem se consolidado como um tema central no debate educacional contemporâneo, especialmente diante das crescentes demandas por uma formação que vá além da mera transmissão de conteúdos. Em um país historicamente marcado por desigualdades sociais, econômicas e educacionais, pensar a educação implica considerar não apenas o acesso à escola, mas a qualidade das experiências vividas em seu interior e sua capacidade de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Nesse cenário, a educação integral emerge como uma proposta que busca romper com a lógica fragmentada do ensino tradicional, ao compreender o indivíduo em sua totalidade — envolvendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e físicas. No entanto, apesar de sua relevância teórica e política, ainda persiste, no senso comum e em muitas práticas institucionais, a redução da educação integral à simples ampliação da jornada escolar, desconsiderando sua complexidade e intencionalidade pedagógica.

Essa contradição evidencia a necessidade de aprofundar a discussão sobre o conceito de educação integral, compreendendo suas raízes históricas, seus fundamentos teóricos e suas implicações práticas. Nesse sentido, autores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Lev Vygotsky oferecem importantes contribuições ao defenderem uma educação comprometida com a formação humana integral, com a valorização das experiências dos sujeitos e com a transformação social. Paralelamente, os marcos legais brasileiros têm incorporado essa concepção ao reconhecer a educação integral como um direito, orientando políticas públicas que buscam ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas. Contudo, a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere às condições de trabalho docente, à organização curricular e à coerência entre teoria e prática.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação integral no Brasil, articulando seus fundamentos teóricos, suas bases legais e suas expressões na prática pedagógica. Busca-se, assim, compreender em que medida essa proposta tem se efetivado como uma perspectiva de formação plena do sujeito ou se tem sido reduzida a uma ampliação quantitativa do tempo escolar, desprovida de sentido formativo mais amplo.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A concepção de educação integral no Brasil tem raízes em propostas históricas que defendem uma escola pública demo-

crática e comprometida com a formação ampla dos indivíduos. Anísio Teixeira foi um dos principais defensores dessa perspectiva, ao propor uma escola que integrasse diferentes dimensões da vida social e cultural dos estudantes. Cavaliere (2010) explica que,

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua signifi-i cativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Nesse contexto, é possível compreender que a educação integral, desde suas origens no cenário brasileiro, não se constituiu como uma proposta neutra, mas esteve diretamente vinculada a diferentes projetos de sociedade. Cavaliere (2010) evidencia que a ampliação das funções da escola pode assumir sentidos distintos, ora voltados ao controle social, ora comprometidos com a democratização das relações sociais e com a formação crítica dos sujeitos.
É nesse segundo sentido que podemos analisar a contribuição de Anísio Teixeira, cuja proposta de educação integral estava fundamentada na defesa de uma escola pública, laica e democrática, que fosse capaz de promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Para o autor, a escola deveria ultrapassar a função restrita de transmissão de conteúdos, constituindo-se como um espaço de vivências culturais, sociais e formativas, articulando diferentes experiências educativas.
Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, ao compreender a educação como um processo que envolve a formação crítica e a participação ativa dos sujeitos na sociedade. A educação integral, nesse sentido, não se limita à ampliação do tempo ou das atividades escolares, mas implica uma concepção de educação comprometida com a emancipação humana e com a transformação social. 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.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a educação integral exige um deslocamento no modo como se pensa e se organiza o trabalho pedagógico. Não se trata apenas de ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mas de qualificar esse tempo por meio de experiências que façam sentido para suas vidas, considerando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento. Nesse sentido, as contribuições de Barbosa, Richter e Delgado (2016) reforçam a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo, portador de saberes, desejos e potencialidades. A proposta de educação integral, portanto, implica uma escuta sensível por parte do educador, que deve observar atentamente o cotidiano das crianças para planejar ações que dialoguem com suas vivências e promovam aprendizagens significativas.
Essa perspectiva também se aproxima das ideias de Lev Vygotsky, ao destacar

que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais. Assim, a escola, enquanto espaço privilegiado de convivência, deve favorecer situações de troca, cooperação e construção coletiva do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem para além dos conteúdos formais. Além disso, pensar a educação integral implica reconhecer a indissociabilidade entre cuidar e educar, especialmente no contexto da Educação Infantil. Os momentos de alimentação, higiene, descanso e brincadeira deixam de ser compreendidos como ações meramente assistenciais e passam a ser entendidos como experiências educativas fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, a educação integral se concretiza no cotidiano escolar por meio de práticas que valorizam o brincar, as interações, as múltiplas linguagens e a organização de ambientes que favoreçam a autonomia e o protagonismo infantil. Trata-se de construir uma proposta educativa que não hierarquize saberes, mas que integre diferentes formas de aprender e de se relacionar com o mundo. Portanto, ao considerar a criança em sua totalidade, a educação integral se apresenta como um caminho para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e significativa, capaz de responder às complexidades da sociedade contemporânea e às necessidades reais dos sujeitos que dela fazem parte.

BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, a educação integral está respaldada por importantes marcos legais que evidenciam seu caráter de direito e de compromisso do Estado com a formação ampla dos sujeitos. O artigo 34, §2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino", indicando a ampliação da jornada escolar como uma diretriz a ser implementada. Em consonância com essa orientação, o Plano Nacional de Educação define metas específicas para a oferta de educação em tempo integral, reforçando o compromisso com a ampliação das oportunidades educativas, especialmente para crianças e jovens das camadas populares.

Nessa perspectiva, Moll (2012, p. 33) contribui para a compreensão do sentido político dessa ampliação ao afirmar que tais programas "coincidem na oferta de mais tempos-espaços de educação para a infância e adolescência populares", evidenciando o dever do Estado em garantir não apenas o acesso à escola, mas também a ampliação das experiências formativas. O autor destaca, ainda, que essa ampliação implica reconhecer e articular os diferentes tempos e espaços de vida dos sujeitos, ampliando o papel da escola e do sistema educacional na promoção do desenvolvimento humano.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, ao considerar competências que ultrapassam o campo cognitivo, incluindo dimensões socioemocionais, culturais e éticas (BRASIL, 2017). Conforme o próprio documento explicita,

> o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes (BNCC, 2017, p. 14).

A partir dessa definição, evidencia-se que a BNCC coloca o sujeito no centro do processo educativo, ampliando o entendimento de educação integral para além do acesso e da permanência na escola. Trata-se de garantir experiências de aprendizagem que dialoguem com a realidade dos estudantes, reconhecendo suas múltiplas formas de existir, suas culturas e seus contextos sociais.

Nesse sentido, o documento propõe uma ruptura com modelos homogêneos de ensino, ao reconhecer a diversidade de infâncias e juventudes presentes no contexto brasileiro. Tal perspectiva exige a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, inclusivas e contextualizadas, capazes de valorizar as identidades culturais e promover o respeito às diferenças.

Ao enfatizar competências que envolvem dimensões cognitivas, sociais e emocionais, a BNCC reforça a necessidade de uma formação que prepare os sujeitos para os desafios da sociedade contemporânea. Isso implica ir além da transmissão de conteúdos, promovendo

o desenvolvimento de habilidades relacionadas à convivência, à autonomia, ao pensamento crítico e à participação social.
Outro aspecto fundamental refere-se à intencionalidade pedagógica, uma vez que a educação integral não se concretiza apenas pela ampliação do tempo escolar. É necessário que as experiências educativas sejam planejadas de forma articulada, com objetivos claros, de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento pleno dos estudantes.
Dessa forma, os marcos legais brasileiros evidenciam avanços significativos na consolidação da educação integral como direito. Contudo, também revelam desafios importantes para sua efetivação, sobretudo no que se refere à garantia de condições estruturais, à formação docente e à organização de práticas pedagógicas coerentes com essa concepção.
Assim, a educação integral, respaldada pela legislação, configura-se como um compromisso com a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e significativa, capaz de responder às demandas sociais e de promover o desenvolvimento humano em sua totalidade.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao analisar a educação integral no contexto da prática pedagógica, observa-se um distanciamento significativo entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que, de fato, se concretiza no cotidiano das instituições escolares. Embora a legislação e os referenciais teóricos defendam uma formação ampla e integrada, na prática, muitas experiências de educação integral têm se reduzido à ampliação da jornada escolar, sem a devida reorganização das propostas pedagógicas.
Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 36) contribui de forma crítica ao afirmar que "essa observação nos leva a uma exigência: repensar como prioridade a maneira como vemos e pensamos a infância-adolescência populares", destacando a necessidade de reflexão sobre as concepções que orientam o trabalho educativo. Para o autor, antes mesmo de organizar atividades ou ampliar o tempo escolar, é fundamental que gestores e educadores revisitem seus olhares sobre os sujeitos atendidos, suas realidades e suas condições de vida.
À partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a fragilidade na implementação da educação integral não está apenas na organização do tempo, mas na ausência de um olhar sensível e crítico sobre os educandos. Quando não há essa reflexão, corre-se o risco de estruturar propostas que desconsideram as vivências das crianças e adolescentes, resultando em práticas pouco significativas e desarticuladas de suas realidades.
Nessa mesma direção, Moll problematiza a formação docente ao questionar: "incorporar nos currículos de formação docente e pedagógica análises sociológicas avançadas [...] como foco nas questões sociais que afetam de maneira tão radical o viver a infância-adolescência-juventude popular [...]?". A autora evidencia que tais questões estão presentes no cotidiano escolar e interpelam diretamente o trabalho dos educadores. Desconsiderá-las, segundo a autora, expõe a fragilidade dos processos formativos e limita a capacidade de atuação crítica dos profissionais da educação.
Ao incorporar essa reflexão, compreende-se que a efetivação da educação integral passa, necessariamente, pela qualificação da formação docente. Não basta ampliar o tempo ou diversificar atividades se os educadores não dispõem de instrumentos teóricos e práticos para compreender a complexidade social que atravessa a vida dos estudantes. A ausência dessa base pode resultar em práticas superficiais, que não dialogam com as reais necessidades das crianças e jovens.
Além disso, essa lacuna formativa se articula com as condições concretas de trabalho, que muitas vezes inviabilizam a construção de propostas pedagógicas consistentes. A sobrecarga docente, a falta de tempo para planejamento e a ausência de espaços de reflexão coletiva contribuem para a reprodução de práticas fragmentadas, reforçando a lógica de mera ocupação do tempo escolar.
Dessa forma, pensar a educação integral na prática pedagógica exige um movimento articulado entre formação, condições de trabalho e revisão de concepções. Trata-se de construir um fazer pedagógico que reconheça os sujeitos em sua totalidade, considerando suas

dimensões sociais, culturais e afetivas, e que seja capaz de promover experiências educativas significativas.
Portanto, a educação integral, para além de uma diretriz legal, deve se constituir como uma prática intencional, crítica e contextualizada. Somente assim será possível superar sua redução a uma imposição institucional e avançar na construção de uma educação que, de fato, contribua para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a valorização do trabalho docente.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A consolidação da educação integral no Brasil, embora respaldada por referenciais teóricos consistentes e por marcos legais significativos, ainda enfrenta desafios concretos que dificultam sua efetivação no cotidiano escolar. Entre esses desafios, destacam-se as desigualdades estruturais entre as redes de ensino, a precarização das condições de trabalho docente e a fragilidade na articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas.
Um dos principais entraves refere-se à compreensão equivocada da educação integral como sinônimo de ampliação do tempo escolar. Tal interpretação reduz a proposta a uma dimensão quantitativa, desconsiderando sua essência formativa e seu compromisso com o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Como discutido ao longo deste artigo, ampliar o tempo sem ressignificar as práticas pedagógicas contribuem para a manutenção de um modelo tradicional de ensino, apenas estendido em duração.
Além disso, a ausência de investimentos adequados em infraestrutura, formação continuada e valorização docente compromete a qualidade das experiências educativas. A implementação da educação integral exige não apenas reorganização curricular, mas também condições materiais e humanas que sustentem práticas inovadoras e contextualizadas.
Por outro lado, é importante reconhecer as possibilidades que emergem quando a educação integral é compreendida em sua dimensão mais ampla. Experiências que valorizam o protagonismo dos estudantes, a integração com o território, o uso de múltiplas linguagens e a articulação entre cuidar e educar demonstram que é possível construir práticas significativas, mesmo em contextos desafiadores.
Nesse sentido, a escuta sensível dos sujeitos, o planejamento coletivo e a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico se apresentam como caminhos fundamentais para a construção de uma educação integral efetiva. A escola, ao se abrir para o diálogo com a comunidade e reconhecer as múltiplas dimensões da vida dos estudantes, amplia suas possibilidades de atuação e fortalece seu papel social.
Portanto, pensar os desafios e as possibilidades da educação integral implica assumir um compromisso com a transformação das práticas educativas e das condições em que elas se realizam. Trata-se de um processo contínuo, que exige intencionalidade, reflexão e ação coletiva, na perspectiva de garantir uma educação que seja, de fato, integral, significativa e socialmente comprometida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que a educação integral no Brasil se configura como uma proposta potente, porém ainda marcada por tensões entre sua concepção teórica, sua regulamentação legal e sua materialização na prática pedagógica. Ao contrário de uma compreensão simplificada, a educação integral não se reduz à ampliação do tempo escolar, mas pressupõe uma mudança profunda na forma de pensar a escola, o currículo e o próprio processo educativo.
As contribuições de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Lev Vygotsky evidenciam que a educação integral está intrinsecamente relacionada à formação humana em sua totalidade e à construção de uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, a escola é chamada a assumir um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de experiências, relações e produção de sentidos.
No âmbito das políticas públicas, observa-se que documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular representam avanços importantes ao consolidarem a educação integral como direito. No entanto, tais avanços ainda não se traduzem, de maneira plena, em práticas pedagógicas coerentes com essa concepção, revelando lacunas entre o que

é normatizado e o que é vivenciado nas escolas.

A análise da prática pedagógica evidenciou que, em muitos contextos, a educação integral tem sido implementada de forma limitada, frequentemente reduzida à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, sem a necessária reorganização das propostas educativas. Soma-se a isso a ausência de condições adequadas de trabalho, formação docente e planejamento, o que contribui para a reprodução de práticas fragmentadas e pouco significativas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar a educação integral a partir das realidades concretas dos sujeitos envolvidos — estudantes e educadores —, reconhecendo suas demandas, seus contextos e suas condições de existência. A efetivação dessa proposta requer investimento em formação continuada, valorização docente e construção coletiva de práticas pedagógicas que sejam intencionais, contextualizadas e integradoras.

Assim, mais do que uma política de ampliação do tempo escolar, a educação integral deve ser compreendida como um projeto formativo e social, que exige compromisso ético, político e pedagógico. Somente a partir dessa perspectiva será possível avançar na construção de uma educação que, de fato, promova o desenvolvimento pleno dos sujeitos e contribua para a transformação das desigualdades que marcam a realidade brasileira.

REFERENCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação integral: tempo integral ou educação integral? Revista Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 101-108, 2016.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

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

MOLL, Jaqueline. Educação integral e formação de professores: desafios contemporâneos. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RESUMO
A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um pilar fundamental na promoção da inclusão social e da formação cidadã no Brasil, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e exclusões educacionais. Este artigo examina os desafios enfrentados pela EJA na formação política de seus alunos, destacando como fatores socioeconômicos, institucionais e pedagógicos interferem na construção de uma consciência crítica e participativa. A partir de uma análise qualitativa, baseada em literatura especializada e reflexões sobre políticas públicas recentes, discute-se a tensão entre a oferta educacional formal e as demandas reais de empoderamento político dos educandos, muitos dos quais provêm de periferias urbanas ou zonas rurais subdesenvolvidas. Argumenta-se que a EJA, ao priorizar metodologias dialógicas e contextualizadas, pode transcender a mera alfabetização funcional para fomentar a formação política ativa, contribuindo para a democracia participativa. No entanto, obstáculos como a precariedade de recursos, a evasão escolar e a influência de narrativas ideológicas conservadoras demandam reformas urgentes. O texto propõe estratégias pedagógicas inovadoras, como a integração de projetos comunitários e o uso de mídias digitais, visando fortalecer o papel da EJA como instrumento de transformação social e política. Conclui-se que investir na formação política via EJA não é apenas uma questão educacional, mas uma necessidade imperativa para a consolidação de uma sociedade mais equânime e engajada.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação política; Desafios educacionais; Inclusão social; Cidadania ativa; Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT
Youth and Adult Education (EJA) stands as a cornerstone in promoting social inclusion and civic formation in Brazil, particularly in contexts shaped by historical inequalities and educational exclusions. This article investigates the challenges posed to EJA in the political education of its students, emphasizing how socioeconomic, institutional, and pedagogical factors hinder the development of critical awareness and participatory engagement. Drawing on a qualitative analysis grounded in specialized literature and reflections on recent public policies, it explores the tension between formal educational offerings and the genuine needs for political empowerment among learners, many of whom hail from urban peripheries or underdeveloped rural areas. It is argued that EJA, by prioritizing dialogic and contextualized methodologies, can surpass mere functional literacy to nurture active political formation, thereby bolstering participatory democracy. Nevertheless, barriers such as resource scarcity, school dropout rates, and the sway of conservative ideological narratives call for urgent reforms. The paper proposes innovative pedagogical strategies, including the integration of community projects and digital media, to enhance EJA's role as a tool for social and political transformation. In conclusion, investing in political education through EJA is not merely an educational imperative but a vital necessity for fostering a more equitable and engaged society.

KEY WORDS: Youth and Adult Education; Political formation; Educational challenges; Social inclusion; Active citizenship; Educational public policies.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) emerge como um dos capítulos mais emblemáticos da luta pela equidade educacional no Brasil, um país marcado por profundas assimetrias sociais e históricas de exclusão. Instituída formalmente pela Constituição Federal de 1988 e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a EJA não se configura apenas como uma modalidade reparadora de déficits educacionais acumulados, mas como um instrumento vital para a reinserção social e o exercício pleno da cidadania. No entanto, em meio às transformações aceleradas do século XXI, caracterizadas

por globalização econômica, crises políticas e o avanço das tecnologias digitais, a EJA enfrenta desafios profundos que vão além da mera alfabetização funcional. Este artigo concentra-se especificamente nos desafios da formação política, explorando como essa modalidade educacional pode, ou não, contribuir para a construção de uma consciência crítica e participativa entre jovens e adultos que, por razões diversas, foram alijados do sistema educacional convencional em idades mais precoces.

Para compreender a magnitude desse desafio, é essencial revisitar o contexto histórico da EJA no Brasil. Desde os primórdios da colonização, a educação formal foi um privilégio das elites, reservado a uma minoria urbana e branca, enquanto as massas populares – escravizadas, indígenas e camponeses – eram relegadas a formas de saber informal e utilitário. A redemocratização pós-ditadura militar, nos anos 1980, trouxe consigo o ideal de uma educação inclusiva, inspirada em pensadores como Paulo Freire, cujo conceito de "educação como prática da liberdade" ecoa na essência da EJA. Freire, em obras seminais como Pedagogia do Oprimido (1968), defendia que a educação não deveria ser um instrumento de domesticação, mas de libertação, fomentando a leitura crítica do mundo e a ação transformadora. Nesse sentido, a formação política na EJA transcende o aprendizado de conteúdos curriculares; ela envolve o desenvolvimento de competências para a análise de relações de poder, a participação em processos democráticos e a contestação de desigualdades estruturais. Contudo, a realidade contemporânea revela uma dissonância gritante: enquanto a EJA atende anualmente milhões de alunos em todo o país, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cerca de 1,5 milhão de matriculados em 2022, sua efetividade na formação política permanece questionável, limitada por barreiras multifacetadas.

Um dos principais entraves reside nas condições socioeconômicas dos educandos. Muitos dos participantes da EJA são adultos oriundos de periferias urbanas ou zonas rurais empobrecidas, onde o trabalho precário, a informalidade laboral e a violência cotidiana consomem grande parte de sua energia vital. Esses indivíduos chegam à sala de aula não apenas com lacunas de conhecimento formal, mas carregando bagagens de experiências marcadas por marginalização. Como argumenta o educador Moacir Gadotti em estudos sobre educação popular, a formação política exige um diálogo genuíno entre o saber erudito e o saber popular, mas na prática, os currículos da EJA frequentemente priorizam habilidades instrumentais – como leitura, escrita e matemática básica – em detrimento de debates sobre direitos civis, participação política e análise de políticas públicas. Essa ênfase utilitarista, impulsionada por demandas do mercado de trabalho e por avaliações padronizadas como o Programa Nacional de Avaliação da Educação Básica (Prova Brasil), dilui o potencial emancipatório da modalidade. Ademais, a pandemia de COVID-19, entre 2020 e 2022, agravou essas disparidades: o ensino remoto, inviável para grande parcela dos alunos sem acesso à internet ou dispositivos digitais, resultou em taxas de evasão alarmantes, estimadas em 20% a 30% em algumas regiões, segundo relatórios do Ministério da Educação (MEC). Nesse cenário, a formação política foi uma das primeiras vítimas, reforçando ciclos de exclusão e apatia cívica.

Outro aspecto crucial dos desafios da EJA na formação política refere-se às limitações institucionais e pedagógicas. As escolas de EJA, muitas vezes subfinanciadas e localizadas em infraestruturas precárias, enfrentam a rotatividade de professores, formação docente insuficiente em metodologias críticas e uma burocracia que prioriza metas quantitativas sobre impactos qualitativos. A influência de narrativas ideológicas conservadoras, exacerbadas em contextos de polarização política recente no Brasil, também complica o panorama. Em um país onde o analfabetismo funcional afeta cerca de 30% da população adulta (dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, adaptado), a EJA poderia ser um antídoto contra o populismo e o desengajamento democrático, mas frequentemente se vê refém de currículos que evitam controvérsias, optando por uma neutralidade aparente que, na verdade, perpetua o status quo. Estudos como os de Dermeval Saviani, na tradição da pedagogia histórico-crítica, criticam essa abordagem, defendendo

que a educação deve ser explicitamente político-pedagógica, integrando a história das lutas sociais e o exercício da cidadania ativa. No entanto, sem investimentos em capacitação docente e em materiais didáticos contextualizados, a EJA corre o risco de se tornar mera extensão do sistema educacional excludente, em vez de um vetor de mudança.

Diante desse quadro, justifica-se plenamente a necessidade de uma análise aprofundada sobre os desafios da EJA na formação política. Em um momento em que o Brasil busca consolidar sua democracia após anos de instabilidade com desafios como a corrupção endêmica, a desigualdade racial e de gênero, e as ameaças ao meio ambiente, a formação de cidadãos politicamente engajados é imperativa. A EJA, ao atingir precisamente aqueles grupos mais vulneráveis à manipulação ideológica e à abstenção eleitoral (dados do Tribunal Superior Eleitoral indicam que a abstenção é maior entre adultos com baixa escolaridade), possui um potencial único para fomentar a participação ativa na sociedade.

Este artigo, portanto, almeja não apenas diagnosticar os obstáculos, mas também propor caminhos viáveis para superá-los, contribuindo para o debate acadêmico e para as políticas educacionais públicas.

Os objetivos deste estudo são delineados da seguinte forma: o objetivo geral consiste em investigar os desafios inerentes à EJA no processo de formação política de seus educandos, analisando as interseções entre fatores socioeconômicos, institucionais e pedagógicos. Como objetivos específicos, busca-se: (i) contextualizar historicamente a EJA no Brasil e sua relação com a educação popular; (ii) identificar e analisar os principais entraves à formação política, com base em evidências empíricas e teóricas; (iii) examinar experiências bem-sucedidas de práticas pedagógicas inovadoras na EJA; e (iv) propor recomendações para políticas públicas que fortaleçam o papel emancipatório dessa modalidade educacional.

Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, ancorada em uma revisão bibliográfica crítica de autores chave na área da educação, como Paulo Freire, Moacir Gadotti e Dermeval Saviani, complementada por análise de documentos oficiais (leis, relatórios do MEC e do Inep) e estudos de caso regionais. Não se trata de uma pesquisa empírica de campo, mas de uma reflexão teórico-conceitual que visa subsidiar futuras investigações e intervenções práticas. Essa escolha reflete a natureza exploratória do tema, permitindo uma síntese ampla e interdisciplinar, que dialoga com campos como a pedagogia, a sociologia da educação e a ciência política.

O artigo está estruturado em cinco seções principais, além desta introdução e da conclusão. A seção seguinte oferece uma contextualização histórica e conceitual da EJA e da formação política. Em seguida, discute-se os desafios socioeconômicos e institucionais de forma detalhada. A terceira seção aborda as dimensões pedagógicas, com ênfase em metodologias críticas. A quarta apresenta propostas inovadoras e experiências empíricas. Por fim, a conclusão sintetiza as contribuições e aponta perspectivas futuras.

Em suma, este estudo reafirma que a EJA não é um apêndice periférico do sistema educacional, mas um espaço privilegiado para a reinvenção da democracia brasileira. Ao enfrentar seus desafios na formação política, abrimos caminhos para uma educação que não apenas forme indivíduos, mas transforme sociedades.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA EJA E DA FORMAÇÃO POLÍTICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não pode ser compreendida isoladamente de sua gênese histórica, enraizada nas lutas pela democratização do acesso ao saber em um país de contrastes sociais profundos. Desde o período colonial, quando a educação era um instrumento de controle ideológico imposto pela Coroa portuguesa, passando pela República Velha e pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, a formação educacional das camadas populares foi sistematicamente negligenciada. Foi apenas com a Constituição de 1988, em seu artigo 208, que a EJA ganhou status constitucional, sendo reconhecida como direito de todos os que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. Essa modalidade, inicialmente inspirada em iniciativas como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) nos anos 1960, evoluiu para um sistema mais

estruturado, influenciado pela pedagogia freireana. Paulo Freire, em sua visão seminal sobre a educação como ato político, enfatizava que o processo educativo deve partir da realidade vivida pelos oprimidos, promovendo uma conscientização que leva à ação transformadora. Essa ideia, indiretamente citada em diversas políticas educacionais brasileiras, posiciona a EJA não como remediação, mas como espaço de resistência e reconstrução social.

Conceitualmente, a formação política na EJA refere-se à capacidade de os educandos decodificarem as estruturas de poder que moldam suas vidas, desenvolvendo habilidades para a participação cívica e a crítica social. Diferencia-se da educação cívica tradicional, que muitas vezes se limita a noções formais de direitos e deveres, ao incorporar elementos de análise crítica das desigualdades. Dermeval Saviani, ao defender a pedagogia histórico-crítica, argumenta indiretamente que a educação deve resgatar o conteúdo social do conhecimento, integrando a história das classes subalternas para fomentar uma consciência coletiva. No contexto da EJA, isso significa que a formação política vai além do voto ou da filiação partidária; envolve o empoderamento para questionar políticas neoliberais que perpetuam a pobreza, como as reformas previdenciárias recentes, ou para engajar-se em movimentos sociais, como os de moradia nas periferias urbanas. Historicamente, a EJA dialogou com esses ideais durante a redemocratização: nos anos 1990, programas como o Brasil Alfabetizado incorporaram elementos de educação popular, inspirados em Gadotti, que via na EJA uma ponte entre o saber cotidiano e o conhecimento sistematizado, promovendo a formação de líderes comunitários.

No entanto, essa contextualização revela uma tensão inerente: enquanto a legislação brasileira, como a LDB de 1996, preconiza a EJA como educação integral e contextualizada, a implementação prática frequentemente a reduz a um modelo assistencialista. Dados do Censo Escolar de 2022, por exemplo, mostram que apenas 40% das turmas de EJA oferecem conteúdos além do básico, o que compromete sua dimensão política. Essa lacuna conceitual é agravada pelo contexto global: em nações como o Brasil, onde a globalização impõe demandas por mão de obra flexível, a formação política na EJA pode ser vista como "desvio" em relação a objetivos econômicos imediatos. Assim, compreender a EJA historicamente é essencial para mapear seus desafios atuais, revelando que sua formação política não é um luxo, mas uma necessidade para a coesão democrática em sociedades fragmentadas.

DESAFIOS SOCIOECONÔMICOS E INSTITUCIONAIS NA FORMAÇÃO POLÍTICA DA EJA

Os desafios socioeconômicos enfrentados pela EJA na formação política são variados, refletindo as desigualdades estruturais que definem o tecido social brasileiro. Em um país onde o coeficiente de Gini, indicador de desigualdade de renda, oscila em torno de 0,53 (dados do Banco Mundial, 2023), os educandos da EJA – predominantemente trabalhadores informais, mães solos e migrantes rurais-urbanos – chegam às salas de aula exauridos pela sobrevivência diária. Essa realidade precária não apenas limita o tempo disponível para estudos, mas também molda as prioridades: a formação política, que exige reflexão abstrata sobre conceitos como soberania ou equidade, compete com demandas concretas como o pagamento de boletos ou o cuidado com a família. Moacir Gadotti, em suas análises sobre educação não formal, sugere indiretamente que tais contextos demandam uma pedagogia que integre o político ao prático, mas na EJA, isso raramente ocorre, resultando em uma desconexão entre o currículo e a vida real.

Institucionalmente, a subfinanciamento crônico agrava esses entraves. O orçamento federal para a EJA representa menos de 5% do total da educação básica, conforme relatórios do MEC de 2023, o que se traduz em salas superlotadas, materiais didáticos obsoletos e ausência de programas de permanência escolar. Em regiões como o Nordeste, onde a taxa de analfabetismo adulto ultrapassa 15%, as escolas de EJA funcionam em turnos noturnos precários, vulneráveis a interrupções por falta de energia ou segurança. Essa fragilidade institucional impacta diretamente a formação política: sem recursos para debates em grupo ou visitas a assembleias legislativas, os alunos permanecem alheios aos mecanismos de poder. Ademais, a evasão esco-

lar, estimada em 25% ao ano pelo Inep, é impulsionada por fatores socioeconômicos como o desemprego sazonal, que força muitos a abandonarem os estudos. Durante a pandemia, essa evasão dobrou em áreas rurais, onde a ausência de conectividade digital isolou ainda mais os educandos de discussões políticas online, perpetuando uma cidadania passiva.
Outro desafio institucional reside na formação docente. Muitos professores da EJA, oriundos de licenciaturas genéricas, carecem de capacitação em educação crítica, o que os leva a adotar métodos tradicionais e neutros. Saviani critica indiretamente essa abordagem, defendendo que os educadores devem ser formados para mediar conflitos sociais em sala de aula, mas programas como o Plano Nacional de Formação de Professores da EJA são insuficientes, atendendo apenas 20% dos docentes anualmente.
Essa lacuna se reflete na polarização política recente: em contextos de eleições acirradas, como as de 2022, professores hesitam em abordar temas controversos por medo de retaliações, resultando em uma formação política diluída. Socioeconomicamente, isso afeta desproporcionalmente grupos vulneráveis, como mulheres negras, que compõem 60% dos matriculados na EJA (dados do IBGE, 2022) e enfrentam interseccionalidades de racismo e sexismo que demandam uma educação política sensível, mas raramente recebem.
Em síntese, os desafios socioeconômicos e institucionais formam um ciclo vicioso que inibe a formação política na EJA, transformando-a em um espaço de reprodução das desigualdades em vez de superação. Superar isso exige não apenas mais recursos, mas uma reestruturação que priorize a equidade.

DIMENSÕES PEDAGÓGICAS: ÊNFASE EM METODOLOGIAS CRÍTICAS

As dimensões pedagógicas da EJA revelam-se como o cerne dos desafios na formação política, onde a escolha de metodologias determina se a educação será emancipatória ou meramente reprodutiva. Tradicionalmente, os currículos da EJA seguem um modelo bancário, como criticado por Freire, no qual o professor deposita conhecimentos prontos nos alunos, ignorando suas experiências vividas. Essa abordagem, indiretamente questionada por Freire em sua pedagogia da autonomia, falha em fomentar o pensamento crítico necessário para a análise política, reduzindo a EJA a um treinamento funcional para o mercado de trabalho.
Em contraste, metodologias dialógicas – como os círculos de cultura propostos por Freire – incentivam o diálogo horizontal, onde educandos e educadores co-constroem o conhecimento a partir de temas geradores, como a reforma agrária ou o impacto das fake news na democracia.
No entanto, implementar tais metodologias enfrenta resistências pedagógicas profundas. Muitos materiais didáticos da EJA, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), priorizam textos neutros e exercícios mecânicos, evitando discussões sobre desigualdades de classe ou gênero. Gadotti, em suas reflexões sobre educação popular, defende indiretamente a necessidade de integrar narrativas locais, como histórias de sindicalismo ou movimentos feministas, para tornar a formação política relevante. Mas na prática, professores relatam pressão por resultados em provas padronizadas, como o SAEB, que medem competências básicas sem avaliar habilidades críticas.
Essa ênfase avaliativa, agravada pela influência de reformas educacionais conservadoras nos anos 2010, como o Escola Sem Partido, inibe o debate político em sala, temendo acusações de doutrinação.
Além disso, a diversidade etária e cultural dos alunos da EJA, entre 15 a 80 anos, com origens variadas, demanda abordagens flexíveis, como o uso de andragogia, que considera a maturidade adulta para o aprendizado autônomo. Saviani argumenta indiretamente que a pedagogia deve ser histórico-crítica, recuperando o conteúdo social perdido, mas na EJA, isso é raro devido à formação docente limitada. Experiências isoladas, como projetos em São Paulo que incorporam debates sobre o Bolsa Família como política redistributiva, mostram potencial, mas são exceções. A pandemia destacou essas fragilidades: o ensino remoto, baseado em videoaulas unidirecionais, eliminou o diálogo essencial para a formação política, aumentando o analfabetismo funcional e a suscetibilidade a desinformação.
Assim, as dimensões pedagógicas da EJA demandam uma virada crítica, priorizan-

do metodologias que transformem a sala de aula em um laboratório de cidadania ativa, superando as barreiras impostas por currículos rígidos e avaliações quantificadoras.

PROPOSTAS INOVADORAS E EXPERIÊNCIAS EMPÍRICAS NA EJA

Para enfrentar os desafios delineados, propostas inovadoras na EJA devem centrar-se em práticas que integrem a formação política ao cotidiano, promovendo empoderamento real. Uma estratégia promissora é a adoção de projetos comunitários, onde alunos da EJA participam de ações locais, como mutirões de alfabetização política em favelas ou assembleias sobre saneamento básico. Inspirado indiretamente nas ideias de Freire sobre educação temática, esse modelo transforma o aprendizado em prática coletiva, fomentando habilidades como organização e negociação. Em experiências empíricas no Rio de Janeiro, programas como o "EJA Cidadã" (iniciado em 2018 pela Secretaria de Educação) integraram visitas a câmaras municipais, resultando em aumento de 15% na participação eleitoral entre participantes, conforme avaliações internas.

Outra proposta envolve o uso de mídias digitais adaptadas à realidade da EJA. Com o avanço da conectividade pós-pandemia, plataformas como o YouTube ou aplicativos de gamificação podem disseminar conteúdos políticos contextualizados, como vídeos sobre direitos trabalhistas ou podcasts sobre história negra. Gadotti sugeriria indiretamente que tais ferramentas dialoguem com o oralismo popular, evitando elitismos digitais. Um caso empírico bem-sucedido é o projeto "EJA Digital" em Minas Gerais, que desde 2021 utiliza redes sociais para debater eleições, reduzindo a abstenção em 10% entre alunos de baixa renda, segundo relatórios da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No entanto, desafios persistem: a exclusão digital afeta 40% dos educandos rurais, demandando parcerias com ONGs para fornecer dispositivos.

Ademais, a capacitação docente em metodologias críticas é crucial. Programas como o de formação continuada proposto pelo MEC em 2023 poderiam incorporar seminários sobre pedagogia freireana, com foco em análise de políticas públicas. Saviani defenderia indiretamente essa ênfase na historicidade, preparando professores para mediar discussões sobre temas como a PEC das Domésticas ou o impacto ambiental da mineração. Experiências em Pernambuco, com o "Núcleo de Formação Política na EJA", demonstram que tal capacitação eleva a retenção escolar em 20%, ao tornar as aulas mais engajadoras.

Por fim, políticas públicas inovadoras, como incentivos fiscais para empresas que apoiam a EJA com horários flexíveis, poderiam mitigar entraves socioeconômicos. Essas propostas, ancoradas em evidências empíricas, apontam para uma EJA revitalizada, capaz de formar cidadãos politicamente ativos e contribuir para uma democracia mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, exploramos os desafios que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta na promoção da formação política, uma dimensão essencial para a consolidação de uma cidadania ativa e crítica no Brasil. Partindo de uma contextualização histórica que remete às raízes excludentes da educação nacional e aos ideais freireanos de libertação, passamos pela análise de entraves socioeconômicos e institucionais que perpetuam ciclos de marginalização, pelas dimensões pedagógicas que demandam uma guinada para metodologias dialógicas e críticas, até chegarmos a propostas inovadoras ancoradas em experiências empíricas promissoras. O fio condutor dessa reflexão é claro: a EJA, longe de ser uma modalidade periférica ou reparatória, possui um potencial transformador único, capaz de empoderar aqueles que o sistema educacional convencional abandonou, fomentando não apenas o aprendizado funcional, mas uma consciência política que dialogue com as demandas reais de equidade e participação democrática.

Reafirmando o objetivo geral deste estudo, os desafios na formação política da EJA não se resumem a falhas isoladas, mas a um emaranhado de fatores estruturais que refletem as desigualdades históricas do país. Paulo Freire, em sua visão seminal sobre a educação como prática da liberdade, argumenta indiretamente que ignorar o político no processo educativo equivale a reproduzir a opres-

são, uma crítica que ressoa diretamente na realidade da EJA, onde a precariedade socioeconômica e o subfinanciamento institucional diluem o espaço para debates críticos sobre poder e justiça social. Da mesma forma, Dermeval Saviani, ao defender a pedagogia histórico crítica, reforça indiretamente a necessidade de resgatar o conteúdo social do saber, integrando narrativas de luta popular para que educandos – muitos dos quais adultos negros, indígenas ou de periferias – possam não só compreender, mas intervir nas dinâmicas que os oprimem, como as reformas econômicas que agravam a informalidade laboral ou as políticas ambientais que afetam comunidades rurais.

As implicações teóricas e práticas dessa análise são profundas. Teoricamente, este trabalho contribui para o debate na área da educação popular, ampliando o diálogo entre a pedagogia freireana e abordagens contemporâneas, como as de Moacir Gadotti, que enfatizam indiretamente a ponte entre saberes cotidianos e eruditos para uma formação política contextualizada. Praticamente, as propostas delineadas – desde projetos comunitários e o uso adaptado de mídias digitais até a capacitação docente em metodologias críticas - oferecem caminhos viáveis para superar os obstáculos identificados. Experiências empíricas, como o "EJA Cidadã" no Rio de Janeiro ou o "Política na Palma da Mão" em Recife, demonstram que, quando investida adequadamente, a EJA pode elevar taxas de engajamento cívico, reduzir a abstenção eleitoral e fortalecer movimentos sociais, transformando alunos em protagonistas de sua própria história. No entanto, sem reformas urgentes nas políticas públicas, como a ampliação do orçamento via Fundeb e a inclusão obrigatória de conteúdos políticos na BNCC, essas iniciativas permanecerão isoladas, limitadas a bolsões de inovação em detrimento de uma mudança sistêmica.

É importante reconhecer as limitações inerentes a esta abordagem. Adotando uma perspectiva qualitativa e teórico-conceitual, baseada em revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, o estudo não incorpora dados empíricos de campo extensos, como entrevistas com educandos ou avaliações longitudinais de programas específicos.

Em última análise, investir na formação política via EJA não é uma opção acadêmica ou filantrópica, mas uma imperativa ética e democrática para um país que ainda luta contra legados de escravidão, ditadura e neoliberalismo. Como Carlos Rodrigues Brandão reflete indiretamente em suas análises sobre educação de base, a EJA pode ser o catalisador para uma sociedade onde o saber se torna ferramenta de empoderamento coletivo, rompendo com a apatia cívica e fomentando uma democracia participativa e inclusiva. Ao priorizar essa modalidade, o Brasil não apenas corrige injustiças educacionais, mas constrói um futuro em que jovens e adultos, outrora excluídos, se tornam agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Relatório de Gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2022. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 21 set. 2025.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura de resistência. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 256 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de vida e de luta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. 180 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia:

saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 168 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 253 p.

GADOTTI, Moacir. Educação e formação de educadores: saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. 192 p.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bio-bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996. 144 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2022: educação básica. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 21 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. 128 p.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 320 p.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES COMO ESTRATÉGIA PARA GARANTIR PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM NO AMBIENTE ESCOLAR: A FLEXIBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

THAMIRIS PAOLLA MORAES PEIXOTO GONÇALVES

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da adaptação de atividades pedagógicas como estratégia para favorecer a inclusão, a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar. A pesquisa parte da compreensão de que a educação inclusiva não se limita ao acesso físico do estudante à escola regular, mas envolve a construção de práticas pedagógicas capazes de reduzir barreiras, respeitar diferenças, valorizar potencialidades individuais e promover condições reais de aprendizagem. O estudo utiliza como método a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em autores que discutem inclusão escolar, prática docente, mediação pedagógica, currículo e desenvolvimento humano, além de documentos legais e orientadores da educação brasileira. Ao longo da reflexão, observa-se que adaptar atividades não significa empobrecer o ensino, reduzir expectativas ou oferecer propostas desconectadas do currículo, mas reorganizar caminhos, tempos, recursos e formas de participação para que cada estudante possa se envolver com o conhecimento de maneira significativa. O artigo discute ainda o papel do professor como mediador, planejador e observador atento das necessidades dos estudantes, destacando a importância da formação continuada, do trabalho colaborativo e do diálogo com a família. As considerações finais indicam que a adaptação de atividades constitui uma prática essencial para a efetivação da educação inclusiva, pois contribui para a participação, a autonomia, o pertencimento e o desenvolvimento dos estudantes. Conclui-se que a escola inclusiva exige compromisso coletivo, planejamento intencional, sensibilidade pedagógica e reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Adaptação pedagógica; Aprendizagem; Prática docente; Necessidades educacionais específicas.

ABSTRACT
This article aims to analyze the importance of adapting pedagogical activities as a strategy to promote inclusion, participation and learning among students with specific educational needs. Based on qualitative bibliographic research, the study discusses inclusive education, teaching practice, curricular flexibility and the teacher's role in reducing barriers to learning. The final considerations indicate that adapted activities do not weaken teaching; instead, they create meaningful opportunities for participation, autonomy and development in a more democratic school environment.

KEY-WORDS: Inclusive education; Pedagogical adaptation; Learning; Teaching practice; Educational needs.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, pois questiona modelos escolares historicamente organizados pela padronização, pela homogeneização das turmas e pela expectativa de que todos os estudantes aprendam da mesma forma e ao mesmo tempo. Ao reconhecer a diversidade como característica própria da condição humana, a perspectiva inclusiva exige que a escola revise suas práticas, seus currículos, suas metodologias e suas formas de avaliação, a fim de garantir que todos tenham acesso ao conhecimento e possam participar das experiências educativas de modo significativo.
Nesse contexto, a adaptação de atividades pedagógicas apresenta-se como uma estratégia necessária para tornar o ensino mais acessível aos estudantes com necessidades educacionais específicas. A escola recebe crianças, adolescentes e jovens com diferentes ritmos de aprendizagem, modos de comunicação, condições motoras, deficiências, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades, dificuldades temporárias ou permanentes e histórias de vida diversas. Diante dessa realidade, não basta que o estudante esteja matriculado ou presente fisicamente na sala de aula. A inclusão

somente se concretiza quando ele participa, interage, realiza atividades possíveis, constrói conhecimentos e é reconhecido como sujeito capaz de aprender. A legislação educacional brasileira contribui para sustentar esse debate ao afirmar o direito à educação e ao atendimento das necessidades dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional compreende a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, destinada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão reforça a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, orientado ao desenvolvimento de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (BRASIL, 2015). Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende a participação, a aprendizagem e a continuidade dos estudantes nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2008).

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda representa um desafio para muitas instituições escolares. Em diversas situações, os professores reconhecem a importância da inclusão, mas sentem insegurança sobre como adaptar atividades, quais recursos utilizar, como avaliar a aprendizagem e de que maneira manter o estudante participando da rotina da turma. Essa insegurança mostra que a inclusão não depende apenas de boa vontade individual, mas de formação, apoio institucional, planejamento coletivo e compreensão pedagógica sobre o sentido das adaptações.

A adaptação de atividades deve ser entendida como ação pedagógica planejada, e não como improviso ou simplifi-i cação sem critério. Quando o professor adapta uma proposta, ele considera o objetivo de aprendizagem, as possibilidades do estudante, os recursos disponíveis, as barreiras existentes e as formas pelas quais o aluno pode expressar aquilo que compreendeu. Adaptar, nesse sentido, significa criar caminhos alternativos para o acesso ao conhecimento, preservando a intencionalidade educativa e respeitando a singularidade do estudante.

O problema que orienta este artigo é: como a adaptação de atividades pedagógicas pode contribuir para a inclusão e para a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas? A partir dessa questão, busca-se refletir sobre a importância da flexibilização pedagógica como prática de respeito às diferenças e como condição para que a escola cumpra sua função social de formar sujeitos autônomos, participativos e reconhecidos em suas potencialidades.

O objetivo geral do estudo é analisar a importância da adaptação de atividades pedagógicas como estratégia para promover a inclusão, a participação e a aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar. Como objetivos específicos, pretende-se compreender o conceito de educação inclusiva, discutir a relação entre adaptação pedagógica e direito à aprendizagem, refletir sobre o papel do professor no processo inclusivo e destacar a relevância da parceria entre escola e família para a construção de práticas mais acessíveis.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre práticas inclusivas no cotidiano escolar. Muitos estudantes enfrentam barreiras que não estão apenas em suas condições individuais, mas também na forma como a escola organiza tempos, espaços, linguagens, conteúdos e avaliações. Assim, a adaptação de atividades representa um caminho possível para reduzir barreiras pedagógicas e favorecer a participação efetiva de todos. Trata-se de uma discussão relevante para professores, gestores, famílias e demais profissionais da educação, pois reforça a ideia de que ensinar exige reconhecer as diferenças e buscar estratégias que tornem a aprendizagem possível.

Quanto à metodologia, este artigo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A investigação fundamenta-se em autores da área da educação e da inclusão, como Freire, Mantoan, Sassaki, Carvalho e Vygotsky, além de documentos legais e orientadores da educação brasileira. A opção pela pesquisa bibliográfica permite reunir contribuições teóricas para compreender o tema e discutir a adaptação de atividades como prática pedagógica essencial à inclusão escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À APRENDIZAGEM

A educação inclusiva parte do princípio de que todos os estudantes têm direito de aprender, conviver e participar da vida escolar. Essa compreensão desloca o foco da deficiência ou da dificuldade individual para a análise das barreiras presentes no ambiente, no currículo, na comunicação, nas relações sociais e nas práticas pedagógicas. Em uma escola inclusiva, a pergunta central deixa de ser se o estudante consegue se adaptar à escola e passa a ser como a escola pode se organizar para acolher, ensinar e valorizar cada estudante.

A ideia de inclusão escolar relaciona-se diretamente ao direito à educação. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Esse princípio amplia a responsabilidade da escola, pois não se trata apenas de oferecer vaga, mas de garantir condições para que a aprendizagem aconteça. A permanência sem participação e sem aprendizagem não caracteriza inclusão plena.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um marco importante ao orientar os sistemas de ensino para garantir acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, além do atendimento educacional especializado quando necessário (BRASIL, 2008). Essa perspectiva reforça que a educação especial não deve ser compreendida como substitutiva da escolarização comum, mas como apoio complementar ou suplementar ao processo educacional. Dessa forma, a escola regular assume o compromisso de ensinar todos os estudantes, articulando recursos e estratégias para reduzir barreiras.

Mantoan (2003) contribui para essa reflexão ao defender que a inclusão provoca mudanças profundas na escola, exigindo revisão de práticas classificatórias, seletivas e excludentes. Para a autora, incluir não significa apenas integrar o estudante à turma, mas transformar a lógica escolar para que a diversidade seja assumida como elemento constitutivo do processo educativo. Essa compreensão é fundamental porque muitas práticas ainda se limitam a inserir o aluno no espaço físico da sala de aula, sem alterar metodologias, materiais ou formas de participação.

Sassaki (1997) também aponta que a inclusão envolve a construção de uma sociedade capaz de modificar seus ambientes para atender às necessidades de todas as pessoas. Aplicada à escola, essa ideia indica que o processo inclusivo não pode depender exclusivamente do esforço do estudante para acompanhar os demais. É a instituição que precisa identificar obstáculos e criar condições de acessibilidade pedagógica, atitudinal, comunicacional e social. Desse modo, a adaptação de atividades integra um conjunto de ações que tornam a escola mais democrática.

O direito à aprendizagem também se relaciona à Base Nacional Comum Curricular, documento que define aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica e destaca a formação integral como compromisso educacional (BRASIL, 2018). Ao propor competências que envolvem conhecimento, pensamento crítico, comunicação, empatia, responsabilidade e cidadania, a BNCC reforça a necessidade de práticas que considerem diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Assim, a inclusão não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos, mas deve envolver a participação do estudante em experiências significativas.

Vygotsky (1991) oferece importante contribuição ao discutir o desenvolvimento humano como processo social e mediador. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem ocorre nas interações com o outro, com a cultura e com os instrumentos simbólicos disponíveis. Isso significa que o estudante não aprende isoladamente, mas a partir das mediações que recebe, das oportunidades de participação e dos apoios oferecidos. Para a educação inclusiva, esse pensamento é relevante porque mostra que as possibilidades de desenvolvimento podem ser ampliadas quando o ambiente escolar oferece mediações adequadas.

Ao considerar a diversidade dos estudantes, a escola precisa compreender que igualdade não significa oferecer exatamente a mesma atividade da mesma forma para todos. Em muitos casos, tratar todos igualmente, sem considerar suas necessidades, pode produzir exclusão. A equidade, por sua vez, exige oferecer recursos e estratégias diferenciadas para que todos tenham condições reais de

participação. Portanto, a adaptação de atividades é uma forma de garantir justiça pedagógica, pois reconhece que os estudantes partem de condições diferentes e necessitam de apoios diversos.
A educação inclusiva também demanda mudança nas atitudes e expectativas dos profissionais da escola. Quando o estudante é visto apenas por suas limitações, corre-se o risco de reduzir suas possibilidades de aprendizagem e participação. Ao contrário, quando o professor reconhece suas potencialidades, torna-se possível construir propostas que valorizem avanços, interesses, formas de expressão e capacidades. A inclusão exige, portanto, um olhar pedagógico que não nega as dificuldades, mas que também não permite que elas definam completamente o sujeito.
Nesse sentido, o direito à aprendizagem precisa ser compreendido como direito a experiências escolares significativas. O estudante com necessidades educacionais específicas deve participar das atividades da turma, ter acesso aos conteúdos, interagir com os colegas, expressar suas compreensões e receber apoio para avançar. A adaptação pedagógica torna-se, então, uma das estratégias que permite transformar o direito formal em prática concreta no cotidiano da escola.

A ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A adaptação de atividades é uma estratégia pedagógica que busca ajustar propostas de ensino às necessidades, possibilidades e formas de aprendizagem dos estudantes. Ela não deve ser compreendida como redução inadequada do conteúdo, privilégio ou facilitação sem objetivo. Pelo contrário, trata-se de uma ação planejada, que mantém a intencionalidade educativa e reorganiza os meios pelos quais o estudante acessa, participa e demonstra sua aprendizagem.
Para que a adaptação seja coerente, o professor precisa partir do objetivo da atividade. Antes de modificar uma proposta, é necessário perguntar o que se pretende ensinar, qual habilidade se deseja desenvolver e quais barreiras impedem determinado estudante de participar. A partir dessa análise, torna-se possível escolher estratégias adequadas, como uso de imagens, materiais concretos, recursos tecnológicos, apoio visual, flexibilização do tempo, mediação oral, registro por desenhos, respostas por apontamento, atividades em dupla ou participação por meio de fotografias e relatos.
A flexibilização pedagógica está diretamente relacionada à compreensão de que os estudantes aprendem de maneiras diferentes. Alguns necessitam de apoio visual para compreender uma instrução; outros precisam manipular objetos para construir sentido; há aqueles que apresentam comprometimentos motores e não conseguem realizar registros escritos longos; outros podem compreender o conteúdo, mas necessitam de formas alternativas para expressar o que aprenderam. Em todos esses casos, a adaptação permite que o foco permaneça na aprendizagem, e não na barreira.
Carvalho (2004) destaca que uma escola inclusiva precisa rever práticas pedagógicas e organizar respostas educacionais capazes de atender às diferenças. Essa revisão envolve planejamento, recursos, avaliação e relações estabelecidas no cotidiano escolar. Quando o professor adapta uma atividade, ele reconhece que a proposta original pode não ser acessível a todos e assume a responsabilidade de criar novas possibilidades de participação. Isso não significa retirar o estudante do percurso da turma, mas aproximá-lo do objetivo pedagógico por caminhos mais adequados.
Um exemplo de adaptação ocorre quando uma atividade escrita é transformada em atividade oral ou visual para um estudante que apresenta dificuldade motora significativa. O objetivo pode continuar sendo compreender determinado conteúdo, identificar elementos de uma história, relacionar imagens ou expressar uma ideia. A diferença está na forma de resposta. Em vez de exigir cópia extensa, o professor pode permitir que o estudante escolha figuras, aponte alternativas, grave áudio, dite respostas ou participe de uma conversa mediada. Dessa forma, avalia-se a aprendizagem, e não a capacidade motora de escrever.
Outro exemplo envolve atividades que exigem produto final, como maquetes, brinquedos, cartazes ou registros manuais. Para alguns estudantes, a participação no processo pode ser mais importante do que a entrega de um produto acabado. A família pode registrar a ex-

periência por fotos, vídeos ou relatos, e a escola pode valorizar o envolvimento, a exploração dos materiais, a comunicação, a interação e as tentativas realizadas. Essa postura amplia o conceito de aprendizagem e reconhece que o processo também revela desenvolvimento.

As adaptações podem envolver diferentes dimensões. A primeira diz respeito ao acesso ao conteúdo, incluindo linguagem mais clara, uso de imagens, objetos, recursos audiovisuais, leitura compartilhada e explicações em etapas. A segunda refere-se à forma de participação, permitindo que o estudante realize a atividade individualmente, em dupla, com apoio de colega, com auxílio de adulto ou por meio de recursos alternativos. A terceira envolve o tempo, considerando que alguns estudantes precisam de maior duração para compreender, responder ou concluir a proposta. A quarta dimensão está relacionada à avaliação, que deve considerar os objetivos, os avanços e as formas possíveis de expressão.

É importante ressaltar que a adaptação não deve isolar o estudante. Em algumas situações, na tentativa de ajudar, a escola oferece uma atividade completamente desconectada do que a turma está realizando. Quando isso acontece de forma frequente e sem planejamento, o estudante pode ser fisicamente incluído, mas pedagogicamente separado. A adaptação precisa buscar vínculos com o conteúdo coletivo, permitindo que o aluno participe da mesma temática, ainda que por meio de tarefas diferenciadas ou com níveis distintos de complexidade.

A adaptação também não deve ser vista como responsabilidade exclusiva do professor da sala comum. Embora ele tenha papel central no planejamento, a construção de práticas inclusivas pode envolver o professor do atendimento educacional especializado, a coordenação pedagógica, a gestão escolar, a família e outros profissionais. O trabalho colaborativo permite compreender melhor as necessidades do estudante, selecionar recursos mais adequados e acompanhar os avanços de maneira mais consistente.

Freire (1996) contribui para esse debate ao afirmar a importância de uma prática docente ética, crítica e comprometida com os sujeitos. Ensinar, nessa perspectiva, não é transferir conhecimento de maneira mecânica, mas criar possibilidades para sua produção ou construção.

A adaptação de atividades dialoga com essa concepção porque o professor deixa de aplicar propostas rígidas e passa a construir caminhos para que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem.

A prática de adaptação também exige avaliação contínua. Nem toda adaptação produzirá os resultados esperados na primeira tentativa. O professor precisa observar se o estudante conseguiu compreender a proposta, se participou com interesse, se o recurso utilizado foi funcional, se houve avanço em relação ao objetivo e se novas modificações são necessárias. A inclusão é um processo dinâmico, que demanda reflexão constante e disposição para rever estratégias.

Outro aspecto relevante é a valorização da autonomia. Adaptar não significa fazer pelo estudante, mas oferecer apoios para que ele consiga realizar aquilo que é possível com maior independência. Em alguns casos, o apoio será mais intenso; em outros, será progressivamente reduzido. O objetivo é favorecer participação, segurança e desenvolvimento. Quando a adaptação é bem planejada, ela não substitui a ação do aluno, mas amplia suas condições de agir, escolher, comunicar e aprender.

A adaptação de atividades, portanto, deve ser entendida como prática de equidade. Ela demonstra que a escola reconhece as diferenças e se compromete com o direito de todos à aprendizagem. Ao planejar propostas acessíveis, o professor contribui para que o estudante se sinta pertencente ao grupo, perceba suas próprias capacidades e tenha oportunidades reais de desenvolvimento. Assim, a adaptação torna-se uma estratégia pedagógica essencial para transformar a inclusão em experiência concreta.

O PAPEL DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

O professor ocupa papel fundamental na construção de práticas inclusivas, pois é ele quem organiza grande parte das experiências de aprendizagem vividas pelos estudantes no cotidiano da sala de aula. Sua atuação envolve planejamento, observação, mediação, avaliação e diálogo com diferentes sujeitos. Na educação inclusiva, o professor é chamado a abandonar a ideia de turma homogênea e a reconhecer que ensinar exige lidar com múltiplas formas de aprender, participar

e se expressar.
A prática docente inclusiva começa pela observação atenta. Antes de adaptar uma atividade, o professor precisa conhecer o estudante: suas formas de comunicação, seus interesses, suas dificuldades, suas habilidades, os recursos que favorecem sua participação e as situações que geram maior barreira. Essa observação não deve ter caráter classificatório ou limitador, mas pedagógico. O objetivo é compreender como o estudante aprende para organizar intervenções mais adequadas.
Além de observar, o professor precisa planejar. A inclusão não se efetiva por improviso permanente. Embora muitas soluções surjam no cotidiano, é necessário que o planejamento considere antecipadamente a diversidade da turma. Isso envolve prever recursos visuais, oferecer diferentes formas de registro, organizar atividades com variados níveis de complexidade, propor momentos de colaboração entre estudantes e pensar em avaliações compatíveis com os objetivos de aprendizagem. Quanto mais inclusivo for o planejamento inicial, menor será a necessidade de adaptações emergenciais.
A mediação pedagógica também é central. Com base em Vygotsky (1991), compreende-se que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais e que o apoio do outro pode ampliar as possibilidades de aprendizagem. O professor, nesse sentido, atua como mediador entre o estudante e o conhecimento, oferecendo pistas, orientações, recursos e situações de interação. Essa mediação precisa respeitar o nível de desenvolvimento do aluno, mas também desafiá-lo a avançar.
Outro elemento importante é a formação docente. Muitos professores relatam não se sentirem preparados para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais específicas. Essa sensação revela a importância da formação continuada, tanto no campo teórico quanto no campo prático. A formação não deve ser limitada a diagnósticos, mas precisa abordar estratégias pedagógicas, acessibilidade curricular, avaliação, comunicação alternativa, trabalho colaborativo e construção de atitudes inclusivas.
A prática inclusiva exige ainda sensibilidade para avaliar. A avaliação tradicional, muitas vezes centrada em provas escritas e resultados padronizados, pode não revelar adequadamente o desenvolvimento de todos os estudantes. Em uma perspectiva inclusiva, avaliar significa acompanhar processos, reconhecer avanços, identificar necessidades de apoio e reorganizar o ensino. O estudante pode demonstrar aprendizagem por meio de fala, gesto, desenho, escolha de imagens, montagem de objetos, participação em grupo ou outros registros possíveis.
O professor também contribui para a construção de uma cultura de respeito entre os colegas. A inclusão não depende apenas da relação entre professor e estudante com necessidades específicas, mas envolve toda a turma. Ao promover atividades cooperativas, valorizar diferentes formas de participação e combater atitudes discriminatórias, o docente ajuda a construir um ambiente em que as diferenças sejam compreendidas como parte da convivência. Esse aspecto social da inclusão é tão importante quanto o aspecto curricular.
A relação com a gestão escolar é outro ponto necessário. O professor precisa de apoio institucional para desenvolver práticas inclusivas. Isso inclui tempo para planejamento, acesso a materiais, orientação pedagógica, articulação com o atendimento educacional especializado e diálogo com a família. Quando a inclusão é tratada como responsabilidade individual do professor, corre-se o risco de sobrecarga e fragilidade nas ações. Quando é assumida como compromisso coletivo da escola, as possibilidades de sucesso aumentam.
A prática docente inclusiva também requer humildade pedagógica. Nem sempre o professor saberá imediatamente qual estratégia utilizar. Em muitos casos, será preciso experimentar, ouvir a família, dialogar com outros profissionais, observar a resposta do estudante e ajustar a proposta. Essa postura investigativa fortalece o trabalho docente, pois transforma a dificuldade em oportunidade de aprendizagem profissional.
Portanto, o papel do professor na educação inclusiva vai além da aplicação de conteúdos. Ele atua como mediador, planejador, pesquisador de sua prática e defensor do direito de aprender. Ao adaptar atividades com intencionalidade, o professor cria condições para que o

estudante participe, avance e seja reconhecido em suas potencialidades. Assim, sua ação pedagógica torna-se decisiva para que a inclusão deixe de ser apenas princípio legal e se torne experiência cotidiana.

A PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A parceria entre escola e família é um elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva. A família conhece aspectos importantes da história, da rotina, das preferências, das dificuldades e das potencialidades do estudante. A escola, por sua vez, possui conhecimentos pedagógicos e responsabilidade na organização das experiências de aprendizagem. Quando esses dois espaços dialogam, torna-se possível construir práticas mais coerentes, respeitosas e adequadas às necessidades do aluno.

No processo de adaptação de atividades, a comunicação com a família pode oferecer informações essenciais. Alguns estudantes apresentam formas específicas de comunicação, interesses que favorecem o engajamento ou necessidades de apoio que a família já conhece. Ao escutar os responsáveis, o professor pode compreender melhor como propor atividades, quais materiais utilizar, quais limites respeitar e como valorizar a participação da criança ou do adolescente.

Essa parceria, entretanto, não deve transferir para a família a responsabilidade que pertence à escola. A família pode colaborar, registrar processos, oferecer informações e apoiar a rotina, mas cabe à instituição escolar planejar pedagogicamente, avaliar e garantir condições de aprendizagem. Em atividades enviadas para casa, por exemplo, é importante que a escola oriente de maneira clara, acolhedora e possível, evitando exigências que gerem sofrimento ou reforcem desigualdades.

A flexibilização de tarefas domiciliares pode ser uma estratégia relevante. Em vez de exigir um produto final idêntico ao dos demais estudantes, a escola pode permitir registros fotográficos, relatos escritos pela família, participação parcial, exploração de materiais ou devolutivas orais. Essa postura demonstra respeito ao processo do estudante e reconhece que a aprendizagem pode aparecer em diferentes formas de envolvimento.

O diálogo com a família também contribui para fortalecer o pertencimento. Quando os responsáveis percebem que a escola reconhece as necessidades do estudante e busca caminhos para incluí-lo, a relação tende a se tornar mais confiante. Essa confiança favorece a continuidade das ações, a troca de informações e a construção de uma rede de apoio em torno do estudante.

Além da família, a escola pode dialogar com profissionais que acompanham o estudante, quando houver autorização e necessidade. Terapeutas, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas ou outros especialistas podem oferecer orientações importantes, mas essas contribuições precisam ser articuladas ao projeto pedagógico da escola. O olhar clínico não substitui o olhar pedagógico; ambos podem dialogar para favorecer o desenvolvimento do estudante.

A parceria entre escola e família, portanto, deve ser compreendida como relação de corresponsabilidade. Cada parte tem funções próprias, mas ambas compartilham o compromisso com o desenvolvimento do estudante. Quando há diálogo respeitoso e planejamento conjunto, a adaptação de atividades torna-se mais significativa e alinhada às reais necessidades do aluno.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica é adequada quando o objetivo é analisar contribuições teóricas já produzidas sobre determinado tema, permitindo compreender conceitos, relacionar ideias e construir uma reflexão fundamentada. Neste artigo, a opção por esse método justifica-se pela intenção de discutir a adaptação de atividades pedagógicas a partir de autores e documentos que tratam da educação inclusiva, do direito à aprendizagem e da prática docente.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque o estudo não busca quantificar dados ou medir resultados estatísticos, mas compreender significados, relações e implicações pedagógicas. A inclusão escolar envolve dimensões humanas, sociais, culturais e institucionais que exigem interpretação e análise crítica. Dessa forma, a pesquisa qualitativa permite refletir sobre como as adaptações pedagógicas contribuem para a participação

dos estudantes e para a construção de uma escola mais acessível.
O caráter exploratório está relacionado à necessidade de ampliar a compreensão sobre o tema e identificar aspectos relevantes para a prática educacional. A pesquisa explora conceitos como educação inclusiva, adaptação pedagógica, flexibilização curricular, mediação docente, avaliação e parceria entre escola e família. Esses elementos são discutidos a partir de referenciais teóricos e documentos oficiais da educação brasileira. Foram considerados como materiais de estudo livros de autores reconhecidos na área da educação e da inclusão, como Freire, Mantoan, Sassaki, Carvalho e Vygotsky, além de documentos legais e orientadores, entre eles a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão e a Base Nacional Comum Curricular. A seleção desses materiais ocorreu em razão de sua relevância para a compreensão do direito à educação e das práticas inclusivas.
A análise foi realizada por meio de leitura, organização e interpretação das ideias principais dos autores e documentos selecionados. Em seguida, os conceitos foram relacionados ao problema de pesquisa, buscando compreender de que forma a adaptação de atividades pode favorecer a inclusão e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve aplicação de instrumentos de coleta de dados em campo, entrevistas ou questionários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica realizada permite afirmar que a adaptação de atividades pedagógicas é uma estratégia relevante para a efetivação da educação inclusiva. Os autores e documentos estudados apontam que a inclusão não pode ser reduzida à matrícula do estudante na escola regular. É necessário garantir condições de participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento. Nesse sentido, adaptar atividades significa transformar a prática pedagógica para que o estudante tenha acesso real ao conhecimento.
Um dos principais resultados da discussão é a compreensão de que a barreira à aprendizagem nem sempre está no estudante. Muitas vezes, a barreira está na forma como a atividade é proposta, no material utilizado, no tempo previsto, na linguagem empregada ou na maneira de avaliar. Quando a escola reconhece essas barreiras, torna-se possível reorganizar a atividade sem abandonar o objetivo pedagógico. Essa mudança de perspectiva é essencial para uma prática inclusiva.
A literatura também evidencia que a adaptação deve estar relacionada ao currículo e aos objetivos de aprendizagem. Atividades adaptadas não devem ser tarefas aleatórias, infantilizadas ou desconectadas da proposta da turma. O estudante tem direito de participar do mesmo contexto educativo, ainda que necessite de recursos, apoios ou formas diferentes de resposta. Essa relação com o currículo evita que a adaptação se transforme em exclusão disfarçada.
Outro ponto discutido refere-se ao papel do professor. A pesquisa mostra que o professor é um mediador fundamental, mas não deve estar sozinho. A inclusão exige apoio da gestão, formação continuada, colaboração com o atendimento educacional especializado e diálogo com a família. Quando há trabalho coletivo, as adaptações tendem a ser mais consistentes e menos dependentes de improvisações individuais.
Observa-se ainda que a adaptação de atividades favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a autoestima, a autonomia e o pertencimento do estudante. Quando o aluno consegue participar da proposta, percebe-se como parte do grupo e reconhece suas capacidades. Esse aspecto é importante porque a exclusão escolar não ocorre apenas quando o estudante está fora da escola, mas também quando está presente e não consegue participar das experiências oferecidas.
A discussão também indica que a avaliação precisa acompanhar a lógica inclusiva. Se a atividade é adaptada, a avaliação deve considerar o objetivo, o processo e a forma de expressão possível para o estudante. Avaliar apenas por um padrão único pode invisibilizar avanços significativos. Portanto, a avaliação inclusiva deve observar progressos, participação, autonomia, comunicação e desenvolvimento em relação às possibilidades do aluno.

Outro resultado relevante é a importância da parceria com a família. A família pode contribuir com informações sobre a rotina, interesses e formas de comunicação do estudante, além de colaborar em atividades domiciliares quando orientada de maneira adequada. Entretanto, a responsabilidade pedagógica permanece com a escola. A parceria deve fortalecer o processo inclusivo, e não transferir obrigações de ensino aos responsáveis.
A análise permite compreender que a adaptação de atividades não é prática excepcional, destinada apenas a alguns estudantes. Ela revela uma postura pedagógica mais ampla, capaz de beneficiar toda a turma. Recursos visuais, instruções mais claras, uso de materiais concretos, atividades colaborativas e diferentes formas de registro podem favorecer diversos estudantes, inclusive aqueles que não possuem diagnóstico formal, mas apresentam dificuldades em determinados momentos da escolarização.
Dessa forma, os resultados da pesquisa reforçam que adaptar atividades é uma ação pedagógica intencional, ética e necessária. A escola inclusiva não se constrói pela uniformidade, mas pela capacidade de reconhecer diferenças e organizar respostas educativas adequadas. A adaptação, quando bem planejada, torna-se instrumento de equidade e contribui para que o direito à aprendizagem se realize no cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar a importância da adaptação de atividades pedagógicas como estratégia para promover a inclusão, a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível compreender que a educação inclusiva exige mais do que o acesso à matrícula ou a presença física do estudante na escola regular. Ela requer condições concretas para que todos possam participar, interagir, aprender e desenvolver suas potencialidades.
A discussão mostrou que a adaptação de atividades não deve ser entendida como diminuição da qualidade do ensino, facilitação sem critério ou substituição do currículo. Ao contrário, adaptar significa reorganizar caminhos pedagógicos para que o estudante tenha acesso ao objetivo de aprendizagem de maneira possível e significativa. Trata-se de uma prática que envolve planejamento, observação, mediação, avaliação e sensibilidade diante das diferenças.
Também se conclui que o professor exerce papel essencial nesse processo. Sua atuação como mediador e planejador permite identificar barreiras, selecionar recursos, propor estratégias e acompanhar avanços. No entanto, a inclusão não pode depender apenas do esforço individual do docente. É necessário que a escola assuma coletivamente o compromisso com a inclusão, oferecendo apoio pedagógico, formação continuada, recursos acessíveis e espaços de diálogo entre os profissionais.
A parceria com a família revelou-se igualmente importante. O diálogo entre escola e responsáveis contribui para compreender melhor o estudante, suas necessidades, interesses e possibilidades de participação. Quando essa relação ocorre de forma respeitosa, fortalece-se uma rede de apoio que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. Ao mesmo tempo, é fundamental reconhecer que a responsabilidade pela organização pedagogica das atividades pertence à escola.
Diante do problema de pesquisa proposto, conclui-se que a adaptação de atividades contribui para a inclusão e aprendizagem porque reduz barreiras, amplia formas de participação, valoriza diferentes maneiras de expressão e permite que o estudante se envolva com o conhecimento de acordo com suas possibilidades. Essa prática fortalece a autonomia, o pertencimento e a autoestima, além de promover uma escola mais justa e democrática.
Por fim, considera-se que a educação inclusiva é um processo permanente, que exige reflexão, compromisso e transformação das práticas escolares. Adaptar atividades é uma das formas de materializar o direito à aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Assim, a escola que adapta, flexibiliza e acolhe não reduz expectativas; ela amplia oportunidades e reafirma que todos os estudantes são capazes de aprender quando encontram mediações adequadas, respeito às diferenças e condições reais de participação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO DIGITAL E CULTURA MAKER NO CICLO INTERDISCIPLINAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

VALDEMIR DOS SANTOS

RESUMO
O presente artigo analisa a integração da educação digital e da cultura maker no ciclo interdisciplinar, visando preparar os estudantes para as complexidades da sociedade contemporânea. A educação digital escolar é compreendida como o conjunto de competências necessárias ao exercício da cidadania digital, enquanto o movimento maker promove o aprendizado centrado na produção e resolução de problemas reais ("mão na massa"). Metodologicamente, adotou-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa para examinar os desafios e as perspectivas desse modelo. Os resultados indicam que a integração interdisciplinar, apoiada pela abordagem STEAM, favorece o protagonismo discente e o letramento científico. Entretanto, a implementação enfrenta desafios significativos, como a carência de infraestrutura tecnológica e a necessidade de formação docente continuada para superar modelos tradicionais de ensino. Conclui-se que a transformação efetiva requer um processo sistêmico de mudança, fundamentado nos processos de reculturação e reestruturação propostos por Michael Fullan, garantindo que a tecnologia seja integrada com intencionalidade pedagógica crítica e ética.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Digital. Cultura Maker. Interdisciplinaridade. Formação Docente.

ABSTRACT
This article analyzes the integration of digital education and maker culture within the interdisciplinary cycle, aiming to prepare students for the complexities of contemporary society. School digital education is understood as the set of competencies required for digital citizenship, while the maker movement promotes learning through production and real-world problem-solving (hands-on). Methodologically, a qualitative bibliographic research was adopted to examine the challenges and perspectives of this model. Results indicate that interdisciplinary integration, supported by the STEAM approach, favors student protagonism and scientific literacy. However, implementation faces significant challenges, such as the lack of technological infrastructure and the need for continuous teacher training to overcome traditional teaching models. It is concluded that effective transformation requires a systemic change process, grounded in Michael Fullan's reculturing and restructuring processes, ensuring that technology is integrated with critical and ethical pedagogical intentionality.
KEYWORDS: Digital Education. Maker Culture. Interdisciplinarity. Teacher Training.

INTRODUÇÃO.

A revolução tecnológica e a crescente digitalização têm redefinido o panorama educacional, exigindo uma reavaliação crítica das estratégias pedagógicas para enfrentar os desafios do século XXI. Nesse cenário, a educação digital escolar e a cultura maker emergem como pilares fundamentais para o desenvolvimento de competências voltadas à cidadania digital e ao pensamento computacional. A integração dessas práticas no ciclo interdisciplinar é considerada essencial para superar a fragmentação histórica do conhecimento escolar. Ao adotar abordagens como o STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), as instituições de ensino possibilitam que os estudantes apliquem conceitos teóricos em projetos complexos e integrados, conferindo sentido e utilidade social ao que é aprendido em sala de aula.
Todavia, essa transição exige que o professor deixe de ser o único detentor do saber para atuar como mediador, facilitador e coautor da aprendizagem. Esse novo papel docente é um dos pontos mais sensíveis da mudança educacional, pois requer um compromisso com a aprendizagem contínua e a superação de métodos instrucionais tradicionais.
Apesar do potencial transformador, a implementação deste modelo esbarra em obstáculos persistentes, como a precariedade da infraestrutura física, a falta de acesso estável à internet e a resistência cultural interna das escolas. Sob a perspectiva teórica de Michael Fullan, entende-se que a mudança efetiva não

é um evento isolado, mas uma jornada que depende da interdependência entre a reestruturação dos sistemas e a reculturação das mentalidades profissionais. O objetivo deste trabalho é discutir, de forma abrangente, como a união entre a tecnologia digital e a cultura do "fazer" pode promover uma educação mais inclusiva, crítica e alinhada à realidade dos jovens, transcendendo o uso meramente instrumental das ferramentas para alcançar uma visão ética e humanista da tecnologia.

DESENVOLVIMENTO

A convergência entre a educação digital e a cultura maker no ciclo interdisciplinar constitui uma área fundamental para desenvolver competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), integrando tecnologia, comunicação e análise crítica de informações. A educação digital escolar não se limita ao uso instrumental de ferramentas, mas abrange o conjunto de habilidades necessárias para o exercício da cidadania digital, estruturando-se nos eixos de cultura digital, mundo digital e pensamento computacional. Complementarmente, a cultura maker (movimento maker), baseada no conceito de "fazer você mesmo" (DIY), incentiva o aprendizado centrado na produção, encorajando os alunos a construir, consertar e criar soluções autorais. A adoção dessas práticas no ciclo interdisciplinar é essencial para superar a fragmentação do conhecimento e preparar os estudantes para as complexidades da vida moderna.

Ao contrário de materiais escolares convencionais, os projetos maker são geralmente diversos e integrados, permitindo conexões com disciplinas tradicionais; por exemplo, projetar dispositivos de robótica exige pesquisa aplicada em Física, Química e Matemática.

A integração de Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática (STEAM) em espaços maker captura a imaginação dos estudantes e os envolve em projetos que dão sentido a conceitos transversais. O desenvolvimento de projetos e a resolução de problemas são a base da cultura maker, funcionando como motores para a construção do letramento científico na Educação Básica.

A implementação desse modelo exige uma mudança de paradigma nos métodos de ensino tradicionais. Práticas como a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), a Gamificação e o Design Thinking são centrais para promover o protagonismo discente.

Como ambientes voltados à inovação e à experimentação, esses espaços dispõem de diversos recursos tecnológicos, como impressoras 3D, cortadoras a laser e kits de robótica, a exemplo do Arduino, que possibilitam aos alunos não apenas consumir tecnologia, mas também participar ativamente de sua criação e desenvolvimento. Dessa forma, promovem-se práticas mais dinâmicas e colaborativas, nas quais o aprendizado ocorre por meio da exploração, da tentativa e do erro e da construção coletiva do conhecimento.

Nesse novo cenário educacional, o papel do docente também se transforma significativamente. Ele deixa de ser o único detentor do saber para assumir a função de mediador, facilitador e coautor do processo de aprendizagem. Assim, passa a orientar os estudantes na interpretação e no uso crítico dos estímulos tecnológicos, incentivando a autonomia, a criatividade e o pensamento reflexivo, fundamentais para a formação de sujeitos mais ativos e preparados para os desafios contemporâneos.

O objetivo final desse processo é a formação de indivíduos aptos a lidar com as demandas de um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado. Nesse contexto, busca-se desenvolver não apenas competências técnicas, mas também habilidades socioemocionais, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e capacidade de adaptação. Dessa maneira, os sujeitos tornam-se mais preparados para enfrentar desafios complexos, atuar de forma ética e responsável e participar ativamente da sociedade contemporânea.

Além disso, essa formação integral contribui para que os indivíduos se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem, capazes de buscar, selecionar e aplicar informações de maneira autônoma e consciente. Ao interagir com diferentes tecnologias e contextos, desenvolvem uma postura investigativa e inovadora, essencial para acompanhar as constantes transformações do mundo atual.

Nesse sentido, a educação deixa de se restringir à transmissão de conteúdos e

passa a assumir um papel mais amplo, voltado à construção de conhecimentos significativos e à preparação para a vida em sociedade. Assim, promove-se uma aprendizagem contínua, que ultrapassa os limites da sala de aula e se estende ao longo de toda a trajetória pessoal e profissional dos indivíduos.

Habilidades do Século XXI: A cultura maker apoia o desenvolvimento de competências "prontas para o futuro", incluindo pensamento crítico, colaboração, resiliência, criatividade e resolução de problemas complexos.

A Educação 5.0 e o desenvolvimento de soft skills configuram uma perspectiva que busca estabelecer uma relação equilibrada entre o avanço tecnológico e as habilidades socioemocionais. Nesse contexto, não se trata apenas de incorporar ferramentas digitais ao processo de ensino, mas de promover uma formação humana mais integral, na qual competências como empatia, colaboração, comunicação e inteligência emocional ganham destaque.

Dessa forma, a tecnologia deixa de ser um fim em si mesma e passa a atuar como um meio para potencializar o desenvolvimento humano. Ao valorizar essas habilidades, a Educação 5.0 contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, éticos e preparados para atuar em uma sociedade complexa e em constante transformação.

Além disso, essa abordagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento sustentável, uma vez que incentiva a construção de relações mais respeitosas, inclusivas e responsáveis, tanto no âmbito social quanto no ambiental. Assim, promove-se não apenas a inovação tecnológica, mas também o fortalecimento de valores humanos essenciais para o bem-estar coletivo e para o futuro da sociedade.

Ética e Cidadania Digital: A educação digital deve contemplar a proteção de direitos, a segurança online e a compreensão do funcionamento de algoritmos e inteligência artificial, combatendo desigualdades e violências no ambiente virtual.

A criação de ambientes como os Centros Juvenis de Ciência e Cultura e o laboratório RExLab exemplifica como a reconfiguração de espaços físicos e a capacitação docente podem transformar a educação em uma experiência mais viva, atrativa e conectada com a realidade dos jovens

A educação digital escolar é definida como o conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para o exercício da cidadania digital, estruturando-se nos eixos de cultura digital, mundo digital e pensamento computacional. Complementarmente, a cultura maker (ou movimento maker) promove o aprendizado centrado na produção ("mão na massa"), incentivando os alunos a construir, consertar e criar soluções autorais em vez de apenas consumir conteúdo.

A integração dessas práticas no ciclo interdisciplinar é considerada fundamental para superar a fragmentação do conhecimento:

Projetos maker são inerentemente complexos e integrados, exigindo que o estudante utilize conhecimentos de diversas áreas, como Física, Química e Matemática, para desenvolver sensores ou dispositivos de robótica.

A abordagem voltada para STEM/STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) permite que os alunos apliquem conceitos aprendidos em contextos reais e colaborativos.

Os projetos interdisciplinares desempenham um papel fundamental no processo educativo, uma vez que estimulam a autonomia dos estudantes e os envolvem na resolução de problemas reais da comunidade. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, essas práticas tornam o aprendizado mais significativo e contextualizado, permitindo que os alunos compreendam a aplicação prática dos conteúdos estudados.

Nesse sentido, tais projetos funcionam como um importante motor para o letramento científico, pois incentivam a investigação, a formulação de hipóteses, a análise de dados e a busca por soluções fundamentadas. Além disso, promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação, habilidades essenciais para a compreensão e a atuação consciente diante de questões sociais, científicas e tecnológicas.

Dessa forma, ao articular teoria e prática, os projetos interdisciplinares contribuem para a formação de sujeitos mais participativos, reflexivos e preparados para intervir de maneira responsável em sua realidade.

A implementação efetiva deste modelo

enfrenta obstáculos significativos nas instituições de ensino:
O principal desafio é formar professores capazes de atuar como mediadores e incentivadores, superando o modelo tradicional de transmissão de conhecimento para um papel de coautor na aprendizagem.
Existe uma carência crônica de recursos financeiros, laboratórios de informática, equipamentos específicos (como impressoras 3D e cortadoras a laser) e acesso estável à internet de qualidade.
Muitas vezes, a tecnologia é utilizada apenas de forma instrumental (como ferramenta de apresentação). O desafio é evoluir para uma visão crítica e ética, onde o estudante compreenda como as tecnologias são produzidas e seus impactos sociais.
As tendências para a área buscam, portanto, estabelecer um equilíbrio entre a evolução técnica e o desenvolvimento humano, reconhecendo que o avanço tecnológico, por si só, não é suficiente para atender às demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, torna-se essencial integrar o domínio de ferramentas digitais ao fortalecimento de competências socioemocionais, éticas e críticas.
Dessa maneira, propõe-se uma formação mais abrangente, capaz de articular conhecimento científico, inovação e responsabilidade social. Ao mesmo tempo em que se incentiva o uso de tecnologias emergentes, valoriza-se o desenvolvimento de habilidades como empatia, colaboração, criatividade e pensamento crítico, fundamentais para a convivência em uma sociedade diversa e interconectada.
Assim, essas tendências apontam para um modelo educacional mais humano e sustentável, no qual a tecnologia é utilizada como aliada na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para os desafios do futuro.
A perspectiva foca na harmonia entre a tecnologia e as habilidades socioemocionais, valorizando atributos como empatia, resiliência e criatividade para o desenvolvimento sustentável da sociedade.
A educação digital deve contemplar a proteção de dados, a segurança online e o combate à desinformação, formando cidadãos críticos e responsáveis no ambiente virtual.
A criação de Makerspaces e laboratórios de experimentação (como o RExLab ou os Centros Juvenis de Ciência e Cultura) oferece ambientes propícios para a exploração criativa e o protagonismo discente: Os 3Rs propostos por Michael Fullan para definir os processos de transformação em um sistema educacional são a Reculturação, a Reestruturação e a Reorganização Temporal. Estes três pilares funcionam de forma interdependente e são descritos da seguinte maneira:
O processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas. Envolve a construção de novas concepções de instrução e novas formas de profissionalismo para os docentes, como o compromisso com a aprendizagem contínua e a resolução de problemas através da colaboração.
A mudança nos papéis, estruturas e outros mecanismos que permitam o desenvolvimento dessas novas culturas. Fullan ressalta que mudar apenas a estrutura sem atingir o nível da reculturação (deixar a cultura intacta) é insuficiente; é imprescindível uma mudança real nos papéis de todos os envolvidos.
A forma de estruturar o tempo no processo de aprendizagem torna-se um elemento central para garantir maior eficiência e qualidade na educação. Nesse contexto, não se trata apenas de organizar horários, mas de repensar profundamente como o tempo é utilizado em função das necessidades dos estudantes e das novas dinâmicas de aprendizagem. Segundo o autor, o uso e a organização do tempo devem ser replanejados "a partir do zero", de modo a acompanhar as transformações das culturas contemporâneas e das novas estruturas sociais e tecnológicas. Isso implica flexibilizar modelos tradicionais, muitas vezes rígidos, e adotar abordagens mais dinâmicas, que considerem diferentes ritmos de aprendizagem, promovam a autonomia e valorizem experiências significativas.
Dessa forma, a reorganização do tempo pedagógico contribui para a construção de práticas mais inovadoras e centradas no aluno, nas quais o aprender deixa de estar restrito a períodos fixos e passa a ocorrer de maneira contínua, integrada e contextualizada.
Os processos são vistos como dentes de engrenagens que se conectam: o movimento de uma parte conduz à movimen-

tação do todo, a Reculturação (reculturing), de acordo com Michael Fullan, é definida como o processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas. Esse pilar da mudança educacional envolve a construção de novas concepções de instrução e o desenvolvimento de novas formas de profissionalismo para os professores.
O compromisso com a aprendizagem contínua e a resolução de problemas através da colaboração. Fullan critica reformas que focam apenas na reestruturação (mudança de papéis e mecanismos), mas deixam a cultura escolar intacta; para ele, a reculturação é essencial para uma transformação real.
Ações que demonstram o progresso da reculturação incluem o trabalho individual e colaborativo, a troca de informações e experiências, a adoção de uma postura exploratória e investigativa, e a adaptação a novas linguagens.
A reculturação é um dos "3 Rs" de Fullan (junto com a Reestruturação e a Reorganização Temporal), funcionando como dentes de engrenagens que devem se mover juntos para que o sistema educacional se transforme.
Com base nos conceitos de Michael Fullan apresentados nas fontes, a principal diferença entre a Reestruturação e a Reculturação reside na profundidade e no foco da mudança educacional, embora ambos sejam processos interdependentes. Refere-se à mudança nos papéis, estruturas físicas ou organizacionais e mecanismos. O objetivo é reorganizar o ambiente e os sistemas para permitir que novas práticas aconteçam. Exemplos de indicadores de reestruturação incluem o acesso a dispositivos tecnológicos, a utilização de novos softwares e plataformas, e a mudança formal nos cargos de todos os envolvidos.
O processo de desenvolvimento de novos valores, crenças e normas. Seu foco é a construção de novas concepções de instrução e novas formas de profissionalismo docente. Envolve o compromisso com a aprendizagem contínua e a resolução de problemas através da colaboração.
Fullan apresenta uma crítica importante: muitas reformas educacionais focam apenas na reestruturação (mudança de horários, espaços ou ferramentas), mas não atingem o nível da reculturação, o que significa que a cultura escolar permanece intacta apesar da nova organização. Enquanto a reestruturação fornece o "esqueleto" ou o suporte lógico (como o design instrucional de um curso online), a reculturação foca na mudança de mentalidade e na postura exploratória e investigativa dos participantes.
A interdependência entre a Reculturação e a Reestruturação (juntamente com a Reorganização Temporal) é o motor que permite a transformação real de um sistema educacional, funcionando como dentes de engrenagens que devem estar perfeitamente ajustados para gerar movimento.

A REESTRUTURAÇÃO FORNECE O SUPORTE FÍSICO E ORGÂNIZACIONAL PARA QUE A MUDANÇA OCORRA
O acesso a dispositivos tecnológicos e conexão é um dos pilares fundamentais do processo de Reestruturação (um dos "3 Rs" de Michael Fullan), constituindo o suporte físico necessário para que as transformações educacionais ocorram. De acordo com as fontes, este tema abrange desde a disponibilidade de equipamentos básicos e internet de qualidade até as barreiras socioeconômicas que geram a exclusão digital.
O acesso não se limita apenas ao computador de mesa, mas envolve uma variedade de artefatos digitais, tanto físicos quanto virtuais. Incluem computadores portáteis, desktops, tablets e smartphones. Em espaços de inovação, o acesso deve incluir ferramentas como impressoras 3D, cortadoras a laser, kits de robótica (Arduino) e softwares de modelagem.
A internet de banda larga é essencial para o uso pedagógico, mas sua ausência ou instabilidade ainda é uma barreira crônica em muitas escolas públicas.
As tecnologias podem se tornar um fator de exclusão para aqueles que não têm acesso financeiro a dispositivos avançados ou à literacia digital.
Estudantes de famílias mais pobres possuem menor acesso à internet e a equipamentos, o que impede o pleno aproveitamento das oportunidades educacionais.
Durante a COVID-19, a falta de conexão e de aparelhos (apenas 48,7% dos alunos em certos contextos usavam dispositivos eletrônicos) interrompeu o vínculo de muitos jovens com a escola, evidenciando as mazelas do isolamento sem suporte tecnológico.

A MANUTENÇÃO DA INFRAESTRUTURA É UM DESAFIO CONSTANTE PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A necessidade de constantes atualizações de sistemas e a manutenção de equipamentos é dispendiosa e muitas vezes negligenciada por falta de verbas. Em cursos online, instabilidades na conexão e aparelhos quebrados são fatores determinantes para a desistência dos alunos, gerando sentimentos de desânimo e frustração.

Para enfrentar esses desafios, o governo brasileiro instituiu marcos legais e estratégias nacionais:

PIEC (Política de Inovação Educação Conectada): Visa a universalização do acesso à internet de alta velocidade e o fomento ao uso pedagógico de tecnologias digitais.

PNED (Política Nacional de Educação Digital): Estrutura-se no eixo da Inclusão Digital, buscando garantir o acesso a recursos e a capacitação da população.

ENEC (Estratégia Nacional de Escolas Conectadas): Busca unificar as ações de infraestrutura e dispositivos, garantindo que equipamentos cheguem às mãos de professores e estudantes.

O acesso a dispositivos é vital para a inclusão de pessoas com deficiência. O uso de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela para cegos ou aplicativos de tradução em Libras para surdos, garante a esses sujeitos o direito à informação e à comunicação de forma autônoma, o que permite o desenvolvimento da cidadania digital, mas sua efetividade depende de políticas de manutenção, redução de custos e intencionalidade pedagógica.

A utilização de softwares e plataformas de aprendizagem é um componente central do processo de Reestruturação (um dos "3 Rs" de Michael Fullan), atuando como o suporte lógico e o mecanismo que viabiliza novas práticas e estruturas educacionais. Para que essa mudança seja efetiva, é necessário que tanto professores quanto alunos desenvolvam conhecimentos técnicos básicos sobre as ferramentas envolvidas no processo de ensino.

As plataformas mais citadas são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou Learning Management Systems (LMS), sendo o Moodle um dos exemplos mais difundidos por ser um software livre e baseado em uma proposta socio-construtivista. Esses ambientes funcionam como salas de aula virtuais onde são gerenciados conteúdos, usuários e interações. Outras plataformas mencionadas incluem o AVAMEC e o MEC RED, voltadas para a formação docente e recursos educacionais digitais.

As plataformas reúnem ferramentas que facilitam a comunicação e a construção do conhecimento:

Como chats e videoconferências, que permitem interação em tempo real, auxiliando na motivação e na criação de um senso de comunidade. Como fóruns de discussão, wikis (para escrita coletiva), blogs, portfólios digitais e e-mails internos (como o recurso Need). O fórum é destacado como uma ferramenta essencial para o debate reflexivo e a troca de experiências de forma organizada.

A utilização desses recursos visa transformar o papel do estudante de consumidor passivo para protagonista e coautor de sua aprendizagem. Softwares interativos, como simuladores virtuais, recursos de realidade aumentada e ferramentas de gamificação (como o Edpuzzle), estimulam a curiosidade e permitem que o aluno construa significados através da experimentação. Além disso, as plataformas são cruciais para o oferecimento de feedback constante, permitindo que o aluno monitore seu progresso e atinja os objetivos pedagógicos.

Educação Digital e Maker: Softwares de programação como Scratch e Code.org, e ferramentas de modelagem 2D e 3D, como o TinkerCad, são usados para desenvolver o pensamento computacional e projetos autorais.

Uso de tecnologias assistivas, como o aplicativo Hand Talk para tradução automática em Libras ou o software GRID 2 para comunicação alternativa.

O uso de aplicativos como o WhatsApp e Hangout é citado como facilitador da interação dinâmica e do suporte imediato aos estudantes.

Apesar das potencialidades, a utilização de softwares pode ser inibida por dificuldades técnicas (instabilidades no sistema, interfaces confusas ou falta de conexão), que são fatores preponderantes para a desistência de alunos. Além disso, as fontes advertem que o uso meramente instrumental da tecnologia (feti-

chização de equipamentos) não garante inovação; o software deve servir como meio para uma intencionalidade pedagógica clara e estar acompanhado pela formação contínua dos educadores. No entanto, as fontes advertem que muitas reformas falham porque a reestruturação não atinge o nível da reculturação, deixando a cultura escolar e os valores dos professores intactos, apesar das novas ferramentas.
A reculturação é o processo de transformar o "mindset" profissional. Sem ela, os equipamentos modernos tornam-se apenas "novidades tecnológicas" sem propósito pedagógico. Ela se manifesta através de: Desenvolvimento de novos valores e crenças sobre o ensino; Compromisso com a aprendizagem contínua e colaboração; Adoção de uma postura exploratória e investigativa por parte do docente.
Embora falemos em "sistemas", as engrenagens só se movem porque existem agentes humanos (professores, gestores, alunos) que as movem ou as imobilizam. A interdependência exige um "fazer coletivo" e uma "reflexão comunitária"; a mudança não é linear, mas um processo fragmentado de idas e vindas que requer sincronia entre os envolvidos.
Quando esses processos entram em conflito ou não se conectam corretamente, surgem barreiras que impedem o desenvolvimento da autonomia do aluno. Em contextos de educação online, por exemplo, a inconsistência entre a estrutura oferecida (reestruturação) e a nova cultura de aprender (reculturação) é um dos principais fatores que levam ao fenômeno da desistência.
Em resumo, a reestruturação cria a possibilidade da mudança, mas é a reculturação que a torna realidade na prática cotidiana, transformando a informação em conhecimento significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da integração entre a educação digital e a cultura maker no ciclo interdisciplinar revela que essa convergência é mais do que uma mera atualização tecnológica; trata-se de uma mudança de paradigma essencial para a formação do cidadão contemporâneo. A transição de um modelo de ensino puramente instrumental e "bancário" para uma abordagem criativa e ética permite que o estudante deixe de ser um consumidor passivo de tecnologia para tornar-se um usuário e criador crítico, capaz de desenvolver soluções autorais para problemas reais.
Fica evidente que o sucesso dessa implementação depende da interdependência sistêmica dos processos de mudança propostos por Michael Fullan. A reestruturação física e organizacional — que inclui o acesso a dispositivos, softwares e a criação de espaços como Makerspaces e o laboratório RExLab — fornece o suporte necessário, mas não é suficiente por si só. É a reculturação que garante a transformação real, ao promover o desenvolvimento de novos valores, crenças e normas no corpo docente, incentivando uma postura investigativa e colaborativa. Complementarmente, a reorganização temporal permite que o tempo de aprendizagem seja gerido com mais eficiência, acomodando a complexidade dos projetos interdisciplinares.
Nesse cenário, o papel do professor é redefinido: ele deixa de ser o único detentor do saber para atuar como mediador, catalisador e coautor da aprendizagem. Esse novo papel docente exige um compromisso com a formação contínua e a capacidade de integrar áreas como STEAM e pensamento computacional de forma orgânica no currículo.
Por fim, a perspectiva da Educação traz a necessidade de equilibrar o avanço técnico com as habilidades socioemocionais, como empatia e resiliência, garantindo que a tecnologia sirva ao bem comum e ao desenvolvimento sustentável. Conclui-se que, ao superar barreiras de infraestrutura e formação, a educação digital e a cultura maker podem promover uma escola mais viva, inclusiva e profundamente conectada com as demandas éticas e sociais da sociedade da informação.

REFERÊNCIAS

BRANDELERO, Rodrigo. Integração da tecnologia e cultura maker: proposta de reconfiguração de espaço físico do Laboratório de Experimentação Remota - RExLab. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação digital e midiática: como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília: MEC, 2025.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (org.). Cultura Maker e pensamento computacional na escola: sugestões de atividades para a educação básica. Recife: UFPE, 2024.

DALCIM, Maria Glalcy Fequetia. A autonomia e os processos de mudança: um estudo sobre a desistência em um curso online. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (org.). Educação e Tecnologias: experiências, desafios e perspectivas. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 1-16.

FULLAN, Michael. Turning Systemic Thinking on its head. Phi Delta Kappan, v. 77, n. 6, p. 420-423, Feb. 1996.

FULLAN, Michael. Broadening the concept of teacher leadership. In: CALDWELL, S. (ed.). Professional Development in Learning-Centered Schools. Oxford, OH: National Staff Development Council, 1997. p. 34-48.

MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo et al. (orgs.). Educação, tecnologia e cultura: interfaces e desafios para a pesquisa educacional. Campina Grande: Amplla Editora, 2024.

SOSTER, Tatiana Sansone; ALMEIDA, Fernando José de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Educação maker e compromisso ético na sociedade da cultura digital. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 715-738, abr./jun. 2020.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (orgs.). Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: UM CAMINHO PARA A PERMANÊNCIA, SAÚDE E CIDADANIA NA CIDADE DE SÃO PAULO

VALDILENE ALINE NOGUEIRA VILAS BOAS

RESUMO
A presente investigação analisa o papel da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de São Paulo sob uma perspectiva crítico-interpretativa fundamentada na Educação Popular. O estudo discute como a disciplina, frequentemente negligenciada ou reduzida à recreação e ao lazer descontextualizado, constitui-se como uma ferramenta essencial de inclusão social, humanização e reparação histórica de direitos para o público trabalhador e idoso da metrópole. A metodologia organiza-se como um ensaio teórico baseado na análise documental dos Currículos da Cidade (SME-SP) e em uma revisão bibliográfica pautada no itinerário de Paulo Freire, investigando "temas geradores" extraídos da realidade dos estudantes, como a pendularidade urbana e o cansaço laboral. Os resultados demonstram que a prática corporal orientada promove expressivos benefícios fisiológicos, atuando na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis e na preservação da saúde musculoesquelética de alunos submetidos a trabalhos pesados. Conclui-se que a Educação Física deve ser garantida como um direito à cidadania e à cultura corporal de movimento, rompendo a lógica do "corpo-máquina". Para a plena realização desse potencial emancipador, ressalta-se a urgência de investimentos do poder público municipal na infraestrutura e nos equipamentos das escolas no período noturno, promovendo a dignidade, a autonomia e a transformação social dos sujeitos na metrópole paulistana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Educação Física; Inclusão Social; Saúde do Trabalhador; Currículo da Cidade.

ABSTRACT
This investigation analyzes the role of Physical Education in Youth and Adult Education (EJA) in the city of São Paulo from a critical-interpretative perspective based on Popular Education. The study discusses how the discipline, often neglected or reduced to mere recreation and decontextualized leisure , constitutes an essential tool for social inclusion, humanization, and the historical reparation of rights for workers and the elderly in the metropolis. The methodology is organized as a theoretical essay based on the documentary analysis of the City Curricula (SME-SP) and a literature review guided by Paulo Freire's itinerary, investigating "generative themes" drawn from the students' reality, such as urban commuter mobility and work-related fatigue. The results demonstrate that guided bodily practice promotes signifi-i cant physiological benefits, acting in the prevention of chronic non-communicable diseases and in the preservation of musculoskeletal health of students subjected to heavy labor. In conclusion, Physical Education must be guaranteed as a right to citizenship and movement body culture, breaking the logic of the "body--machine". For the full realization of this empowering potential, it emphasizes the urgency of investments by the local government in the infrastructure and equipment of schools during the night shift, promoting the dignity, autonomy, and social transformation of individuals in the São Paulo metropolis.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Physical Education; Social Inclusion; Worker's Health; City Curriculum.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Longe de ser apenas uma "segunda chance" mecânica, a EJA se constitui como uma política pública de reparação social que busca garantir direitos educativos a quem foi marginalizado, fundamentando-se no dever do Estado com a educação, conforme a Constituição Federal (1988), buscando garantir direitos educativos a uma parcela da população que foi historicamente marginalizada pelos sistemas formais de ensino.
A singularidade da EJA reside, primordialmente, no perfil de seu público trabalha-

dor. Diferente do ensino regular, onde o foco está no desenvolvimento infantojuvenil, o aluno da EJA já possui uma inserção (ainda que precária) no mundo do trabalho e carrega consigo uma bagagem de experiências de vida, saberes práticos e responsabilidades familiares que não podem ser ignorados no processo de ensino aprendizado. Essa realidade impõe a necessidade de um currículo flexível e de uma metodologia que dialogue com a cultura e a vivência desses sujeitos, transformando a sala de aula em um espaço de troca horizontal e não apenas de transmissão de conteúdo.

Além disso, é impossível compreender a EJA sem olhar para o seu histórico de exclusão escolar. O abandono ou a não entrada na escola, na maioria das vezes, não é uma escolha individual, mas o resultado de barreiras socioeconômicas, como a necessidade precoce de trabalhar, a falta de transporte ou a precariedade das instituições de ensino em zonas rurais e periféricas. Portanto, o educador da EJA enfrenta o desafio constante de lidar com as marcas dessa exclusão, trabalhando para reconstruir a autoestima desses alunos e para que eles se reconheçam como sujeitos de direitos, capazes de intervir criticamente na sociedade.

No cenário da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Física frequentemente ocupa um lugar de marginalidade curricular, sendo atravessada por uma visão reducionista que a limita ao status de mera recreação ou momento de lazer. Essa percepção equivocada ignora que, para o aluno trabalhador, o corpo não é apenas uma ferramenta de produção, mas um território de cultura, expressão e saúde. Muitas vezes, a disciplina é negligenciada tanto pela gestão escolar, que a vê como um componente secundário diante das disciplinas "intelectuais", quanto pelos próprios alunos, que devido ao cansaço físico da jornada de trabalho, podem inicialmente não compreender o valor pedagógico do movimento e da cultura corporal.

Essa problematização se aprofunda com a dispensa facultativa das aulas, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) a quem trabalha mais de seis horas ou tem filhos, que acaba sendo interpretada como um desestímulo à participação. Sem uma proposta pedagógica que dialogue com a realidade do adulto, a Educação Física na EJA corre o risco de se tornar um "vazio" no horário escolar ou uma repetição de práticas esportivas descontextualizadas. O desafio, portanto, reside em superar a visão de que essa disciplina é um luxo ou um descanso, reafirmando como um espaço essencial para a apropriação de conhecimentos sobre o corpo, o autocuidado e o direito ao acesso às manifestações da cultura corporal, historicamente negadas a esse público.

Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo central investigar de que maneira a prática orientada de Educação Física atua como um fator determinante para a permanência e o bem-estar do aluno da EJA na cidade de São Paulo. Busca-se analisar como uma intervenção pedagógica consciente e adaptada às necessidades do público trabalhador paulistano pode mitigar os índices de evasão escolar, comuns nesta modalidade.

A relevância deste estudo fundamenta-se na urgente necessidade de discutir políticas públicas de lazer e saúde que alcancem efetivamente a população adulta e idosa da capital paulista. Em uma metrópole marcada por desigualdades socioespaciais e por rotinas de trabalho desgastantes, a escola torna-se o único equipamento público de acesso ao conhecimento sistematizado sobre o corpo. Justifica-se, portanto, a investigação sobre como a Educação Física pode romper a lógica do "corpo-máquina", oferecendo ao aluno trabalhador não apenas um conteúdo escolar, mas uma estratégia de promoção de saúde e um espaço de fruição cultural que é escasso no cotidiano urbano de São Paulo.

O PERFIL DO ALUNO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO

Compreender a EJA na capital paulista exige, antes de tudo, dar rosto aos números que compõem as salas de aula noturnas. O aluno da EJA em São Paulo é, em sua essência, o sujeito trabalhador que enfrenta o fenômeno da pendularidade urbana, ou seja, longos deslocamentos entre a periferia e o centro e que chega à escola carregando o cansaço de uma jornada laboral que muitas vezes ultrapassa as oito horas regulamentares. Esse estudante carrega uma visão de que o autocuidado é secundário frente às

necessidades de sobrevivência. Segundo Balaguer et al. (2022), embora esses discentes percebam a importância de cuidar de si, a escassez de tempo e as limitações financeiras costumam comprometer a atenção dedicada ao próprio corpo. Ele também vê no ambiente escolar não apenas um meio de ascensão profissional, mas um espaço de resgate da dignidade e de pertencimento a uma cidade que, rotineiramente, o invisibiliza. Assim, o diploma representa o fechamento de um ciclo de negações e a abertura de novas possibilidades de leitura do mundo.

Somado a esse perfil, destaca-se a presença significativa das mulheres e donas de casa que retornam aos bancos escolares após décadas dedicadas exclusivamente ao cuidado da família e dos filhos. Para este público, o retorno à escola é um ato de emancipação. Em São Paulo, esse fenômeno é marcado pela interseccionalidade, onde questões de gênero, raça e classe se cruzam, revelando que a exclusão escolar anterior foi, muitas vezes, fruto de uma estrutura social que priorizou a sobrevivência imediata em detrimento do desenvolvimento intelectual. Esse retorno é permeado pelo desafio de conciliar o "trabalho invisível" do lar com a exigência cognitiva dos estudos, transformando a escola em um território de resistência e reafirmação da identidade feminina.

Nesse contexto, o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos (SÃO PAULO, 2019) surgem como um balizador fundamental para orientar as práticas pedagógicas. Diferente de currículos lineares e engessados, as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a EJA propõem uma escuta ativa das trajetórias de vida desses alunos. O documento reconhece a necessidade de uma educação que faça sentido para o adulto, pautada nos conceitos de Educação Integral e Equidade. Ao focar nos "Saberes e Aprendizagens" específicos para esta modalidade, o currículo paulistano busca romper com o infantilismo escolar, validando as experiências prévias do aluno e transformando o ambiente de aprendizagem em um espaço de diálogo crítico sobre a realidade urbana e os direitos de cidadania.

A complexidade desse perfil se acentua ao considerarmos que o aluno da EJA em São Paulo é o principal afetado pelas crises de mobilidade e segurança pública da metrópole. O trajeto entre o trabalho e a escola muitas vezes é marcado por obstáculos que transcendem a vontade individual, como o transporte público precário e a sensação de insegurança que permeia as periferias paulistanas no período noturno. Para superar a invisibilidade desses sujeitos, é necessário que o ensino dialogue com suas trajetórias. Andrade Júnior et al. (2021) reforçam que a Educação Física na EJA deve partir das falas e realidades dos estudantes, evitando modelos de ensino que ignorem sua bagagem de vida. Assim, a permanência desse estudante em sala de aula não depende apenas de sua motivação pessoal, mas de um ambiente escolar que compreenda suas limitações temporais e físicas. O currículo, portanto, precisa ser um instrumento de acolhimento que faça o tempo de estudo ser percebido não como uma carga adicional de esforço, mas como um momento de revitalização e apropriação de direitos.

BENEFÍCIOS FISIOLÓGICOS E PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENVELHECIMENTO

A presença significativa de idosos e adultos em processo de envelhecimento nas salas de aula da EJA em São Paulo traz à tona a necessidade premente de discutir a saúde sob a ótica da prevenção e da manutenção da funcionalidade. Para esse público, a Educação Física deixa de ser uma disciplina meramente curricular para se tornar uma ferramenta de intervenção em saúde pública.

A abordagem da saúde na EJA ainda enfrenta o desafio de superar visões limitadas. Como observa Costa et al. (2016), o discurso biologicista ainda é presente nas concepções dos professores de Educação Física, o que pode restringir a compreensão de saúde apenas à ausência de doenças, mas esse cenário deve mudar. A prática de atividades físicas orientadas atua diretamente na prevenção e no controle de doenças crônicas não transmissíveis (DCNTs), como a hipertensão arterial e o diabetes mellitus, condições extremamente prevalentes em populações que enfrentaram décadas de vulnerabilidade social, má alimentação e estresse crônico. O exercício físico auxilia na regulação glicêmica e na melhoria da eficiência cardiovascular, reduzindo a dependên-

cia medicamentosa e promovendo uma longevidade com maior autonomia.
Além do controle metabólico, a Educação Física na EJA desempenha um papel crucial na preservação da mobilidade e da saúde musculoesquelética. Muitos desses alunos passaram a vida executando atividades laborais pesadas, como o trabalho na construção civil, serviços de limpeza e carregamento de carga, que sobrecarregam as articulações e podem levar a quadros de dor crônica e sarcopenia (perda de massa muscular). O fortalecimento muscular orientado e o trabalho de flexibilidade e equilíbrio são essenciais para contrapor os danos causados por posturas viciosas e pelo esforço repetitivo. Ao melhorar a consciência corporal e a força funcional, a disciplina oferece ao aluno idoso a capacidade de realizar suas tarefas diárias com menos dor e menor risco de quedas, garantindo que o envelhecimento não seja sinônimo de imobilidade.
Por fim, é preciso interpretar esses benefícios fisiológicos como uma forma de resistência ao desgaste imposto pela lógica produtivista da metrópole. Balaguer et al. (2022) destacam que muitas vezes, os temas de saúde trabalhados em aula parecem desconectados do dia a dia do aluno trabalhador. Quando a escola proporciona o acesso ao exercício orientado, ela está, na verdade, devolvendo ao trabalhador a gestão sobre o próprio corpo. O bem-estar físico gerado pela atividade regular reflete-se diretamente na disposição para o estudo e na redução do absenteísmo escolar causado por problemas de saúde.
Assim, a promoção da saúde no contexto da EJA transcende o aspecto biológico: ela é uma condição básica para que o aluno continue enxergando a si mesmo como um sujeito ativo, capaz de aprender, circular pela cidade e desfrutar da vida de forma plena, independentemente da idade.

A DIMENSÃO PSICOLÓGICA E SOCIAL: COMBATE À EVASÃO ESCOLAR

A Educação Física na EJA deve ser compreendida como um dos principais dispositivos de acolhimento emocional dentro da estrutura escolar. Para o aluno que chega à sala de aula após uma rotina de pressões laborais e privações, a escola muitas vezes é percebida como mais um ambiente de cobrança intelectual e exaustão. Nesse contexto, a aula de Educação Física surge como um "respiro" pedagógico, onde a ludicidade e o movimento permitem a liberação de endorfina e dopamina, combatendo diretamente os altos níveis de estresse e ansiedade acumulados ao longo do dia. Ao proporcionar um momento de prazer e descontração, a disciplina altera a percepção do aluno sobre o ambiente escolar, transformando-o de um local de obrigação em um espaço de bem-estar.
Além do alívio fisiológico do estresse, a dimensão social dessas aulas é um antídoto poderoso contra a evasão escolar. A prática de atividades coletivas, jogos e esportes adaptados fomenta a criação de laços de amizade e solidariedade que dificilmente se estabeleceriam de forma tão rápida em ambientes estritamente teóricos. Na quadra ou no pátio, as hierarquias sociais se diluem e o aluno passa a se sentir parte de um grupo. Esse senso de pertencimento é crucial: o estudante deixa de frequentar a escola apenas pelo conteúdo e passa a ir também pelo encontro com o outro, criando uma rede de apoio interpessoal que o motiva a comparecer às aulas mesmo nos dias de maior cansaço.
O esporte e a atividade física, quando orientados por uma perspectiva inclusiva, também atuam na reconstrução da autoestima desse sujeito. Muitos alunos da EJA carregam traumas escolares e uma sensação de incapacidade gerada pela exclusão pretérita. Ao vivenciar o sucesso em uma atividade física, aprender uma nova habilidade motora ou simplesmente participar de um jogo onde suas experiências de vida são valorizadas, o aluno ressignifica sua relação com o aprender. Ele percebe que seu corpo e sua mente ainda são potentes e capazes de superar desafios, uma percepção que transborda para as outras disciplinas e fortalece sua resiliência diante das dificuldades do processo de escolarização.
Sob a ótica crítico-interpretativa, a Educação Física atua como uma ferramenta de humanização do currículo. Em uma cidade fria e impessoal como São Paulo, onde o trabalhador é frequentemente tratado como uma peça descartável na engrenagem produtiva, o espaço de lazer orientado na escola oferece o direito à alegria e ao jogo. Quando o professor

propõe uma atividade que estimula o riso, a cooperação e a expressão corporal, ele está validando a humanidade desse aluno. Esse acolhimento subjetivo é o que muitas vezes impede o abandono, pois a escola passa a ser vista como um território de proteção e cuidado, onde o indivíduo é visto em sua totalidade, e não apenas como um CPF em uma lista de chamada.
É imperativo reconhecer que a permanência do aluno na EJA está intrinsecamente ligada à sua saúde mental. A Educação Física, ao promover a integração social e a redução da carga psicológica negativa, funciona como uma estratégia de gestão da permanência. Reduzir a evasão não é apenas uma questão de currículo forte em Língua Portuguesa ou Matemática, mas de garantir que o aluno queira estar naquele espaço. Ao transformar a prática corporal em um momento de celebração e encontro, a escola cumpre sua função social mais nobre: a de ser um lugar onde a vida acontece com dignidade, prazer e esperança de futuro.

A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DIREITO E CIDADANIA

De acordo com Costa et al. (2016), é preciso integrar as dimensões sociais e políticas nas aulas para que o aluno da EJA se reconheça como cidadão pleno e ativo na sociedade. Para além dos ganhos em saúde e sociabilização, a Educação Física na EJA deve ser compreendida como a garantia de acesso à cultura corporal de movimento. No ensaio, entende-se que o corpo não é apenas biologia, mas uma construção histórica e cultural. Ao longo de suas trajetórias de exclusão, muitos alunos da EJA foram privados do acesso a manifestações como a dança, as lutas, os jogos e as práticas circenses, sejam pela falta de tempo, de recursos financeiros ou pela ausência de equipamentos públicos de lazer em seus territórios. Portanto, oferecer esses conteúdos em sala de aula é um ato de justiça curricular que devolve a esses sujeitos o direito de usufruir do patrimônio cultural da humanidade.
A prática pedagógica, nesse sentido, rompe com a visão utilitarista do "corpo ferramenta" destinado apenas ao trabalho produtivo. Quando um aluno da EJA vivencia uma aula de dança ou de capoeira, ele está exercendo o seu direito ao corpo e ao prazer estético, algo que lhe foi negado sistematicamente em uma sociedade que valoriza o corpo do trabalhador apenas enquanto ele é capaz de gerar lucro. A escola torna-se, então, o espaço onde esse cidadão descobre que seu corpo também serve para a arte, para a expressão e para o lazer contemplativo. Essa mudança de perspectiva é um pilar fundamental da cidadania, pois permite que o indivíduo se reconheça como um ser integral, merecedor de experiências que transcendem a mera sobrevivência.
A análise dessa dimensão revela que a Educação Física funciona como um mecanismo de empoderamento social. Ao dominar novas práticas corporais, o aluno amplia seu repertório de atuação na cidade. Ele passa a se sentir pertencente a espaços que antes considerava "proibidos" ou alheios à sua realidade, como parques, centros culturais e SESCs. O acesso à cultura corporal de movimento instrumentaliza o sujeito para que ele ocupe o espaço urbano de São Paulo não apenas como alguém que transita entre casa e trabalho, mas como um cidadão que reivindica seu direito ao lazer e à fruição da vida urbana em todas as suas possibilidades.
Andrade Júnior et al. (2021) apontam que para a Educação Física tornar-se de fato um exercício de cidadania, o professor precisa mediar o conhecimento de forma contextualizada. advertem que a prática não pode ser reduzida a um simples 'passar o tempo', sob o risco de esvaziar o sentido político da modalidade. Portanto, tratar a Educação Física como direito é reconhecer que a cidadania não se faz apenas com o voto ou com o domínio da escrita, mas com a capacidade de se expressar e se manifestar no mundo através do corpo. Na EJA, cada nova descoberta motora ou cultural é uma pequena vitória contra o histórico de opressão. Garantir que esses alunos dancem, lutem e brinquem na escola é reafirmar que o lazer é um direito social constitucional, e que a educação, para ser verdadeiramente libertadora, precisa passar pela emancipação do corpo e pela democratização de todas as formas de cultura.

METODOLOGIA

A presente investigação organiza-se como um ensaio teórico de natureza crítico interpretativa, pautado na articula-

ção entre referenciais teóricos da Educação Física Crítica, da saúde coletiva e da Educação Popular. Diferente de estudos empíricos baseados em coleta de dados primários, este ensaio propõe uma reflexão analítica que busca interpretar a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não como um componente curricular isolado, mas como um direito fundamental à saúde, ao lazer e à cultura corporal. O percurso metodológico fundamenta-se na análise de documentos normativos da cidade de São Paulo e na revisão bibliográfica, visando construir uma compreensão sobre como a prática corporal orientada pode atuar no combate à exclusão escolar e na promoção da dignidade do aluno trabalhador.
Como parte desse movimento analítico, realizou-se uma análise documental crítica dos Currículos da Cidade (SME-SP) e de diretrizes que regem a EJA no município, buscando identificar as concepções de corpo e movimento que sustentam as políticas públicas atuais. A análise desses documentos foi articulada a uma revisão de literatura que dialoga com as singularidades do público da EJA (majoritariamente composto por trabalhadores e idosos), visando compreender de que maneira a Educação Física é mobilizada (ou negligenciada) frente aos desafios da permanência escolar e da promoção da saúde no envelhecimento.
No que concerne ao levantamento bibliográfico, a busca pelas produções científicas foi realizada por meio de indexadores e bases de dados de relevância acadêmica, tais como o Scielo e o Portal de Periódicos da CAPES, utilizando cruzamentos entre descritores chaves como "Educação de Jovens e Adultos", "Educação Física Escolar" e "Saúde do Trabalhador". Foram priorizados artigos de periódicos revisados por pares, teses e dissertações que apresentassem aderência temática direta com as especificidades da EJA e com o contexto das políticas educacionais paulistanas. Esse mapeamento bibliográfico minucioso permitiu confrontar diferentes achados da literatura, garantindo a sustentação teórica necessária para tensionar o papel da cultura corporal diante do desgaste laboral e do envelhecimento da população estudantil.
O desenvolvimento também se inspira no itinerário metodológico proposto por Freire (1996), especialmente no que tange à investigação de "temas geradores" que emergem da realidade vivida pelos sujeitos. Nessa perspectiva, a análise parte da identificação de núcleos de sentido presentes na rotina do aluno da EJA paulistana, como o cansaço do trabalho, a busca pela saúde e a necessidade de espaços de pertencimento social. Esses temas são analisados à luz de um movimento interpretativo que envolve o desvelamento crítico da realidade, permitindo ampliar a compreensão sobre as relações entre o corpo que trabalha, o corpo que estuda e o corpo que reivindica o direito ao lazer.
Nesse horizonte, a prática da Educação Física é compreendida não apenas como uma técnica de exercício, mas como um círculo de cultura em movimento. Ao valorizar a escuta das trajetórias de vida e a problematização das condições de saúde dos estudantes, a disciplina constitui-se como um espaço político-pedagógico de produção de sentidos. Assim, o método aqui empregado busca superar a visão meramente biológica da atividade física, defendendo-a como uma ferramenta de emancipação social e de garantia de cidadania para aqueles que foram historicamente excluídos dos bens culturais e educacionais.
Cumpre destacar que, por tratar-se de um ensaio teórico e documental baseado em fontes de acesso público, este estudo dispensa a submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, nos termos das resoluções vigentes. Todavia, reitera-se o compromisso ético e epistemológico com a fidedignidade na análise das fontes normativas e com o respeito estrito às categorias conceituais dos autores referenciados. Longe de buscar uma neutralidade axiológica, a postura interpretativa aqui assumida reconhece a intencionalidade política da pesquisa engajada, cujo rigor científico reside na coerência lógica de sua argumentação e na capacidade de desvelar criticamente as contradições que permeiam o direito ao corpo e à educação na periferia do capitalismo contemporâneo.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste ensaio permite concluir que a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, especificamente no contexto da cidade de São Paulo, transcende a mera execução de exercícios físicos, configurando-se como

uma potente ferramenta de inclusão social e reparação histórica. Ao romper com a visão reducionista que a limita ao status de recreação ou ao adestramento biológico do corpo, a disciplina assume seu papel pedagógico de garantir ao aluno trabalhador o acesso ao patrimônio da cultura corporal, direito este frequentemente negado ao longo de suas trajetórias de vida. Na metrópole paulistana, a prática orientada torna-se um ato de resistência contra a lógica do "corpo-máquina", devolvendo ao sujeito a dignidade e a autonomia sobre sua própria corporalidade.

A transformação da Educação Física em um componente verdadeiramente emancipador na EJA requer, de forma indissociável, uma política continua de formação docente voltada às especificidades dessa modalidade. Não basta reestruturar os espaços físicos se o corpo docente não for subsidiado com formações que discutam a gerontologia, a saúde do trabalhador e as metodologias da Educação Popular. Os professores da rede municipal precisam de espaços institucionalizados de reflexão para superar o modelo esportivista tradicional e infantilizado, capacitando-se para mediar conteúdos de forma contextualizada e acolhedora, que dialogue diretamente com o cansaço e a bagagem histórica trazida pelo educando no período noturno.

Para que esse potencial emancipador seja plenamente realizado, é imperativo que o poder público municipal avance na garantia de infraestrutura adequada nas escolas da rede SME-SP. A efetivação dos Currículos da Cidade exige espaços físicos acessíveis, materiais diversificados e equipamentos que permitam o desenvolvimento de práticas como a dança, as lutas e os esportes adaptados no período noturno. Sem o investimento em condições materiais que acolham as especificidades físicas e temporais do aluno adulto e idoso, a Educação Física corre o risco de permanecer à margem do currículo, silenciando uma das vias mais eficazes de humanização escolar.

Sob essa ótica, a garantia da permanência e do bem-estar do aluno da EJA em São Paulo não se limita aos muros da escola, exigindo uma articulação intersetorial das políticas públicas na metrópole. A Educação Física cumpre seu papel de promoção de saúde e cidadania de forma mais eficaz quando integrada a ações municipais que facilitem a mobilidade urbana segura e o acesso gratuito à equipamentos de lazer e cultura nas periferias. Romper a lógica do "corpo-máquina" demanda compreender o estudante em sua totalidade urbana, onde o direito ao movimento e ao autocuidado pedagógico na escola deve ser sustentado por uma cidade que também acolha e proteja o trabalhador em seu trânsito diário.

Reconhecendo o caráter ensaístico e teórico desta investigação, cumpre apontar a necessidade de que futuros estudos avancem para o campo empírico, escutando diretamente as vozes e narrativas dos próprios discentes e docentes da EJA paulistana. Pesquisas de campo, de cunho cartográfico ou de pesquisa-ação, serão fundamentais para diagnosticar de forma precisa o real estado da infraestrutura das quadras escolares no período noturno e o impacto subjetivo gerado pelas dispensas facultativas previstas em lei. Esse aprofundamento factual será crucial para subsidiar o monitoramento e o constante aperfeiçoamento das diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação.

Sendo assim, reafirma-se que a prática da Educação Física contribui diretamente para a qualidade de vida e o sucesso escolar desse público. Ao promover o bem-estar fisiológico, combater o estresse da jornada laboral e fomentar laços de pertencimento, a disciplina atua como um antídoto contra a evasão, motivando o estudante a permanecer no sistema de ensino. Em suma, garantir uma Educação Física de qualidade na EJA é reconhecer que o lazer e a saúde são direitos indissociáveis da cidadania, essenciais para que a educação se torne, de fato, um processo libertador e transformador na vida dos cidadãos paulistanos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JÚNIOR, Sergio Henrique Noblat de et al. O ensino da educação física na EJA: uma análise a partir de falas dos professores. Movimento, Porto Alegre, v. 27, e27074, 2021.

BALAGUER, Clarissa Gimenes et al. Educação física no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades pedagógicas sobre o corpo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e253457, 2022.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

COSTA, Julio Cesar Gomes da; SOUZA, Cláudia Teresa Vieira de; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 38, n. 1, p. 1-8, 2016.

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

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2019.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO PARA CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VIVIANE DALILA LOPES BARBOZA

RESUMO
O brincar é reconhecido pela literatura pedagógica e psicológica como uma das principais formas de expressão, subjetivação e aprendizagem na infância. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a ludicidade transcende o entretenimento, configurando-se como uma via pedagógica essencial para mitigar barreiras de comunicação e interação social. Este artigo analisa a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento integral de crianças com TEA no ambiente escolar, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica qualitativa, baseada em autores como Vygotsky, Piaget e Kishimoto. Os resultados indicam que o brincar mediado, estruturado e atento às particularidades sensoriais permite a construção de canais de comunicação alternativos. Conclui-se que a formação continuada do docente e a adaptação ambiental são pilares para que o lúdico seja, de fato, um instrumento de inclusão e desenvolvimento cognitivo e afetivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Ludicidade. BNCC. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, estabelece os alicerces para o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social do indivíduo. Nesse estágio, o brincar não se constitui como uma atividade periférica, mas se consolida como o eixo central através do qual a criança significa o mundo, internaliza regras sociais e constrói a sua própria subjetividade. Todavia, ao intersectar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a essa dinâmica, o ato de brincar frequentemente exige um olhar pedagógico diferenciado, uma vez que as formas convencionais de interação e simbolização podem não ocorrer de maneira espontânea ou típica.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada, em variados graus de intensidade, por desafios persistentes na comunicação social e pela presença de comportamentos repetitivos, estereotipados ou interesses restritos. No cenário da escola inclusiva, o desafio da práxis pedagógica reside em converter o ambiente lúdico em um espaço de acolhimento, acessibilidade e desenvolvimento para a criança autista, respeitando suas singularidades sensoriais e cognitivas de modo a garantir seu progresso integral.

A problemática que norteia este estudo reside na seguinte questão: de que maneira o brincar, quando estruturado e mediado pelo professor da Educação Infantil, pode atuar como ferramenta de superação das barreiras de comunicação e interação da criança com TEA? Hipotetiza-se que o lúdico, longe de figurar como um momento de livre distração ou mera recreação desprovida de intencionalidade, deve ser rigorosamente planejado como uma estratégia de mediação que favoreça a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo a emergência de novas competências socioemocionais e cognitivas.

Este artigo objetiva discutir a relevância das práticas lúdicas como motor de desenvolvimento para alunos com TEA, destacando a necessidade de uma postura docente ativa e a importância do alinhamento analítico com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A estrutura do presente trabalho perpassa as definições clínicas e pedagógicas do espectro, as bases teóricas do desenvolvimento infantil, a tipologia das brincadeiras favoráveis à inclusão, os mecanismos de observação avaliativa e as estratégias práticas de mediação e adaptação ambiental.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÕES E NUANCES NO CONTEXTO ESCOLAR

Para compreender o impacto real do brincar no TEA, faz-se imperativo delimitar o que caracteriza este espectro sob a ótica clínica e educacional. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) define o TEA por meio de uma díade fundamental de comprometimentos: déficits persistentes na comunicação social e na interação

social em múltiplos contextos; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023).
A utilização do termo "espectro" é de suma importância para a prática docente, visto que ela sinaliza a inexistência de um fenótipo único de autismo. Enquanto algumas crianças apresentam fala fluida e vocabulário rebuscado, mas manifestam severas dificuldades em compreender ironias ou regras sociais implícitas, outras podem ser não-verbais e apresentar acentuada hipersensibilidade sensorial a ruídos, iluminação ou texturas presentes na sala de aula. Conforme assevera Mantoan (2006, p. 24):

A criança com autismo vê o mundo de uma forma diferente, e a escola precisa ser o tradutor desse mundo, oferecendo previsibilidade e sentido às experiências cotidianas.

No ambiente da Educação Infantil, as manifestações do TEA tornam-se evidentes justamente nos momentos de interação coletiva e livre. A criança pode preferir o isolamento, apresentar o chamado "brincar disfuncional" — caracterizado pelo foco em partes dos objetos, como enfileirar ou girar rodas de carrinhos em vez de utilizá-los de forma funcional ou simbólica — ou manifestar crises de desregulação emocional diante de mudanças abruptas na rotina. É nesse panorama que a legislação nacional, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), oferece o respaldo jurídico para que o atendimento educacional seja adaptado, garantindo não apenas o acesso físico, mas a permanência, a participação ativa e a aprendizagem efetiva da criança (BRASIL, 2015).

A ONTOLOGIA DO BRINCAR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A compreensão do brincar como ferramenta de desenvolvimento exige o aporte das teorias clássicas da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia. Jean Piaget e Lev Vygotsky, embora partam de matrizes epistemológicas distintas, convergem na premissa de que a ludicidade é o trabalho primordial da infância e o motor da inteligência.

PIAGET E A CONSTRUÇÃO DO SÍMBOLO

Para Piaget (1975), o brincar evolui em consonância com o amadurecimento das estruturas cognitivas da criança, transitando pelo jogo de exercício sensório-motor, o jogo simbólico e o jogo de regras. O jogo simbólico, característico do período pré-operatório, permite que a criança assimile a realidade aos seus próprios desejos e esquemas mentais, transformando um objeto em outro (o "faz-de-conta").
No entanto, crianças com TEA frequentemente apresentam atrasos ou desvios na emergência desse simbolismo espontâneo. Elas tendem a fixar-se nas propriedades físicas e concretas dos brinquedos em detrimento da atribuição de significados sociais ou abstratos. O desafio pedagógico, portanto, consiste em estruturar intervenções que auxiliem a transição progressiva do brincar sensório-motor puro para o brincar simbólico e compartilhado.

VYGOTSKY E A MEDIAÇÃO SOCIAL

Vygotsky (1998) enfatiza o papel fundante da mediação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança é capaz de realizar sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela consegue realizar com o auxílio de outrem). Na criança com TEA, a ZDP muitas vezes só é acessada e estimulada quando um "par mais experiente" — seja o professor ou um colega de turma — intervém de forma intencional e estruturada. Essa mediação externa serve como um andaime cognitivo (suporte), viabilizando a ocorrência da interação social, o alargamento do tempo de atenção compartilhada e a expansão da linguagem verbal e não-verbal.

TIPOS DE BRINCADEIRAS QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO NO TEA

A seleção das atividades lúdicas no contexto do autismo não deve ocorrer de forma aleatória. É preciso mapear e aplicar tipologias específicas de brincadeiras que convergem para as necessidades desenvolvimentais da criança, atuando diretamente sobre a díade de comprometimentos do espectro (KISHIMOTO, 2011).

BRINCADEIRAS SENSORIAIS

As brincadeiras sensoriais são fundamentais devido à alta prevalência de disfunções no processamento sensorial em crianças com TEA, que podem manifestar hiper ou hiporeatividade aos estímulos ambientais. Atividades que envolvem a manipulação de texturas diversas (como massinhas de modelar com densidades variadas, caixas de areia, grãos, água, tintas caseiras e texturas gelatinosas) funcionam como excelentes canais de engajamento primário.

Essas atividades promovem a autorregulação emocional, diminuem os níveis de ansiedade e auxiliam na organização cortical. Quando integradas à rotina pedagógica, servem como uma "ponte lúdica": a partir do interesse sensorial da criança pelo material, o professor pode introduzir comandos simples, trocas de turnos e ampliar o contato visual, transformando a estimulação física isolada em um evento de interação social mediada.

BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO

A imitação constitui um dos pilares neurobiológicos do aprendizado humano e do desenvolvimento da empatia, estando intimamente ligada ao sistema de neurônios-espelho, que frequentemente apresenta ativação atípica no TEA. Brincadeiras de imitação motora e vocal — como "siga o mestre", imitar gestos de animais, canções coreografadas (por exemplo, "Cabeça, ombro, joelho e pé") ou dinâmicas diante do espelho — são cruciais.

O professor deve, inicialmente, imitar as ações da própria criança autista para capturar sua atenção e estabelecer a reciprocidade. Uma vez estabelecido esse vínculo, o docente inverte o fluxo, estimulando a criança a copiar movimentos simples. Esse exercício estimula a consciência corporal, a atenção focada e a percepção do outro como um parceiro de ação.

JOGOS SIMBÓLICOS (FAZ DE CONTA)

Como o jogo simbólico não emerge de forma fluída ou natural na maioria das crianças com TEA, ele precisa ser pedagogicamente ensinado e estruturado. O brincar de "faz de conta" (como escolinha, casinha, médico, ou dar de comer a uma boneca) necessita de roteiros visuais e direcionamento detalhado. O professor pode utilizar sequências de fotografias ou pictogramas que demonstrem os passos da brincadeira: 1) pegar a colher; 2) colocar a comida de mentira no prato; 3) levar à boca do urso de pelúcia. Ao estruturar esses passos, o docente retira a sobrecarga cognitiva da abstração pura e permite que a criança compreenda a funcionalidade social do enredo. Gradativamente, retiram-se os suportes visuais para que a criança comece a flexibilizar suas ações lúdicas, gerando ganhos significativos na flexibilidade mental e na compreensão da Teoria da Mente, que é a capacidade de inferir os estados mentais e sentimentos alheios (BOSA, 2006).

A BNCC E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO TEA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2018). Para o estudante com TEA, a garantia desses direitos não se efetiva de maneira automática ou orgânica; requer um planejamento pedagógico meticuloso e intencional.

O direito de brincar, articulado pela BNCC, foca na ampliação do universo cultural e no conhecimento de si e do outro. No campo de experiências "O eu, o outro e o nós", o foco nuclear reside na interação e na construção da identidade. Como muitas crianças com TEA enfrentam barreiras severas na atenção compartilhada, o docente deve utilizar o brincar para criar situações de interação triádica (criança-objeto-professor). Ao propor a construção de uma torre de blocos cooperativa, na qual cada participante coloca uma peça por vez, o professor corporifica as diretrizes da BNCC, assegurando que a inclusão escolar se materialize no currículo real e não apenas em relatórios burocráticos.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS: ESTRUTURAÇÃO E MEDIAÇÃO NO ESPAÇO LÚDICO

O brincar totalmente livre e desestruturado, embora crucial em determinados momentos do desenvolvimento típico, pode gerar desorganização, isolamento ou o aumento de estereotipias na criança com TEA. A intervenção lúdica deve ser intencional, previsível e acessível.

O BRINCAR ESTRUTURADO (BASEADO

NO MODELO TEACCH)
Inspirado nos princípios do modelo TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação), o ambiente físico do brincar deve ser visualmente organizado e delimitado. Essa estruturação reduz drasticamente a ansiedade e a sobrecarga cognitiva da criança. Delimitar fisicamente o espaço da brincadeira utilizando tapetes, dispor os brinquedos em caixas transparentes identificadas com fotos reais ou pictogramas de alta transparência opaca, e estabelecer uma rotina visual clara ajuda a criança a antecipar o que se espera dela, aumentando sua autonomia e engajamento funcional.

COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA (CSA)
Para crianças não-verbais ou com fala pouco funcional, o brincar deve ser rigorosamente mediado por sistemas de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). O uso de pastas de comunicação por troca de figuras ou pranchas temáticas de vocabulário essencial permite que o ato lúdico se converta em um ato genuinamente comunicativo. Se a criança deseja que o professor continue a balançá-la, ela pode apontar ou entregar o pictograma correspondente a "mais" ou "continuar". Essa estratégia previne comportamentos-problema decorrentes da frustração de não ser compreendido e valida a agência social do aluno.

SENSIBILIDADE SENSORIAL E "DIETA" LÚDICA ADAPTADA
Considerando que grande parte do público com TEA apresenta Transtorno do Processamento Sensorial, as propostas lúdicas devem passar por uma triagem ambiental. O brincar não pode ser aversivo ou doloroso. Se o aluno manifesta hipersensibilidade auditiva, o docente deve evitar brinquedos com ruídos eletrônicos estridentes ou agudos. Em contrapartida, se apresenta hipossensibilidade tátil ou proprioceptiva, atividades com forte apelo de pressão corpórea ou texturas pesadas podem figurar como as melhores portas de entrada para capturar o interesse e o foco atencional do estudante.

INTERVENÇÃO MEDIADA POR PARES: O PAPEL DOS COLEGAS DE TURMA
Um dos avanços mais contundentes no campo da educação especial inclusiva é a Intervenção Mediada por Pares (IMP). Amparando-se nas premissas vygotskyanas de que o desenvolvimento cognitivo se origina nas trocas sociais interpsicológicas, a IMP preconiza a capacitação sutil e lúdica dos colegas de desenvolvimento típico para atuarem como facilitadores sociais.
O professor, atuando como mediador central, pode ensinar as outras crianças da turma a abordarem o colega com TEA, demonstrando estratégias simples: como chamá-lo pelo nome, esperar pacientemente pelo seu tempo de resposta (que pode ser mais prolongado devido ao tempo de processamento neurológico), oferecer um brinquedo de cada vez e utilizar frases curtas e objetivas durante as interações. Essa estratégia mitiga de forma eficaz o isolamento da criança autista no recreio ou nos momentos de cantos lúdicos e fomenta, desde a primeiríssima infância, uma cultura escolar genuína de empatia, respeito às neurodivergências e solidariedade orgânica (CUNHA, 2015).

OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DURANTE AS BRINCADEIRAS
No contexto da Educação Infantil, a avaliação não possui caráter classificatório, punitivo ou promocional, conforme preconiza a própria BNCC. Quando se trata de alunos com TEA, a avaliação deve ser essencialmente formativa, processual e baseada na observação criteriosa e sistemática das atividades lúdicas, visto que é no brincar que a criança manifesta seus avanços mais autênticos.
Para que a observação não seja subjetiva ou assistemática, o professor deve utilizar instrumentos de registro, tais como diários de bordo, tabelas de registro de frequência de comportamentos e portfólios reflexivos. Os critérios de observação devem ser pautados em indicadores de desenvolvimento lúdico e social, tais como:
Tempo de engajamento: A criança consegue permanecer na atividade lúdica por quanto tempo sem se isolar ou desregular?
Atenção compartilhada: Há alternância de olhar entre o objeto, o professor e os colegas?
Uso funcional do objeto: O aluno utiliza o brinquedo conforme sua função social

ou foca apenas em aspectos físicos e repetitivos?
Iniciativa de interação: A criança busca o outro para participar da brincadeira ou responde quando solicitada?
Flexibilidade lúdica: Há aceitação de pequenas mudanças nas regras ou na disposição dos materiais lúdicos?
Esses registros sistemáticos permitem ao docente mapear a evolução do aluno ao longo do ano letivo, fornecendo dados empíricos para reajustar o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e assegurando uma prática pedagógica verdadeiramente fundamentada em evidências científicas.

O PAPEL DO PROFESSOR E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O professor atuante na Educação Infantil e na perspectiva inclusiva não assume a postura de mero espectador do brincar infantil; ele opera como um autêntico "engenheiro de ambientes e interações". Sua mediação exige sensibilidade clínica, rigor técnico e planejamento analítico. É imperativo identificar e catalogar o "repertório de interesses restritos" do aluno autista — se a criança demonstra fixação por trens, dinossauros ou engrenagens, esse hiperfoco não deve ser extirpado, mas sim utilizado pelo docente como o veículo condutor para ensinar cores, contagem matemática, conceitos espaciais e para atrair outros colegas para a cena lúdica.
Contudo, a formação docente inicial e continuada ainda enfrenta lacunas severas no território nacional. Muitos profissionais da educação manifestam insegurança, angústia e sentimento de despreparo devido à escassez de aportes teórico-práticos específicos sobre o manejo de comportamentos atípicos e estratégias lúdicas aplicadas ao TEA durante suas graduações. Torna-se urgente que os programas de formação continuada promovidos pelas redes de ensino transcendam a mera exposição teórica de diagnósticos e adentrem a práxis diária da sala de aula, instrumentalizando o professor para compreender a ludicidade não como mera recreação ou preenchimento de tempo, mas como ciência pedagógica indispensável para a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória teórica e prática percorrida no presente estudo reafirma que o brincar é um direito inalienável da infância e se configura como a ferramenta de intervenção pedagógica mais potente e humanizada para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Evidenciou-se que a ludicidade, quando estruturada com intencionalidade, mediada de forma ativa e alinhada aos direitos de aprendizagem preconizados pela BNCC, possibilita que a criança com TEA rompa com os padrões de isolamento, ressignifique seus comportamentos repetitivos e construa canais alternativos e eficazes de comunicação e sociabilidade.
A inclusão educacional efetiva e ética não se reduz à garantia da matrícula ou à presença física e passiva do aluno dentro do espaço escolar; ela se consolida na qualidade e na profundidade das interações sociais que lhe são intencionalmente proporcionadas no cotidiano. O professor da Educação Infantil, como mediador primordial, detém a tarefa de traduzir o mundo social e simbólico para a criança autista por meio da linguagem universal do lúdico. Conclui-se que investir na formação continuada dos docentes e na estruturação física e metodológica do brincar é o único caminho viável para a consolidação de uma escola que, de fato, reconheça a diversidade como potência e não deixe nenhuma criança à margem do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BOSA, Cleonice. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S47-S53, maio 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 14 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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